

Anderson Gonçalves Costa
Karlane Holanda Araújo
[Orgs.]

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

REPERCUSSÕES E DISSONÂNCIAS



No campo de estudo das políticas públicas, em especial, da gestão das políticas sociais, com foco nas políticas educacionais, é considerável a preocupação em compreender as múltiplas formas de atuação do Estado no reordenamento da dinâmica social, reconhecendo, neste universo, os sujeitos demandantes da atenção do Estado, os mecanismos com vistas ao controle social, a pilotagem dos sistemas e redes educacionais, acesso aos direitos sociais e bens culturais encontram-se sob análise. A série de capítulos apresentados nesta obra revela e problematiza algumas repercussões e dissonâncias das políticas educacionais planejadas, implantadas e implementadas pelo Estado brasileiro em seus distintos níveis. O que chama a atenção é o quanto ainda precisa ser realizado para que os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro perante a sociedade civil organizada por uma educação pública gratuita, laica, republicana e de qualidade socialmente referenciada e inclusiva de todos, sejam atendidas.

Prof. Dr. Assis Leão
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pernambuco
(PPGEdu-UFPE)



editora *fi*.org



**POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**



Diálogos Transdisciplinares em Educação

DIRETOR DA SÉRIE:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)

Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)

Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)

Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)

Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)

Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)

Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)

Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)

Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)

Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)

Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)

Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

REPERCUSSÕES E DISSONÂNCIAS

Organizadores

Anderson Gonçalves Costa
Karlane Holanda Araújo



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Carole Kümmecke (www.carolekummecke.com.br)



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas educacionais: repercussões e dissonâncias [recurso eletrônico] / Anderson Gonçalves Costa, Karlane Holanda Araújo... [et al.]. – Porto Alegre : Fi, 2023.
204p.

ISBN 978-65-5917-715-8

DOI 10.22350/9786559177158

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Política. I. Costa, Anderson Gonçalves. II. Araújo, Karlane Holanda.

CDU 37.01/378

Índices para catálogo sistemático

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Assis Leão da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO	13
<i>Karlane Holanda Araújo</i> <i>Anderson Gonçalves Costa</i>	
1	19
O VIVIDO E O PRESCRITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL PÓS-2016 NO BRASIL	
<i>Glades Tereza Félix</i> <i>Simone Freitas da Silva Gallina</i> <i>Débora Ortiz de Leão</i>	
2	38
PÓS-GOLPE: O ATAQUE NEOLIBERAL NA POLÍTICA DE REFORMA DO "NOVO" ENSINO MÉDIO	
<i>Jardson Souza de Lima</i> <i>Karlane Holanda Araújo</i>	
3	59
A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL, O NOVO ENSINO MÉDIO E A CONSEQUENTE PRECARIZAÇÃO DO ENSINO	
<i>Hemetério Segundo Pereira Araújo</i>	
4	78
REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS	
<i>Sandra Maria Tavares Assunção</i>	
5	89
ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO E OS DESAFIOS PARA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL	
<i>Diana Cibebe de Assis Ferreira</i>	

6

115

CULTURA DE AVALIAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO CEARÁ: EXPLORANDO OS DESDOBRAMENTOS DO IDEB

Anderson Gonçalves Costa

Arlane Markely dos Santos Freire

7

136

PRÁTICA, NARRATIVAS E DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Genira Fonseca de Oliveira

Raul da Fonseca Silva Thé

8

159

ENTRE ESTÁGIOS, PIBID E RESIDÊNCIA: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Kamila Ribeiro de Carvalho

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

9

179

EDUCAÇÃO NO CÂRCERE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INTRAMUROS

Sayron Rilley Carmo Bezerra

Zuleide Fernandes de Queiroz

Arlane Markely dos Santos Freire

SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

199

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

200

PREFÁCIO

Assis Leão da Silva¹

“Rupturas paradigmáticas e de visões de mundo advém da experiência e desafios postos, o campo da educação e em especial da política educacional não é diferente”

Assis Leão

Com o anoitecer do regime da ditadura civil-militar, o Brasil passou a vivenciar um período de democratização política. Este contexto tornou o Estado sensível às crescentes ações por direitos de cidadania. Entre diversos direitos sociais, encontra-se o direito à educação. A democratização política altera a agenda do Estado, promovendo a ascensão de problemas, os quais exigem distintas e complexas soluções, superando o estilo tradicional de planejamento, a implantação e a implementação de políticas educacionais.

A formação docente, a política de avaliação na Educação Básica, e o Ensino Médio são casos típicos dessas questões distintas e de complexas soluções, pois está no centro do debate do direito à educação, da ascensão social, da conquista do processo de escolarização, pois permite o acesso ao mundo do trabalho e a cidadania.

Contudo, a ascensão de uma agenda conservadora nos últimos anos, refletida em marco normativo, prenuncia limites e ambivalências ao fenômeno da democratização política, consequentemente,

¹ Professor do PPGE-CE/UFPE e PROFEPT/IFPE

educacional, levando a agenda estatal a uma tendência de redução da preocupação com a elaboração de políticas educacionais adequadas e o retorno de uma complexa e obscura rede de influências político sociais clientelistas, configurando uma nova agenda na contramão do Estado necessário.

Também, ao longo dos anos, vimos que os problemas sociais têm sido agravados por uma globalização neoliberal que perpetua a exclusão e requalifica a violação dos direitos humanos nos contextos local e global, ancorada na recorrente desigualdade econômica, educacional, racial e de gênero.

No campo de estudo das políticas públicas, em especial, da gestão das políticas sociais, com foco nas políticas educacionais, é considerável a preocupação em compreender as múltiplas formas de atuação do Estado no reordenamento da dinâmica social, reconhecendo, neste universo, os sujeitos demandantes da atenção do Estado, os mecanismos com vistas ao controle social, a pilotagem dos sistemas e redes educacionais, acesso aos direitos sociais e bens culturais encontram-se sob análise.

A série de capítulos apresentados nesta obra revela e problematiza algumas repercussões e dissonâncias das políticas educacionais planejadas, implantadas e implementadas pelo Estado brasileiro em seus distintos níveis. O que chama a atenção é o quanto ainda precisa ser realizado para que os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro perante a sociedade civil organizada por uma educação pública gratuita, laica, republicana e de qualidade socialmente referenciada e inclusiva de todos, sejam atendidas.

Fazer o debate analítico-conceitual da política educacional significa construir conhecimento aplicado, voltado ao enfrentamento de problemas educacionais concretos. Fazer a análise da política educacional, também, é escrever um livro como este que tenha como destinatário pesquisadores e algum tomador de decisão, mas provendo munição argumentativa que auxilie a estruturar as políticas educacionais que afetam a vida das pessoas. Portanto, este livro foi escrito para um público multidisciplinar em seus respectivos interesses.

Ganha o/a leitor/a, que terá a oportunidade de tirar as suas próprias conclusões sobre a melhor forma de refletir sobre o papel do Estado, em especial, das políticas educacionais, as suas repercussões e dissonâncias. Os resultados apresentados pelos/as autores/as serão um bom termômetro neste sentido. Assim, afirmo que a obra presente, não só pelo que aborda, mas como o faz, já pode ser considerada uma contribuição relevante.

Outro ponto de destaque neste livro, reitero, é que os capítulos buscam desvelar as repercussões e dissonâncias das políticas educacionais tomando como referência o Ensino Médio, a Formação Docente e a Política de Avaliação da Educação Básica. Os textos problematizam os encontros e desencontros das políticas educacionais. Há de convir que, no mínimo, esta produção alinha-se com dois princípios caros à academia, que é a liberdade de escolha e o direito da dúvida, e corrobora outro elemento admirável para elaboração de estudos sobre políticas educacionais considerar transversalmente as interconexões entre esses três temas tão urgentes no campo do monitoramento e acompanhamento

das políticas educacionais. Esse é um dos grandes desafios de pensar o Brasil da atualidade.

Para os/as leitores/as, fica a proposta de uma leitura atenta, no sentido de reconhecer a qual corrente teórica os/as autores/as se vinculam, por que e para que, e quais as implicações dessa orientação teórica e metodológica na apropriação de seu objeto. A partir dessa percepção, o passo seguinte é tentar verificar, a despeito das diferentes correntes teóricas estarem compreendidas com a luta contra a desigualdade social e educacional. As desigualdades e diferenças educacionais exigem estudos, reflexões e ações concretas.

Com certeza os textos, na medida em que foram elaborados, irão contribuir com pesquisadores/as, gestores/as, cidadãos e cidadãs comprometidos/as com a transformação social e educacional, com vistas ao aprofundamento da compreensão em torno dos objetos das políticas educacionais.

Espero que este livro seja útil para a formação de futuros pesquisadores, analistas e gestores de políticas educacionais. Que sirva como subsídio para melhoria dos processos decisórios e estruturação de políticas educacionais consistentes, socialmente sensíveis e politicamente viáveis.

Desejo a todos/as uma excelente leitura!

APRESENTAÇÃO

Karlane Holanda Araújo
Anderson Gonçalves Costa

A coletânea *Políticas Educacionais: repercussões e dissonâncias* surgiu de uma conversa entre seus organizadores, professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e pesquisadores da área de política e gestão educacional.

Os organizadores foram instigados a convocarem pesquisadores do campo da política educacional para participação no livro, uma contribuição produzida por várias mentes e mãos, que conta com nove capítulos, cujo objetivo é trazer para ordem do dia nas universidades, escolas, associações e espaços públicos, a problematização acerca das repercussões e dissonâncias da legislação educacional brasileira, dos discursos e práticas das ações governamentais, especialmente a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016; da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017), da validação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, das políticas de avaliação, inclusão e de formação docente.

Somos seres pensantes, não podemos nos redimir do nosso papel social mediante os acontecimentos históricos que marcaram e demarcaram, nos últimos anos, um cenário de retrocessos na gestão educacional do nosso país. Dito isso, justifica-se a relevância da obra.

O capítulo que abre a coletânea evidencia *o vivido e o prescrito na política educacional pós-2016 no Brasil*. A contribuição traz reflexões que almejam relacionar as manobras governamentais neoliberais

executadas por grupos políticos de direita, neoconservadores, representantes da classe dominante, e os seus efeitos sobre as políticas educacionais brasileiras contemporâneas. O texto mostra o reducionismo da atuação do Estado na seara social, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que congelou os gastos públicos por 20 anos, uma iniciativa proposital de desmonte e sucateamento das instituições de ensino público do país. Com efeito, incide sobre vários aspectos, especialmente no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005/2014, uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta.

Na sequência, o texto *Pós-golpe: o ataque neoliberal na política de reforma do "novo" ensino médio* aborda o percurso histórico das modificações que ocorreram na implementação das políticas do novo ensino médio. O registro busca responder algumas indagações: como as recomendações legais irão reverberar no ambiente escolar, especialmente na organização do currículo, visto que as escolas de ensino regular de nível médio não são aparelhadas fisicamente para atender a formação técnica e profissional? Como serão ofertados os itinerários formativos para contemplar a escolha dos jovens estudantes? Com a flexibilização da grade curricular, como serão definidas as horas adicionadas de forma que promovam uma educação de qualidade? O estudo aponta que as alterações na legislação buscam fortalecer o ideário neoliberal para satisfação dos interesses do capital.

O capítulo *A política educacional no Brasil, o Novo Ensino Médio e a consequente precarização do ensino* objetiva resgatar as principais estratégias e decisões governamentais que, ao longo do tempo, contribuíram para que a educação chegasse ao que temos hoje, e, para além disso, enfatiza pontos do Novo Ensino Médio que comprometem ainda mais o

sistema de ensino. O ensino médio público sofre, até os dias atuais, com problemas relacionados a sua identidade, marcada pela dualidade entre uma oferta de caráter propedêutico e outra profissional.

A fim de ampliar e aprofundar essas questões, o artigo *Reforma do Ensino Médio, BNCC e seus desdobramentos* traz um olhar sobre a intencionalidade da Reforma Curricular no Ensino Médio brasileiro. A autora fundamenta suas ideias em Macedo (2016), na compreensão de que “a teoria curricular é política, ou seja, é parte da luta por significar sentidos para, entre outros, o currículo escolar”. O estudo revela que a Reforma do Ensino Médio ocorreu de maneira arbitrária, envolvendo processos tensos e afirmando uma proposição de agenda liberal. Para a pesquisadora, tal percurso inviabilizou as reflexões das primeiras versões da BNCC, fortemente comprometidas no governo do presidente Michel Temer.

O capítulo *Estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural* aborda o tema da educação escolar indígena como espaçostempos de multiplicidades e diferenças. A partir de levantamento histórico e documental, a autora analisa a política de educação escolar indígena no Brasil, destacando marcos e desafios que persistem. Observa-se que a conquista de direitos esteve associada à luta indígena e a ocupação de espaços políticos que garantissem as especificidades dos povos tradicionais nos processos de escolarização, entre avanços e recuos, como os que dizem respeito ao Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e à eleição de Jair Bolsonaro, respectivamente. No plano estadual, ao voltar os olhos para Pernambuco, a autora enfatiza a importância das mobilizações indígenas para elaboração de estratégias de articulação que incidiram sobre a

educação escolar, enfocando os desafios para construção de um currículo intercultural.

A política de avaliação educacional é objeto de reflexão do capítulo *Cultura de avaliação nos municípios do Ceará: explorando os desdobramentos do Ideb*. Tendo por base a centralidade das avaliações externas no contexto das gestões municipais, os autores analisam as respostas dos secretários da educação do Ceará ao questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2019, com o objetivo de analisar quais os usos e as finalidades do Ideb no contexto cearense. Considerado como indutor da gestão municipal da educação, o Ideb é exemplo de política de responsabilização educacional, e, no contexto do Ceará, tende a ganhar maior relevância quando se considera as peculiaridades da política cearense, como as que dizem respeito à gestão para resultados e à colaboração entre estado e municípios. Os autores concluem que se intensificaram políticas de responsabilização, resultado do papel indutor do Ideb e do alinhamento entre as ações pedagógicas e de gestão à avaliação em larga escala.

Prática, narrativas e docência: reflexões sobre as implicações do processo formativo de professores alfabetizadores, também tem como locus de investigação o estado do Ceará, analisando a formação docente ofertada no Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic). Utilizando o método (auto)biográfico, os autores reconhecem os desafios da prática docente e buscam perceber, na docência narrada, os sentimentos e as emoções dos sujeitos pesquisados. Como resultado, o capítulo aponta as implicações da formação na prática docente, com destaque para as orientações prescritivas da política educacional do Ceará que limitam uma perspectiva crítica e reflexiva da prática docente.

A formação inicial docente é objeto de reflexão no capítulo *Entre estágios, PIBID e residência: quais as contribuições para a formação docente?* Os autores buscaram compreender a contribuição do estágio supervisionado, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência pedagógica (RP) junto a alunos que vivenciaram os projetos formativos em um curso de Pedagogia. A partir da análise dos relatos dos participantes foi possível observar que tanto o estágio como as políticas de formação contribuíram positivamente com a formação dos sujeitos da pesquisa. Enfatizam a importância de políticas desta natureza na graduação, reconhecendo as limitações estruturais e financeiras inerentes à política educacional.

Encerrando a coletânea, o capítulo *Educação no cárcere: reflexões sobre a formação continuada para professores que atuam na educação intramuros* situa o cenário das penitenciárias brasileiras e a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas “escolas intramuros”. O texto reflete sobre os objetivos da educação no cárcere e o papel do Estado em provê esse direito, chamando atenção para os desafios impostos aos professores que atuam nesses espaços a partir da análise de documentos orientadores do estado do Ceará.

Diante da apresentação capítulos desta coletânea, percebe-se que, nos últimos anos, o país vem passando por um processo de precarização da educação, seja na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados.

Na atual conjuntura, é notório o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares, visando a instalar governos ilegítimos para retomar fortemente a agenda neoliberal.

Nesse sentido, nos cabe combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. A exemplo, no percurso do desfecho desta coletânea, precisamente no dia 15 de março de 2023, estudantes, professoras e professores, e demais categorias ligadas ao setor da Educação realizaram o “Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio. Ocorreram manifestações em todo o país, mais de 300 entidades brasileiras pediram a revogação da referida política por a qualificarem como desintegradora, antipopular, perversa, privatizante, desescolarizadora e potencialmente catastrófica, sem qualidade. As manifestações pressionam o Ministério da Educação (MEC), liderado por Camilo Santana, para revogação como oportunidade de rediscutir o modelo dessa etapa de ensino. A história nos contará as resultantes dos movimentos de disputas no campo do ensino médio brasileiro.

Precisamos continuar, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta nas universidades, nas escolas, nos sindicatos, nos campos, nas comunidades indígenas e quilombolas, nas ruas e nas praças. A luta é de todos nós, educadores, educandos, pesquisadores, estudiosos, dos sujeitos sociais.

“Educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si. Assim, embora não exista identidade entre educação e política, toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política, assim como toda prática política contém, inevitavelmente, uma dimensão educativa. A dependência da educação em relação à política é maior do que a da política em relação à educação. Daí a subordinação da educação diante da política” (Demerval Saviani, 2003).

1

O VIVIDO E O PRESCRITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL PÓS-2016 NO BRASIL

*Glades Tereza Félix
Simone Freitas da Silva Gallina
Débora Ortiz de Leão*

APONTAMENTOS INICIAIS

Neste tempo, ainda vivido sob a égide do golpe parlamentar-midiático-judicial no Brasil no ano de 2016, esse ensaio apresenta reflexões que buscam relacionar as manobras executadas pelos responsáveis¹ e os seus efeitos sobre as políticas educacionais atuais. Nisso está a intencionalidade de produzir um conhecimento capaz de difundir o debate em torno da proporção do ato do *impeachment*, sem crime de responsabilidade que retirou de cena uma presidenta, reeleita (2014) democraticamente, por 54 milhões de eleitores.

No horizonte desse processo histórico e autoritário, vimos esfessar-se, abruptamente, as regras do jogo democrático que, por consequência, trouxe em seu bojo mudanças na política interna e externa as quais, até então, se articulavam em projetos de governos preocupados com o campo político e social.

¹ Proponentes: Advogados Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, o Congresso Nacional, a mídia e o mercado financeiro

É, com base no “princípio do comum” (DARDOT; LAVAL, 2014) e, na condição de cidadãos e profissionais atuantes no campo educacional, que surge este ensaio de caráter documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa, com base nas legislações pertinentes e documentos governamentais e, sendo a política educacional indissociável às políticas sociais, problematiza-se como estabelecer uma via de mão dupla no andamento das políticas públicas sem o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais?

Fleury, designa o termo política social como:

O conjunto de intervenções políticas de caráter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade. A educação foi a primeira política social aceita pelos liberais, na medida em que ela assegurava a igualdade de oportunidades e seus beneficiários não eram ainda cidadãos, portanto não estavam sendo assim tutelados pelo Estado (FLEURY, p.1; s/d).

Na ordem das políticas sociais, cabe resgatar o carro chefe; ou seja, o “Programa Bolsa Família” (PBF; 2003) incluindo o “Programa Fome Zero” (2003) que surgiu num período em que o planeta detinha 100 milhões de famintos, dentre os quais 10 milhões no Brasil, sendo, pois, um ato elogiado e replicado por outras nações.

Os autores Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006) afirmam que, o então Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)

² Consideramos o comum como um simples direito de todos (comer, beber, viver em uma casa, respirar etc)

responsável pela exportação de políticas sociais, pós-golpe de 2016, teve o prestígio técnico e sua capacidade de institucionalização reduzidos.

Em termos de políticas educacionais, a ruptura inicia-se pela aprovação da Emenda Constitucional N. 95/2016 que congelou os gastos públicos por 20 anos e, a partir de 2017 inverte o fluxo da educação nacional, esvaziando o controle das metas do PNE (2014); lança-se a propositiva de nova BNCC com a reformulação do ensino médio; retira-se verbas já empenhadas do FIES, PROUNI, PRONATEC; congela-se as vagas nas IFES por 2 anos; extingue-se o Ciência sem fronteiras; reduz-se as bolsas da CAPES e CNPq; e indica-se membros do setor privado para o CNE; além do desmantelamento do INEP culminando com a privatização das verbas do pré-sal.

Assim, montado o quebra-cabeças, constata-se que tais peças se encaixaram na direção da descaracterização da identidade do projeto social e educacional dos governos Lula (2003) e Dilma (2011), visto que a hegemonia nacional, praticamente, foi possuída a fórceps pelos conservadores que aliados ao setor privatista estão inviabilizando a educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada.

O ensaio apresenta, inicialmente, a cronologia do golpe, subsequente as bases que moveram as políticas sociais e educacionais e, conclui com apontamentos finais.

A CRONOLOGIA DO GOLPE

O conteúdo principal dessa seção é estender o fio da história e resgatar os fatos e dados da evolução do impedimento institucional do

exercício legítimo do cargo de Presidenta do Brasil, impetrado contra Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional. O processo andou e, foi velozmente evoluindo pelo labirinto dos poderes de decisão culminando num perspicaz litígio, cujo movimento, surpreendentemente, denominaram de “acordo nacional”, arquitetado, engenhosamente, contra a vontade popular, conforme conversas captadas em áudios divulgados.

“Tem que ter um impeachment. Tem que ter impeachment. É a única saída”.
“Rapaz, a solução mais fácil era botar o Michel [Temer]... É um acordo, botar o Michel, num grande acordo nacional, sugere o empresário. - Com o Supremo, com tudo, afirma o Senador. - Com tudo, aí parava tudo, anuncia o empresário - É delimitava onde está, pronto, afirma o Senador peemedebista”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

O caso se iniciou em setembro de 2015, quando os autores Hélio Bicudo (membro fundador do PT) e Miguel Reali Jr, protocolaram na Câmara dos Deputados (CDs) um pedido de *impeachment*; que foi revisado pelo presidente da casa, Deputado Eduardo Cunha, que sugeriu a reestruturação do referido para que pudesse tramitar com legitimidade na esfera do parlamento; ou seja, uma comprovação do Tribunal de Contas da União (TCU) de que a imputada, praticou crime de responsabilidade; as chamadas “pedaladas fiscais³”.

O pedido foi reapresentado na Secretaria da Câmara dos Deputados (CDs), em outubro de 2015, assinado por Hélio Bicudo, Miguel Reali Jr e

³ É um termo que se refere a operações orçamentárias realizadas pelo Tesouro Nacional, não previstas na legislação, que consistem em atrasar o repasse de verba a bancos públicos e privados com a intenção de aliviar a situação fiscal do governo em um determinado mês ou ano, apresentando melhores indicadores econômicos ao mercado financeiro e aos especialistas em contas públicas. <https://pt.wikipedia.org/wiki/>

agora, também, Janaína Paschoal, que já tinha realizado um estudo de viabilidade, sobre isso, para o PSDB. Daí em diante, o fato em si, extrapolou o campo econômico, indo ao político e ao judicial; ou seja, o jogo estava armado para o golpe final.

As acusações se basearam sobre o desrespeito à Lei orçamentária⁴ durante o segundo mandato e à Lei de improbidade administrativa por parte da Presidenta, além de suspeitas de atos de corrupção na Petrobrás e na Usina de Pasadena, fatos que já eram objeto de investigação da Polícia Federal na esfera da operação Lava jato, criada, justamente, pelo governo Petista de Lula e, que conforme a conversa, do Ministro do Planejamento e um empresário, divulgada em áudio pela Folha de São Paulo (2016), essa operação representava, naquele momento, uma ameaça a determinados parlamentares, por isso, naquele momento uma “mudança no governo federal resultaria em um pacto para estancar a sangria”.

Seguindo o fluxo cronológico do golpe, o primeiro procedimento no âmbito da Câmara, se deu em dezembro de 2015, pelo acolhimento da denúncia por crime de responsabilidade, por parte do Presidente, conforme ação ajuizada dois meses antes, pelos autores.

Desse ponto, foi constituída uma comissão especial formada por 65 parlamentares, com a finalidade de deliberar quanto à admissibilidade do caso; a agenda da referida Comissão seguiu com o depoimento dos autores da petição, e continuou com a manifestação de defesa da Presidenta; resultou que a maioria dos deputados (38) aprovou o Relatório

⁴ O argumento das pedaladas fiscais, casuisticamente foi usado para criminalização de Dilma; logo depois, deixou de existir por força de Lei, mesmo sendo praticado em todas as esferas de governos.

pronunciando-se favorável ao impedimento da indiciada, seguindo, pois, para votação do Plenário da CDs.

Em abril de 2016, de posse do resultado afirmativo do relatório para o afastamento, a presidência da CDs, liderou a votação no plenário; na época a CD tinha 513 membros; dentre os quais 367 foram favoráveis ao *impeachment*; 167 contrários, 07 abstiveram-se e 02 não compareceram; seguindo o processo para o Senado Federal.

O resultado da CDs chega ao Senado Federal que de imediato criou uma Comissão própria de 20 parlamentares para análise quanto à admissibilidade do caso, cujo relatório foi aprovado por 15 votos favoráveis a descontinuidade do mandato e 05 contrários. Em plenário liderado pelo seu Presidente, ainda, em maio de 2016, dentre os 81 senadores (Agência Senado, 2016), houve 55 favoráveis ao início de processo; 22 contrários e 02 ausentes, quando, então, a Presidenta foi afastada por até 180 dias da função, dando-se a ascensão interina do vice-presidente ao cargo de presidente do país.

Decorridos três meses de trâmites do processo iniciado no Senado, houve nova votação no plenário do Senado, quanto à cassação do mandato, cujo placar culminou em 61 votos a favor e 20 contrários (Agência Senado, 2016), quando foi, então, empossado o vice-presidente, definitivamente, como presidente do país.

Em seguida, o Senado, votou quanto à inelegibilidade da ex-presidenta; ou seja, sobre a perda de direitos políticos por 8 anos conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 aos políticos cassados; o resultado da votação, contraditoriamente, opôs-se a tal determinação, uma vez que a maioria dos membros do Senado; votaram (42) pela

continuidade dos direitos políticos da ex-presidenta, 36 contrários e, 03 abstenções; isso deliberou que a ex-presidenta, ainda poderia assumir cargos públicos, inclusive eletivo.

Até aqui fez-se o relato da calendarização das ações e dos ritos movimentados pelas instâncias burocráticas até a determinação do *impeachment*, contudo, é óbvio que a sustentação desse cenário esteve envolta em forças internas e externas, concretas e ocultas que foram peças-chave contra a democracia e a soberania do voto popular.

Dentre tantas, podemos elencar o próprio acerto dos governos petistas relativos às políticas sociais e educacionais; o interesse do capital mundial sobre a questão do petróleo, no tocante ao pré-sal; à questão da escalada de uma mulher a um cargo que, sempre, foi de homens brancos, escancarou a misoginia da sociedade patriarcal, agora denominados de “grupo de projeto sem voto” (CNTE, 2016, p. 5); ou seja, os avessos a um projeto de nação democrática.

Assistimos, de pronto o movimento articulador das cartas marcadas saltarem das mangas de um poder instituído à força, por meio de Medidas provisórias, rapidamente, em consonância com os congressistas, aprovou as Reformas trabalhista e da previdência e, a mais nefasta de todas, a Emenda Constitucional N. 95/2016 que congela por 20 anos as despesas do orçamento da União para investimentos para a saúde e educação públicas.

Na sequência tratamos dos implicantes disso e, demais complementos que estão a mover as políticas sociais e educacionais, cujas consequências têm afetado, de modo geral, a população, sobretudo as classes populares.

BASES MOVEDIÇAS DAS POLÍTICAS SOCIAIS

As ditas “conquistas” eram tão frágeis que ruíram ou estão se perdendo rapidamente. [...] Foi vendida a ideia de que poderíamos construir um mundo brasileiro do trabalho e dos direitos enquanto continuávamos a fazer desaparecer populações (Coletivo Centelha, 2019, p. 53-54).

Interessante pensarmos mediante a descrição do vivido e o prescrito pós 2016 no Brasil, para que nossas reflexões sejam capazes de tensionar a rede de conexões que estruturam as políticas sociais no contexto atual. Ou seja, quais direitos as pessoas negras, as mulheres, as pessoas com deficiência, os povos originários, - aquelas pessoas que a epistemologia pátrio-capitalista insiste em seus desaparecimentos - as políticas sociais pós-golpe contemplam em sua prática de governamentalidade.

Há, portanto, um nexos entre as violências coloniais e as brutalidades atuais nas áreas periféricas do capitalismo. Para apreender as formas dessa violência no Brasil contemporâneo é preciso não apenas complementar algumas categorias da crítica social, [...] mas também investigar, no nível concreto da história, como se constituíram as práticas de morte que definem nosso país (Coletivo Centelha, 2019, p. 39).

Parece que não ocupam lugar nenhum, pois as políticas têm sido pensadas na lógica da exclusão, do apagamento das populações pobres. Pois atendem a lógica que estrutura as políticas de gestão da morte.

Por que ainda são legitimadas políticas sociais que não contemplam as populações subalternizadas no Brasil do pós-golpe? Essa questão é pertinente, principalmente, quando consideramos um dado alarmante no que se refere ao Brasil, a saber, que em todo mundo o

Brasil é o país onde ocorre o maior número de mortes por assassinatos de pessoas negras, mulheres, pessoas LGBTQIA+, indígenas. Por essa razão podemos perceber o quanto o Estado brasileiro move-se mediante uma gestão necropolítica em relação às populações subalternizadas.

É preciso avaliar as bases movediças das políticas sociais adotadas pelo Estado brasileiro. Principalmente a partir daquilo que controla e define o modo como as sociedades à margem do capital, que pertencem aos territórios de colonização e expropriação, como é o caso da América Latina, pois:

O exame da realidade desses espaços periféricos nos mostra que neles o poder construiu dispositivos que incidiam não somente sobre a vida, mas também sobre a morte. Afinal, a história desses territórios é atravessada pela prática sistemática da execução sumária, da tortura e do desaparecimento. Em regiões marcadas pela catástrofe da colonização, governar é gerir mortos e tratar setores da população como mortos potenciais. Governar é produzir zumbis. São Estados que operam como máquinas de desaparecimento. Os governantes dedicam-se a dosar o acesso de determinados grupos às condições materiais necessárias para sobrevivência, enquanto garantem a concentração de renda e os padrões de consumo [...] (Coletivo Centelha, 2019, p. 38-39).

Por isso, cabe perguntar, será que conseguimos pensar nos efeitos produzidos por esse modo de articular as políticas numa sociedade em que o capital financeiro define os parâmetros que estabelecem a vida e a morte de sua população? O Coletivo Centelha, na escrita *Ruptura*, busca tensionar sobre o “avesso das formas modernas de exercício do poder sobre a vida [...], mas também sobre a morte.” (Coletivo Centelha, 2019, p.38). Nessa busca coloca em questão a percepção de que:

A virada fascista do neoliberalismo é um processo global que se move em velocidades diferentes. No Brasil, ele encontrou seu ponto máximo. O Brasil se constitui hoje em um laboratório mundial porque, no fundo, guardamos em nossa forma de criar vínculos sociais e em nossas instituições a estrutura de exploração escravagista colonial, incorporando as novas tecnologias do capitalismo contemporâneo (Coletivo Centelha, 2019, p. 36).

Nesse laboratório mundial em que as políticas sociais se articulam ao modo como as instituições operam, segundo as tecnologias do capital financeiro, o que não importa são os corpos que não espelham o sistema.

É preciso elucidar o imperceptível nessa lógica de silenciamento e de exclusão da maioria das pessoas que não têm importância para o Estado. O que representa este abandono das pessoas no laboratório neoliberal?

[...] nossa forma de governar preza pela pobreza absoluta e por um Estado assistencialista. Trata-se de um Estado que, cada vez mais, mantém a pobreza, sem necessariamente investir em mudanças políticas, em mudanças sociais e em mudanças econômicas que possam reverter, mesmo que minimamente, a situação de pobreza e de miséria da nação (LOPES, 2009, p. 162).

A pesquisadora Maura Corcini Lopes, nesse escrito datado da primeira década do século XXI, destaca que apesar de termos experimentado no Brasil um período de políticas de governo apoiadas no princípio da inclusão e direitos de pessoas que historicamente suas circunstâncias de vida são da ordem da exclusão, dado as interseccionalidades de classe, raça, gênero, deficiência, território, que ainda assim tais políticas são da ordem da representação de uma perspectiva meramente assistencialista.

As circunstâncias de vidas precarizadas - acirradas pós-golpe de 2016, experimentadas pela população brasileira mediante a gestão de políticas de Estado têm esfacelado, ainda mais, as parcas possibilidades das relações sociais democráticas e direitos à vida digna. Dado que o golpe tem relação direta com as transformações econômicas que decorrem dos interesses internacionais nas riquezas naturais advindas da exploração do petróleo realizado pelo domínio da Petrobrás.

O que experimentamos com o golpe foi a desarticulação e dilapidação de políticas sociais que garantiram à classe trabalhadora acesso aos programas de moradia, Programas de redução das situações de fome, sendo que os mesmos muitas vezes estabeleciam vínculos com a escolarização das crianças, jovens e adultos. Tais marcadores de programas sociais foram construídos pela primeira vez na história do Brasil - durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Havia a compreensão de que a Política de Assistência e Proteção Social representava para o contexto brasileiro,

A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito, em o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e outro, desenvolver capacidades para maior autonomia. Neste sentido ela é aliada ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou assistencialista, ou ainda tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais. O desenvolvimento depende também de capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a bens e recursos, isto implica em um incremento das capacidades de famílias e indivíduos (BRASIL, 2004).

Os Programas Minha Casa Minha Vida, Bolsa Família, além de produzirem uma significativa modificação da economia interna, serviram

para desenvolver nas pessoas um sentimento de reconhecimento político-social de pertencimento cidadão. Uma política social de inovação quanto aos princípios éticos de desenvolvimento humano e social.

BASES MOVEDIÇAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir do exposto, consideramos que as políticas educacionais se inserem nesse conjunto de políticas públicas como um caso particular das políticas sociais (FREITAG, 1987) e, nesse conjunto, estão igualmente situadas nas esferas econômica, social e cultural. Nessa direção, as políticas educacionais são entendidas em sua multiplicidade, pois, pretendem resolver questões abrangentes do campo educacional. Para Vieira, "quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais" (2007, p. 56). Portanto, são políticas diversas e alternativas que se interligam às demais políticas públicas de forma inextricável por meio de programas, projetos, ações, legislações ou decisões que emanam de governos ou são propostas pela sociedade civil e acolhidas por gestores em diferentes âmbitos.

Geralmente, as políticas educacionais visam assegurar equidade e qualidade no que tange à oferta educacional, o que igualmente se encontra expresso, por exemplo, no Art. 206 da carta magna do país com a seguinte redação: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII - garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1988).

Cientes de que até 2016 ainda havia muitos déficits relacionados à educação no país, fomos, a partir desse momento ainda, confrontados com um discurso de que o país precisava varrer a corrupção. Para tanto, políticos ardilosos lançaram mão do mesmo expediente, já pouco convincente, mas ainda eficaz em termos de manipulação da opinião pública: um grande espetáculo montado com acordos de todo tipo. O problema é que esse tipo de mudança abrupta de governo também trouxe consigo impactos enormes em todos os setores, uma vez que estavam em jogo e, em curso, especificamente na área da educação, muitas políticas educacionais que decorrem de bases ideológicas progressistas de acordo com os governos que se encontravam na gestão do país naquele momento.

No caso do Brasil, é perceptível a polarização das bases e os entendimentos divergentes sobre os rumos da educação e sobre as possibilidades para o contexto educacional. Entretanto, em meio a essa movimentação, algo se torna mais nítido a cada dia: o compromisso de cada segmento com as políticas neoliberais já amplamente assumidas em escala global.

Entendemos que as políticas educacionais se movem mais para um lado ou para o outro: mais para o lado da inclusão ou para o lado da exclusão. Nesse contexto, nos perguntamos: é possível haver espaço para a inclusão em meio a uma política neoliberal? A partir de estudos, pesquisas e trabalhos em uma universidade pública compreendemos o neoliberalismo como um “complexo, incoerente, contraditório e muitas vezes instável conjunto de práticas organizadas em torno de uma ideia de mercado como a única base para a universalização das relações

sociais” (BALL, 2014, p. 25). Esse modo de organização social e política, com base na mercantilização, no acúmulo de capital e na geração de lucro, penetram de forma espantosa cotidianamente em nossas vidas. Corrói qualquer possibilidade de estabelecer relações que não envolvam algum tipo de vantagem. Tudo deve ser negociado, tudo deve ser vantajoso para alguém. “Neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes” afirma Stephen Ball (2014, p. 26). Não por acaso observa-se o uso de uma linguagem em uma gama de conceitos e compromissos estabelecidos e continuamente reafirmados, como: inovação, empreendedorismo, soluções de mercado, governo limitado, reduções fiscais, etc. De qualquer maneira, o ponto-chave é fazer do mercado a solução óbvia para todos os problemas sociais, políticos, econômicos e, conseqüentemente, educacionais. Que essas ideias façam parte de uma lógica naturalizada em alguns segmentos é até compreensível, pois sobrevivem do mercado.

A questão que se coloca nesse momento é se é possível acolher, incluir e educar a partir das diferenças que fazem parte da maioria da constituição do povo brasileiro desde a sua gênese sem políticas educacionais sérias e muito bem elaboradas considerando o contexto social e que promovam o desenvolvimento de todas as pessoas. Nesse quadro, como promover políticas educacionais já previstas, por exemplo, a partir do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014) sendo que este estabelece em seu art. 2º inciso III que são diretrizes - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação?

Assim como essa política educacional, outras políticas estavam em curso, como a Base Nacional Comum Curricular que, até a segunda

versão contava, democraticamente, com a participação de profissionais da educação de todo o país em sua elaboração e a condução de uma equipe no Conselho Nacional de Educação que primava pelos princípios da gestão democrática. Após o golpe de 2016, mais precisamente, em 2018 a BNCC foi aprovada com alterações realizadas em seu texto. De acordo com Aguiar (2018, p. 8),

Desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros. Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentassem um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado.

Sobre esse assunto ainda nos reportamos mais uma vez ao papel do Estado, uma vez que o entendimento sobre o Estado mínimo retorna à cena cedendo lugar às privatizações e acordos público-privados como solução para qualificar a educação no país, uma vez que esses segmentos se pautam pela lógica neoliberal acima explicitada.

Nesse contexto, políticas educacionais como FIES, PROUNI, entre outras mais direcionadas ao acesso e permanência no Ensino Superior também foram impactadas por essas mudanças nas concepções políticas.

APONTAMENTOS FINAIS

As evidências expostas no corpo desse estudo nos encaminham para as seguintes considerações.

O resgate histórico do rito do *impeachment* no parlamento, nos dá conta de que foram inúmeros os argumentos de ordem interna e externa que levaram a tal desfecho; contudo, pela natureza do fato em si, consideramos que foi um aglomerado de pretextos inconsistentes e improcedentes, haja vista que tudo começou pela “alegação das pedaladas fiscais”, uma prática recorrente e nunca antes enquadrada em crime de responsabilidade.

Por outro lado, é notório que os acertos creditados aos governos de Lula e Dilma desacomodaram muito o projeto conservador, autoritário e, até uma parcela da população de classe média baixa, que se julga “elite” e que, provavelmente, teve acesso a bens de consumo porque, de certo modo, se beneficiou de algum programa social e ou incentivo dado a época.

Afirma-se isso, pois, foi um período em que o país experimentou um ciclo progressista nas áreas sociais e educacionais, o que destacou os governos de Lula da Silva (2003/2007) e Dilma Rousseff (2011/2015) como a melhor representação de democracia, orientada, especialmente, pela implementação de tais programas de acesso, inclusão e de diversidade sem favorecimento e ou apadrinhamento.

Pela abrangência desses programas situados na esfera do “bem comum” e, que no mínimo retirou 10 milhões de brasileiros da extrema fome, entendemos ser importante relacionar as consequências das manobras executadas pelos responsáveis pelo golpe, aos quais imputados a culpabilização direta da abrupta interrupção de direitos dignos e inerentes à vida de qualquer ser humano como acesso à comida, à educação, à moradia, à farmácia popular etc.

Cabe, contudo, reconhecermos que tais políticas ainda não eram consideradas boas e, pioraram com a retirada do pouco que se conquistou. O divisor disso veio pós a aprovação da EC n. 95/2016 que, de imediato, congelou os gastos com saúde e educação. Isso fez com que a base das políticas sociais e educacionais se movessem, desde então para a negação daquilo que já era um direito assimilado.

Desse ponto em diante, a não interferência do Estado em prover os cidadãos, jogou a sociedade, especialmente os mais necessitados, em uma zona de risco, a qual não é vista como um problema para a sequência de verdugos que tomaram o poder em nome de interesses próprios e do capital financeiro.

Desde então, o Brasil vive de paradoxos constitucionais, como: o “Estado democrático de direito converteu-se em um Estado de eliminação de direitos”; “uma mulher é eleita governante da nação pelo voto da maioria e é impedida de governar sem ter cometido qualquer crime e sem perder os direitos políticos”. Isso configura uma disputa de interesses políticos e econômicos nacionais e internacionais, cujas peças não se encaixam nas regras do jogo democrático, até porque esse cenário ardiloso é antigo e vinha sendo tramado desde que o PT assumiu o governo (2003).

O golpe é, assim, um fato incontestável. É também prescrito, pois é ainda vivido pela sociedade brasileira. Seu percurso está a manchar a história do País, diante de ações conservadoras, tecnicistas e positivistas, cujas ações implementadas pelos governos Temer e Bolsonaro, tem feito a Nova República retroceder à época do Brasil Império em termos de políticas educacionais.

Pela magnitude disso tudo, é importante ter perspectivas que nos desafiem a refletir sobre o que está (im)posto no tempo e no espaço aos brasileiros(as). Portanto, a ideia não é esgotar, negar ou esconder o debate, mas jogar luz sobre as consequências do *impeachment*, debater elementos e provocar a análise sobre os fatos e dados que levaram ao esfacelamento da democracia brasileira; por outro lado, também, é um convite ao discernimento e à resistência, aos que estão sintonizados e buscam forças inadiáveis para alavancar a inversão de prioridades para a nação.

À primeira vista, diante do arranjo parlamentar-midiático-judicial concretado pelos executores do golpe, parece difícil o estabelecimento de uma via de mão dupla ao enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, contudo, entendemos que isso só será possível nas urnas com a vitória de um novo governo democrático e popular, instituído com base na unidade dos movimentos sociais e de grupos de resistência dos setores organizados da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional De Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: **ANPAE**, 2018.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília. Set 2004. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/File/2006/imprensa/pnas_final.pdf> Acesso: 10 mar. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 12 mar. 2022.

COLETIVO CENTELHA. **Ruptura**. São Paulo: N-1edições. 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). O Brasil esfacelado pelo golpe. **CNTE**. Brasília. 2017.

DARDOT, P. LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução do século XXI. Coleção Estado de Sítio. Boitempo. São Paulo. 2017.

FLEURY, Sonia. **Gestrado**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/politicas-sociais/>. Acesso em 12/ 02/2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Grupo Folha**. Reportagem. Áudios vazados. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1774018-em-dialogos-gravados-juca-fala-em-pacto-para-deter-avanco-da-lava-jato.shtml> Acesso em 14/02/2022.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**. 34(2):153-169, mai/ago 2009.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES, Roberto W. S; PAES-SOUSA, Rômulo. O Sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS; **UNESCO**, 2006.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2007.

2

PÓS-GOLPE: O ATAQUE NEOLIBERAL NA POLÍTICA DE REFORMA DO "NOVO" ENSINO MÉDIO

Jardson Souza de Lima
Karlane Holanda Araújo

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como principal tema o debate sobre os resultados impostos por um conjunto de reformas estruturais que o país passou após um golpe jurídico-midiático-parlamentar no ano de 2016 que resultou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, daremos ênfase as políticas do Novo Ensino Médio. Objetivamos discorrer de forma reflexiva acerca do percurso histórico das modificações que ocorreram na implementação das políticas do novo ensino médio, registraremos os resultados dessas modificações buscando demonstrar os projetos cultural neoliberal para satisfação dos interesses do capital.

Em 2015, no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, o governo promoveu o que se denomina por “austericídio” que, de modo geral, foram grandes cortes de gastos nas políticas sociais. Esse austericídio promoveu um “medo social”. A população mais pobre sentiu-se desamparada. Nesse cenário de “salve-se quem puder”, onde não há um lugar ao sol para todos, sobretudo com o rápido crescimento do desemprego, ocorreu no ano de 2016 um golpe parlamentar-midiático judicial que retirou do poder a primeira mulher presidenta desse país. A queda de Dilma Vana Rousseff fazia parte de um plano machista, com punho

do capital para a derrubada de um governo eleito democraticamente pelo povo, em troca do detrimento de direitos básicos, resultando em um desmonte do Estado a fim de beneficiar a elite que dominaria o Brasil até os dias atuais, e para o sucesso de tal plano, assume a presidência Michel Temer.

A partir de 2016, no Brasil, um conjunto de reformas estruturais têm mostrado a força e o avanço do neoliberalismo sobre os direitos trabalhistas e previdenciários, buscando canalizar recursos públicos para atender, sobretudo, aos anseios do capital financeiro. Nessa esteira neoliberal está a Reforma do Ensino Médio, realizada no mesmo contexto da Reforma Sindical, Reforma Trabalhista, efetivada pelo governo Temer (2016), e da Reforma da Previdência, iniciada por Temer e concluída pelo governo Bolsonaro (2019).

Tais reformas desencadearam um desmonte e a redução do Estado na participação do desenvolvimento social, exemplo disso foi a Proposta de Emenda Constitucional de nº 241/2016 (PEC do teto dos gastos públicos) que sufocou os investimentos em 20 anos para a retomada de aplicações financeiras na área da educação, saúde e assistência social. A partir desse cenário o país sofreu grandes perdas de direitos, entre tais perdas estão a retirada de direitos trabalhistas e o conjunto de regras absurdas para ter acesso a aposentadoria. Na educação essa medida inviabilizou a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014 pelo governo da presidenta Dilma Rousseff. O PNE previa aumentar o valor dos investimentos na educação pública gradativamente em um período de dez anos.

Nesse cenário reformista, o governo Temer lançou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007. Tal medida trouxe um conjunto de 25 argumentos, mostrando o caráter de urgência para a edição da legislação, tais argumentos se estendem do número de jovens fora da escola, baixo rendimento educacional, crítica ao número de disciplinas entre outros que confirmam que se trata de uma proposta polêmica, permeada por conflitos de interesses.

No dia 16 de fevereiro de 2017 é decretada a lei de Nº 13.415, que ficaria conhecida como reforma do ensino médio ou como conhecemos atualmente o novo ensino médio. Antes mesmo da sanção do então presidente Michel Temer, o Brasil registrou inúmeras manifestações contrárias à reforma, manifestações essas das quais em sua maioria esmagadora se faziam presente estudantes e profissionais da educação. Por todo o país foram mais de um mil escolas de ensino médio, incluindo também faculdades, institutos federais, núcleos regionais de educação e câmaras municipais que foram ocupadas por estudante, profissionais da educação e comunidade escolar. Em meio as ocupações houve diversos embates, entre esses, as ocupações ocorreram nas vésperas da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que impossibilitava a aplicação das provas, e gerou inúmeros transtornos.

As principais mudanças decretadas pela referida legislação foram: a carga horária do ensino médio foi alterada de 800 para 1400 horas, onde as escolas devem fazer a ampliação de forma gradual, mas nos

primeiros cinco anos devem oferecer 1.000 horas de aula anuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todas as escolas de Educação Básica, deverá ocupar o máximo de 60% da carga horária total do ensino médio, sendo o tempo restante preenchido por disciplinas de interesse do aluno, que poderá eleger prioridades de acordo com a área de formação desejada em uma das cinco áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Além dos itinerários formativos e a formação técnica e profissional.

Com a mudança, o jovem optará por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular e, ao final dos três anos, será certificado tanto no ensino médio como no curso técnico. Caberá a cada estado e o Distrito Federal a organização de seus currículos.

Ainda, a reforma prevê a obrigatoriedade das disciplinas de língua portuguesa e de matemática ao longo de três anos. A língua inglesa passará a ser obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental. No ensino médio, as redes poderão oferecer outras línguas estrangeiras, prioritariamente o espanhol. Já as disciplinas: filosofia, sociologia, educação física e artes passaram a serem obrigatórias na modalidade de estudos e práticas, mas não necessariamente terão formato de disciplina.

E por fim, no itinerário de formação profissional, poderão ministrar conteúdos os profissionais que apresentarem notório saber reconhecidos pela rede de ensino. Frente a todas essas mudanças, há dúvidas se o modo como a reforma está sendo instituída nas instituições de ensino público e particular, ocorrerá de forma igualitária, bem como há incertezas sobre a eficácia da reforma já que o investimento é diminuto e esperam resultados volumosos e exitosos.

Fazendo um paralelo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio, que foi homologada em 2018, tal documento declina foco no conhecimento, habilidades, atitudes, valores, protagonismo, autonomia, interdisciplinaridade, o aumento na carga horária, e o ensino profissionalizante. Mas, diferente do disposto, o modelo a ser utilizado reflete um ser empresário pessoal, do qual investe uma política de raciocínio de autossuficiência a não ser para competir na sociedade acreditando em seu modelo de formação meritocrática. Um dos principais discursos a respeito do novo ensino médio é caracterizado pela competição, investindo em si próprio, no seu conhecimento, no aproveitamento de suas competências e habilidades e no que pode ser útil a sociedade, o que gera uma estratégia de *marketing* pessoal, uma gestão de vida mediante um modelo empresarial, da qual fundamenta-se de que todos temos as mesmas oportunidades.

O problema do ensino brasileiro não está na quantidade de disciplinas que o jovem precisa estudar, mas na falta de estrutura de escolas/colégios, ou seja, a questão não pode ser centralizada na mudança de currículo e desconsiderar as questões socioeconômicas existentes no Brasil. Sendo assim, a educação brasileira continua

permeada por diversos problemas: escolas sem estruturas físicas adequadas para o atendimento às demandas existentes, desvalorização dos profissionais da educação, falta de investimento financeiro destinado à educação.

Diante dessa problemática que envolve a aplicabilidade da referida legislação, surge então as seguintes perguntas norteadoras do presente estudo: *Como as recomendações legais irão reverberar no ambiente escolar, especialmente na organização do currículo, visto que as escolas de ensino regular de nível médio não são aparelhadas fisicamente para atender a formação técnica e profissional? Como serão ofertados os itinerários formativos para contemplar a escolha dos jovens estudantes? Com a flexibilização da grade curricular, como serão definidas as horas adicionadas de forma que promovam uma educação de qualidade? Quais as dificuldades enfrentadas por gestores escolares e professores no exercício do novo ensino médio?*

A partir da pesquisa pretende-se desenvolver uma análise política social a respeito das diversas mazelas que desencadearam um cenário de retrocesso desde o golpe de 2016, desenvolver um estudo voltado a diagnosticar qualidade e quantitativamente os resultados da reforma que, por conseguinte, pode se converter num instrumento de informação e de suporte à classe trabalhadora da educação, potencializando a investigação, a socialização da informação e do conhecimento.

É de suma importância fomentarmos a discussão reflexiva sobre o modelo de arquitetura do novo ensino médio no sentido de trazer à tona os interesses políticos, econômicos, ideológicos que perpassam a recomendação normativa, como também os antagonismos a respeito do que

se defende por potencial dos jovens e sua plena realização, preparo para o mundo do trabalho e cidadania. Essa temática é muito polêmica e tem levado representantes de instituições educacionais, pesquisadores em educação, docentes, estudantes, governo, sociedade civil a travarem discussões acirradas em torno dela.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico. Segundo Manzo (1971, p. 32), “a bibliografia pertinente oferece meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”. Identificada como uma pesquisa exploratória, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Essa pesquisa se utiliza dos conceitos de neoliberalismo, educação e reforma do novo ensino médio.

DESPOLITIZAR A ESCOLA E GARANTIR O SUCESSO NEOLIBERAL

[...] o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2008, p. 12).

A hegemonia neoliberal é hoje o principal modelo norteador da vida de milhares de pessoas, nesse processo as relações de satisfação do

capital e do mercado atuam como regulador natural da vida social. Entre os seus principais ideais, está a concepção de um Estado Mínimo, estado esse que deve se abster de intervir em diversos setores, como o dos direitos sociais, deixando-os à livre iniciativa autorreguladora. Nesse segmento o Estado por adotar tal concepção e ainda atuando de forma decrépita, acaba abrindo uma lacuna que será preenchida pelo setor privado que nesse caso atua de modo eficiente e moderno. Um dos principais gatilhos para essas táticas seria a degradação dos meios para intervir em seus resultados e assim garantir o sucesso na redução da participação do estado nas relações sociais.

No modelo do novo Ensino Médio, as táticas de autodestruição do Estado são notoriamente vistas em diversos pontos de seus princípios norteadores, o novo modelo de educação sugere inúmeras mudanças no currículo das escolas com o intuito de satisfazer os interesses do mercado e assim desvirtuando o sentido da escola no conceito da formação dos estudantes. Essa reforma reforça os interesses das elites dominantes na hegemonia da educação para autossatisfação, e assim estabelecem o retrocesso e reafirmam, no plano educacional, perspectivas de formação cujo objetivo é legitimar desigualdades históricas as quais está submetida a maioria da população brasileira. Como nos lembra Gentili:

[...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadorias para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (1995, p. 244).

Nesse processo, tendem a ser suprimidas práticas como liberdade e igualdade, em favor de outras práticas como consumo, inserção no mercado de trabalho, desempenho e qualidade total. Tal supressão acarreta o aparecimento de uma nova “realidade”, através de uma linguagem definida sob um pensamento único que nos aprisiona na ideia de que essa é a única realidade possível e da qual não poderemos escapar.

Desse modo, as mudanças no currículo das escolas são iniciadas a partir da implementação das 1.800 da carga horária que irão buscar contemplar as habilidades e competências relacionadas às 04 áreas do conhecimento. São eles: matemáticas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e, no mínimo, 1.200 horas são flexíveis e ficarão reservados para a formação técnica e profissional. A implantação da formação para o trabalho nos currículos das escolas é a garantia neoliberal do processo de formação dos alunos no que tange aos seus projetos de vida, tornando assim o discente como um empreendedor de si mesmo.

Os ajustes citados acima, feitos na reforma do ensino médio, vendem o discurso de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem o progresso e o avanço social. Nesse modelo, o trabalho didático-pedagógico pautado na transmissão dos conhecimentos é considerado como inadmissível num cenário de avanços tecnológicos em que o estudante precisa ter um pensamento dinâmico para uma sociedade em constante transformação. O conhecimento enquanto patrimônio histórico e cultural é substituído por conhecimentos provisórios, ou seja, a escola tem que ensinar o jovem a lidar com as

informações de modo que consiga adquirir um pensamento pragmático, reflexivo e que dê conta de resolver novos desafios de uma economia global, competitiva e volátil.

As mudanças no currículo das escolas pretendem buscar garantir o sucesso dos alunos em seus projetos de vida, a fim de ter êxito em sua carreira, nas suas perspectivas trabalhistas e nas relações sociais. Devemos entender esse contexto de projeto e modificações nos currículos escolares como o “ponta pé” inicial das ideias neoliberal para o ensino, fazendo com que garanta a concepção de que o setor público não consegue se responsabilizar por um ensino tão complexo, indo além de suas limitações e resultando assim que possível a terceirização do ensino público para que empresas privadas se responsabilizem por tal projeto. Observa-se que essa é a semente dessa reforma, que segue a ideia de despolitizar, empobrecer e desprezar a educação pública brasileira.

A educação, assim, é posta como solução para o êxito individual na competição, ou seja, como fator principal empregabilidade, sendo que:

[...] na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e do lucro das empresas. (SILVA, 1995, p.25).

Nesse sentido, o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais coincidem com o que se espera na esfera da produção e dos discursos que fomentam o adestramento para o trabalho vão formatando a organização educacional em nome da reestruturação econômica, em detrimento do caráter público e democrático da escola. A educação, ao ser

usurpada do processo de emancipação da classe trabalhadora, abre espaço para que discursos moralistas, conservadores e “civilizadores” sejam incorporados em nome de uma suposta democracia.

E assim, distorcendo o sentido da educação enquanto alavanca para um projeto de equidade e luta social, o que era uma proposta de reforma educacional com a promessas de construção de um país melhor e de expansão de oportunidades teve êxito, e já começa a ser implementado em diversas escolas de ensino médio do país, escondendo os efeitos de massacre cultural e desigualdades sociais que podem ser ocasionadas por meio da aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo.

O que podemos observar é que o atrelamento da educação à lógica da sociabilidade capitalista defendida por neoliberais e neoconservadores visa o controle da formação dos seres humanos, adaptando-os a esse modo de produção. Para isso, lançam mão de reformas educacionais que buscam interferir na própria organização do trabalho didático-pedagógico. O sucesso dessas “reformas”, depende também do convencimento da população por meio intensa propagando não só na mídia, mas também na reconversão de bandeiras de luta da classe trabalhadora em ações a favor da classe dominante (GONZALEZ, 2010). O novo ensino médio, ao incorporar essas propostas em seu discurso, apresenta-se como suporte do ideário neoliberal e neoconservador na educação.

NOVO ENSINO MÉDIO E O VELHO NEOLIBERALISMO

As expressivas mudanças ocorridas em detrimento das ações do governo golpista de Michel Temer estão historicamente marcadas

negativamente na vida de milhões de brasileiros, especialmente a classe trabalhadora, que sofre até os atuais dias duras consequências com a arbitrariedade de um governo essencialmente neoliberal e que tem sucessores que garantem a continuidade de tais projetos.

A Educação é o setor que mais se prejudicou até o presente momento nessa sequência de aniquilamento do serviço público. As diversas alterações na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Reforma do Ensino Médio, são exemplos de projetos colocados em evidência após o golpe. Todas essas alterações e reformas, quando analisados sob uma visão crítica e histórica, são a evidência concreta de que o governo neoliberal não tem interesse em construir uma sociedade capaz de pensar, refletir e emancipar-se. Pelo contrário, o objetivo intrínseco nesses projetos é fazer com que a população fique cada vez mais refém de todo um sistema que o explora expressivamente.

É evidente de que o neoliberalismo não é um câncer localizado, é uma metástase, que no atual século, em especial, é a mazela que mais tem se expressado nos espaços pedagógicos, já que os mesmos são locais das expressões sociais, por esse motivo são alvos fáceis nas garras das grandes elites que tem alterado o sentido e a razão da educação em favorecimento de seus próprios interesses. Nesse sentido, o novo ensino médio é um prato cheio para o pacote ideológico neoliberal, que agora através da Lei nº 13.415 do ano de 2017 garantirá o sucesso no alcance dos objetivos pretendidos pelos detentores do poder.

O novo ensino médio deprecia a base comum através da diminuição dos conteúdos ministrados, conta também para a soma desses prejuízos o estabelecimento de itinerários formativos fadando a ideia da

compreensão da necessária socialização escolar. A imposição da escolha por um dos itinerários formativos, com o esvaziamento da base curricular comum, só mostra o quanto as elites direcionam os setores mais pobres da sociedade a aprendizagem dos saberes profissionais ou saberes básicos da língua portuguesa e da matemática para a inserção precarizada no mercado de trabalho.

Para as massas detentora do poder, a escola não é nada mais que um espaço certificador que garantirá a entrada no mercado de trabalho, o certificado por parte de uma instituição vira uma moeda de troca para a satisfação dos interesses do capital. Menosprezam a vivência coletiva no interior na escola por ser uma forma de alcançar o aprimoramento do educando como pessoa humana, de coletivamente desenvolver a autonomia intelectual, são críticos do espaço escolar ser um ambiente responsável por fomentar o pensamento crítico e também desconsideram os princípios e as finalidades da educação do país no preparo para exercer a cidadania.

A reforma do ensino médio, tanto nos aspectos da formação dos educandos, de todos os valores estruturados nos processos formativos, do atrelamento desta oferta a uma lógica empresarial de competitividade, articula-se ao movimento do capital em sua versão neoliberal, o qual assumiu novas feições no Governo Temer e vem se radicalizando no âmbito do governo Bolsonaro.

É importante salientarmos como nessa troca de governo os discursos neoliberais se fortaleceram de maneira bem notória em diversas áreas além da educação, desde as eleições de 2018 o país vem passando por inúmeros processos de empobrecimento do setor público e de um

retrocesso social alarmante, que fere desde os direitos humanos básicos até o risco de um eminente golpe de estado a ser implantado por militares e por uma bancada evangélica que despreza a democracia e os projetos sociais de favorecimento aos menos favorecidos.

Como ferramenta do neoliberalismo para o projeto do novo ensino médio está em posição a instituição do “espírito do empreendedorismo de si” (PIZOLATI, 2020). Nessa perspectiva, a finalidade da educação contemporânea já não é mais a de tornar o indivíduo autônomo, mas de torná-lo um empresário de si. O novo ensino médio usa isso como um argumento a fim de conseguir persuadir estudantes da ideia de conquistar seus objetivos através de seus esforços e indica que a escola deve ser a principal ponte de ligação entre o projeto de vida do educando com as conquistas que pretende ter durante a vida. Essa é mais uma tática neoliberal e mercadológica que o novo ensino traz para a satisfação do capital.

Portanto, com essa lógica empreendedora, as circunstâncias de desfavorecimento e percas frente ao mercado de trabalho que antes era atribuído ao estado ou a sociedade, nesse novo conceito essa culpa é de suma responsabilidade do próprio indivíduo pela incapacidade de lidar com os próprios objetivos, por ser incapaz de conseguir alcançar os seus desejos. E seguindo esse raciocínio, é nítido que a reforma do ensino é pautada nessa lógica, todas as mudanças desde a implementação dos horários formativos para a formação dos discentes nas áreas que desejam se profissionalizar, servem para o enrijecimento dos discursos de empreendedorismo de si, essas são algumas das várias estratégias usadas para a implementação desse novo ensino.

Daí a relação tão estabelecida, hoje, nos sistemas de ensino, de relacionar a pressão por resultados ao “sucesso” individual. O modelo neoliberal enfatiza uma educação meritocrata, que garante que os melhores são os que desempenham melhor suas habilidades e tem isso por mérito. Segundo Gentili (1995), a escola, de acordo com as falácias neoliberais, “está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos usuários do sistema”.

Como resultado desses ideais, as novas juventudes são lançadas a sociedade tendo que assumir o papel de um indivíduo com a lógica política neoliberal para que possa lidar com a realidade da qual o novo ensino o preparou durante três anos, irão conviver com a competitividade, onde a concorrência e inovação terão de superar a todas e quaisquer ações pedagógicas:

A escola no século XXI é organizada não apenas para a formação de mão de obra, mas atua na formação de mentes que internalizam como condição indispensável para a vida a concorrência e a competitividade. Não estamos falando apenas na relação formação-emprego, mas em algo mais complexo, que tem relação direta com o modo como o sujeito se comporta socialmente. A formação de mentes que legitimam como norma social a competitividade e a concorrência permite que aceitem de forma natural as crises sociais do modelo neoliberal porque já perderam de vista a capacidade crítica e analítica de conjuntura (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p. 217).

Assim, o ensino nada mais se torna de que um maquinário de preparação dos discentes para as reações mercadológicas que serão alvos quando dispersos para enfrentar o mercado de trabalho, o ambiente

escolar na nova ideia de ensino é a preparação das competições ainda mais acirradas na sociedade, se torna o palco da alienação e da prestação de serviço por terceiros, é uma desconstrução sem precedentes.

O interesse econômico sujeita à educação aos interesses capitalistas e cada vez mais, exclui a promoção de mudanças sociais, tornando os indivíduos parte de uma sociedade individualista e competitiva, assim também é disposto aos profissionais da educação um conjunto de formações e capacitações para que satisfaça os interesses do neoliberalismo dentro do ambiente escolar, a formação de educadores se torna precária, são conteudistas, desconsideram as diferenças, e pouco sabem lidar e analisar as diferenças sociais que existem em sala de aula.

Desse modo, o discurso neoliberal para a educação observado pelas políticas de ensino da reforma do ensino médio, cria um ideário no qual o sujeito busca uma educação da qual o satisfaça e assim o ajude a alcançar os seus objetivos de vida. E como resultados dessas ideais, a educação ocorre em um processo fragmentado, disperso, e longe de seus princípios, tornando a comunicação com outros sujeitos, algo dispensável. Seguindo esse rito, a sociedade segue em uma trilha, sendo guiada pelos consumidores ávidos pela obtenção do saber-perfomático-individual.

Assim, visualizando o contexto histórico-político e econômico, marcado pela aliança entre neoliberais e conservadores, que se utilizam de aparelhos ideológicos como a mídia para a disseminação de discursos de ódio, somos envolvidos numa narrativa mediada pela sedução retórica da inovação, da modernidade e, contraditoriamente, da ordem e do progresso. Na ânsia do convencimento, utilizam argumentos de desresponsabilização do Estado que sustentam propostas calcadas na

desregulamentação da força de trabalho, flexibilização do processo produtivo e surgimento de reformas educacionais de caráter gerencial, utilitarista, individualista e baseado no âmbito da instrumentalização escolar.

A questão da técnica, garantidora da produtividade e da eficiência, é colocada aparentemente acima da política, quando na verdade, como se procurou demonstrar até o presente momento nesse artigo, o novo ensino médio tem lado político, tem em mente um projeto de sociedade e sua ação articula-se ao contexto geral de manutenção das relações sociais de exploração da classe trabalhadora, na alienação e na produção de mão de obra barata para a única via de satisfação de interesses próprios da burguesia capitalista e colonizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O golpe de 2016, foi a consumação do descaimento dos grupos de direita que não lidavam com os acertos dos últimos anos. Argumentos que tem elementos internos, externos, explícitos ou velados. Por outro lado, fica explícito o interesse das grandes potências internacionais no rearranjo da geopolítica mundial. As tendências das razões estabelecidas pelos golpistas tem cunho racial sexual, social e religioso, e ainda assim as razões não estão dissociadas da união de interesses dos setores parlamentar/midiático/judicial. A soma dos interesses dos golpistas resultou na queda de um governo eleito democraticamente.

Nessa queda de governo, o Brasil passou por um conjunto de reformas que retrocedeu o país a um nível de uma nação colonizada, os

números das Nações Unidas mostram que o país voltou ao mapa da fome com 4,1% da população com fome crônica, além de 60 milhões que enfrentam dificuldade para conseguir comida. O Brasil viveu um dos principais momentos de instabilidade política, social e democrática, todos os poderes passaram por uma grave crise moral. A partir disso, a reforma do novo ensino médio nasce nesse contexto de caos e instabilidade, a reforma do ensino vem com várias propostas de mudanças positivas para o Brasil, o que não demora muito para percebermos que isso não passava de um *marketing* estabelecido pelo governo para alcançar a população.

Pautado no discurso neoliberal, a reforma do ensino é uma ferramenta de produção de mão de obra barata para satisfação dos interesses do capital. Tal ensino enriquece o interesse do Estado e do mercado e vinculado com a educação transforma tudo em mercadoria e competitividade, excluindo uns e dando mérito a outros. A escola perde sua identidade e seus princípios, é um jogo de interesses que no final os grandes poderosos garantem a perpetuação do poder e da exploração das classes menos favorecidas.

A escola pública brasileira, ao adotar esse modelo pedagógico de influência neoliberal, descaracteriza-se enquanto difusora e socializadora da produção do conhecimento humano e histórico, ao passo que aprofunda o processo de alienação, que já existe na sociedade capitalista. Ela reforça o processo, ao invés de combatê-lo. Volta-se, através do desenvolvimento de habilidades e competências úteis ao mercado de trabalho, à formação de indivíduos aptos ao trabalho, sem garantia de empregabilidade, num país que enfrenta o desemprego estrutural.

A educação deve ser um direito de todos e que todos tenham acesso e oportunidades, além de buscar uma formação social e não ser pautada no discurso neoliberal. A educação deve ser social, política, pedagógica, poética, lúdica, transformadora, de formação crítica que entenda e promova modificações o contexto de desigualdade no qual estamos inseridos, principalmente que olhe para o outro e perceba que são necessárias mudanças sociais para que o outro tenha as mesmas oportunidades.

Assim, o que consideramos revelar por aqui, portanto, são as possibilidades e luta em prol de uma concepção de homem e sociedade que siga para além das barreiras verticais do capital e dos interesses mercadológicos, propostos, sobretudo, pelo projeto de sociedade pós-golpe. O que nos propomos nesse artigo foi: compreender a reforma do ensino médio para além da Lei nº 13.415 de 2017, demonstrando as relações de seus proponentes a um movimento mais amplo capitaneado por defensores do ideário neoliberal e neoconservador.

Neste sentido, evidenciamos o movimento de privatização e de subsunção do Ensino Médio à lógica mercantil. Ao discutirmos esta reforma devemos situá-la nesta totalidade maior que constitui o seu movimento, desse modo, devemos lutar pelo resgate da escola, a escola verdadeira, a escola do espaço de discussão, reflexão, análise e crítica do contexto mundial, articulando a escola com os interesses populares na construção e luta por mais justiça e equidade. Esperamos contribuir com esse artigo para o registro e articulação das demandas da classe trabalhadora educacional em oposição ao neoliberalismo desacerbado do atual século.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. P.; TREVISOL, M. G. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019;
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm; Acesso em: 22 abr. 2022;
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm; Acesso em: 10 abr. 2022;
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Parecer do Relator nº 2 – PEC 241/2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrar_integra?codteor=1496691&fil_ename=Tramitacao-PEC+241/2016; Acesso em: 22 abr. 2022;
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b; BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996;
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996;
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, OutDez, p.679-684, 2006;
- GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997;
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995;
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008;
- HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Edições Loyola Editorial, São Paulo, 2008;

- MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías**: una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971;
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI J., p. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996;
- MARIN, MJS, Lima, EFG, Paviotti, AB, Matsuyama, DT, Silva, LKDD, Gonzalez, C., ... & Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e notas no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, 34 (1), 13-20;
- PIZOLATI, A. R. C. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. **Revista Cocar**, v.14, n.28, p.521-540, jan/abr. 2020;
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed., São Paulo, Editora Atlas S.A., 1999;
- SILVA, Tomas Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes,1995;
- VIZZOTTO; CORCETTI; PIEROZAN. Estado neoliberalismo e educação pública. **Revista Observatório do Estado Latino-Americano**, p. 546, 2017.

3

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL, O NOVO ENSINO MÉDIO E A CONSEQUENTE PRECARIZAÇÃO DO ENSINO

Hemetério Segundo Pereira Araújo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo realizamos um breve resgate histórico das principais políticas públicas educacionais, seguido de um panorama geral sobre o Novo Ensino Médio com enfoque nos seus impactos na precarização educacional em nosso país. Objetiva-se, aqui, resgatar as principais estratégias e decisões governamentais que, ao longo do tempo, contribuíram para que a nossa educação chegasse ao que temos hoje, e, para além disso, enfatizar pontos importantes, assumidos no Novo Ensino Médio, que comprometem ainda mais o nosso sistema de ensino, frente as dificuldades já existentes. Para o cumprimento dos objetivos propostos, fez-se um levantamento bibliográfico acerca dos assuntos em questão e sua análise comparativa com a proposta do Novo Ensino Médio brasileiro, atualmente em pleno período de implantação.

BREVE RESGATE HISTÓRICO

Quando tratamos da promoção da educação em nosso país, tratamos de políticas públicas que, há muito, norteiam os rumos do que entendemos por sistema de ensino brasileiro, com suas bases

entranhadas no conservadorismo e patrimonialismo que fundamentaram a sociedade e o próprio Estado no Brasil e que, para o entendimento do que queremos tratar aqui, é pertinente resgatar.

Historicamente a política pública educacional que, de início, pouco se importou com o desenvolvimento do povo, foi aos poucos se engendrando para atender aos anseios sociais e às necessidades desenvolvimentistas do país, ainda que, em larga escala, mantivessem os padrões originários de subserviência, tão necessários para atender aos interesses do capital.

[...] somente em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República – quando o Estado brasileiro Oligárquico deslocava-se para uma “arrumação” Moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista –, que a educação começou a ser reclamada como necessária ao “desenvolvimento do país” (SANTOS, 2011, p. 02).

A partir de então, surgiram esforços hercúleos em importantes vozes, ainda que pontualmente centrados, para a criação de uma política educacional nacional, responsáveis por firmar o que conhecemos como Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930, em defesa da Escola Nova e da responsabilização do Estado por uma escola pública laica.

Está na perspectiva de promover a educação em nosso país, de maneira estruturada, a ação do Estado como promotor, indutor e garantidor de programas, políticas e investimentos educacionais que, direta e indiretamente, incidem na vida de todos nós e, principalmente, no futuro que queremos para o nosso país.

[...] as políticas públicas refletem de forma efetiva não somente a ação do Estado, mas também a carga ideológica em que fundamenta tal ação. É por meio das políticas públicas que o Estado implanta os seus projetos de governo e os efetiva através de diversas ações voltadas para áreas específicas da sociedade (LIMA, 2017, p. 224).

Dessa forma, o progressivo avanço da educação brasileira passou por vários momentos até chegar ao extenso debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei nº 4.024/61) que, até a sua aprovação em 1961, enfrentou pressões privatistas que, de certa forma, fortaleceram o setor privado.

Apesar dos embates, das expectativas positivas e da força dos movimentos progressistas, a aprovação da LDB de 1961 causou prejuízos para educação, especialmente no que se refere à sua ampliação, pois fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público (SANTOS, 2011, p. 04).

Na mesma linha evolutiva, nossa educação se deparou ainda com um duro golpe iniciado em 1964 e encerrado em 1985, o Golpe Militar que, tendo à frente as bandeiras da moralidade e do nacionalismo, perseguiu e abafou todo e qualquer movimento que se opôs ao processo de “adaptação econômica e política” do país.

Surgiram aqui ações, políticas públicas, que primaram pelo tão propagado “milagre econômico” e que trouxeram com ele o voraz avanço capitalista, a corrupção velada e a degradação do poder de compra do povo brasileiro, garantidos pelo julgo militar e pelo determinismo norte-americano, que, obviamente, massacraram os pobres e encobriam os ricos, em um verdadeiro projeto de poder, infelizmente, vigente até hoje.

Intensificando os referidos descaminhos, do lado econômico e social, a crise começou a desmascarar a falsa crença no “milagre econômico”, outrora divulgado pelo regime militar. A crise fiscal acabou gerando forte pressão sobre esse regime, o que possibilitou fissuras em sua estrutura (SANTOS, 2011, p. 06).

Com o término golpista dos militares brasileiros e a reabertura democrática do país, emergiram, da lama ditatorial, importantes contribuições para a educação nacional, provenientes da luta de entidades por todo país.

Conforme Santos (2011), tais contribuições centraram esforços, em termos gerais, em importantes eixos como: a melhoria da qualidade do ensino, na valorização e qualificação de professores, na democratização da gestão, no financiamento público e na ampliação da escolaridade obrigatória; pontos reafirmados pela elaboração e aprovação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”.

Contudo, mesmo com um horizonte aberto de perspectivas na década de 1990, com a aprovação do projeto delineado pelo então senador Darcy Ribeiro, esses importantes eixos da nova proposta educacional terminaram distorcidos de seu ideário inicial, promovendo o avanço voraz das diretrizes capitalistas, advindas de agências internacionais, impondo restrições determinantes ao nosso sistema de ensino.

Várias bandeiras [...] acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em

adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002 *apud* SANTOS, 2011, p. 08).

Todas as alterações da proposta inicial de educação, discutida no Brasil desde a década anterior, comungaram de um movimento neoliberal em escala global, imposto aos Estados Nacionais, direcionados ao aprofundamento do Estado mínimo, fortalecidos pelas privatizações de empresas estatais, que impulsionou a dita “Reforma do Estado”, iniciada em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas já brevemente vivenciadas anos antes no governo de Fernando Collor de Mello.

Segundo Oliveira (2008 *apud* Santos 2011), todo esse movimento privatista, de desmonte dos bens públicos, acatados forçosamente por muitos países, dentre eles o Brasil, sem dúvida, influenciou a elaboração e a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), reafirmada pela necessária extinção do bem-estar social, alterando determinantemente as responsabilidades de manutenção e desenvolvimento da educação dos entes federados.

As políticas sociais são claramente afetadas a partir dessa nova perspectiva de Estado, sob forte influência neoliberal. É justamente a partir dessa influência, visando à diminuição de gastos públicos, que a universalidade das políticas públicas tende a diminuir a sua capacidade, fazendo com que tais políticas alcancem apenas grupos classificados como emergenciais. Além disso, observa-se a ideia de descentralização e privatização, na qual as políticas seriam oferecidas por entidades privadas, que, segundo essa perspectiva, seriam mais competentes em sua execução. Dessa forma, o Estado vai se desobrigando cada vez no que se refere à promoção de serviços públicos, administrando-os apenas como um regulador (LIMA, 2017, p. 232).

Nessa mesma lógica, ao fim do segundo governo FHC, regulamentou-se o Plano Nacional de Educação, regido pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2002, efetivando um verdadeiro gatilho para a continuidade das referidas mudanças, embora seu foco estivesse centrado no Ensino Fundamental.

Ou seja, direcionavam-se os gastos para o Ensino Fundamental como estratégia de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; ao mesmo tempo, instituíam-se os Parâmetros Curriculares e o Sistema Nacional de avaliação, de maneira que um certo tipo de controle fosse mantido pelo governo (SANTOS, 2011, p. 09).

Aqui, teve-se uma verdadeira continuidade dos processos de reforma da educação assumidos pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tanto por conta dos compromissos internacionais, quanto pelo pacto nacional pela governabilidade, contrariando as expectativas de mudança de todos que o elegeram.

Continuidade esta que, no primeiro governo, viu práticas sociais necessárias, mas compensatórias, escamoteadas em meio a tudo o que já estava garantido no mandato de seu antecessor, e, somente no segundo governo, teve de conviver com mudanças nas políticas educacionais renunciadas para médio e longo prazo, contrariando o que estava posto.

Dentre as medidas principais que abriram o sistema educacional do país a um futuro possível, centrado no social, tivemos: O Programa Universidade para Todos/PROUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do

Magistério/FUNDEB e O Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE que, estabeleceu metas para a melhoria dos índices educacionais.

O PDE [...] instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Propõe-se um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Em seu corpus, 28 diretrizes dão forma e conteúdo a um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (SANTOS, 2011, p. 11).

Assim, em 2013, já na gestão da presidente Dilma Vana Rousseff, fortalecido pelas medidas assumidas ainda no final do governo anterior, o Plano Nacional de Educação/PNE consolidou hegemonia social no apoio a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular/BNCC e, no ano seguinte, em 2014, com o avanço das discussões, houve a inclusão da renovação do Ensino Médio como uma de suas estratégias.

É importante ressaltar que a orientação para um novo currículo não está no documento da Secretaria de Educação Básica que trata da BNCC, mas no documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN, proveniente do Conselho Nacional de Educação/CNE.

O conjunto do trabalho objetiva oferecer subsídios para o debate público, com vistas à definição da base nacional comum e na perspectiva da garantia aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos brasileiros na educação básica, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emanadas do CNE. (BRASIL, 2014, p. 08).

Contudo, segundo Aguiar e Tuttman (2020), Manuel Palácios da Cunha e Melo, responsável pela SEB, que encabeçou as discussões que se seguiram em 2015, não cumpriu um necessário diálogo sistemático sobre os novos rumos das políticas públicas em educação no Brasil, contemplando interlocutores diferentes dos envolvidos na elaboração da BNCC, impondo uma lógica de mercado, dentro da breve gestão de Cid Ferreira Gomes à frente do Ministério da Educação.

Com uma base nacional comum obrigatória em nível nacional, está criada a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria (em ligação com os ADEs [Arranjos de Desenvolvimento da Educação] da Pátria Educadora) e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. O que está havendo neste momento é um posicionamento de mercado (FREITAS, 2015 apud AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 79).

Aplicou-se após isso, a consulta pública da primeira versão da BNCC, com apenas dez dias úteis como prazo para as discussões e, para a segunda versão, foi dado um novo prazo, mas, desta vez, em meio aos distúrbios e controvérsias provocadas pelo processo de *impeachment*, iniciado e terminado em 2016, com o Brasil bombardeado pela pressão do mercado, reforçado pela articulação política dos partidos de oposição e da ascensão mundial da extrema direita e de seus ideais reacionários.

Com o impedimento da presidente Dilma, começa um processo de desregramento e desfiguração, iniciado com a gestão de Michel Miguel Elias Temer Lulia, que, segundo Aguiar e Tuttman (2020), incluiu novas coalisões políticas, mudança na máquina administrativa, redirecionamento de políticas educacionais, interrupções de programas, esvaziamento e mudanças em vários conselhos e órgãos de governo.

Nesse momento, determinantes medidas foram tomadas, culminando no aprofundamento da crise na educação brasileira, a instituição do Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, por meio da Portaria MEC nº 790, e na modificação do currículo do ensino médio e da própria LDB, por meio da MP nº 746, ambas em 2016.

Essas duas medidas – a instituição do Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio e a emissão da MP nº 746/2016 – constituíram a moldura perfeita da guinada que seria dada ao processo de construção da BNCC, confirmando as previsões feitas pelos críticos desse processo (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 83).

O contrassenso iniciado com o processo de elaboração da BNCC foi reforçado ainda mais pela transformação das instâncias de discussão em ambientes de caráter meramente consultivos, impondo as determinações governamentais à comunidade escolar por meio de uma série de portarias, pareceres e resoluções logo após a aprovação das alterações da terceira versão para a versão final pelo CNE.

[...] fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

A consequência do aparelhamento das instituições governamentais incidiu direta e indiretamente no movimento de elaboração e aprovação da BNCC do Ensino Médio que, aprovado às pressas em 2018, passou por cima de críticas de associações científicas e de protestos de professores e alunos por todo país, tendo quase unanimidade no CNE.

O MEC e o CNE tinham pressa para aprovar a versão final da BNCC, ainda no governo Temer, e, sem o texto final ter sido divulgado, isso foi feito em 4 de dezembro de 2018, atitude que foi destaque na mídia (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 86).

O NOVO ENSINO MÉDIO E A PRECARIZAÇÃO EDUCACIONAL

Fruto de um processo nacional de construção coletiva, o novo Ensino Médio traduz uma teia de interesses articulada ao longo do tempo que, a exemplo do que acontece em muitas áreas de nosso país, transita entre interesses políticos, econômicos e ideológicos de grupos que detêm o poder de decisão.

A nova proposta de Ensino Médio no Brasil já é uma realidade que, objetivando a promoção de uma educação mais atrativa, que combata o desinteresse dos estudantes pela escola, acaba relegando o ensino e a própria formação de nossos jovens ao interesse do capital, norteados pelos ideais neoliberais impostos por organismos internacionais.

Os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincentes na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

Tratar de uma educação mais atrativa, de modo geral, é importante, pois passa pelo interesse do educando o sucesso de toda e qualquer formação, principalmente a acadêmica que, há muito, distancia-se da realidade do mundo em que vivemos, ainda mais se pensarmos na tecnologia disponível, para além dos muros da escola que, indubitavelmente, impõe uma urgência por renovação dentro e fora da sala-de-aula.

Contudo, a atratividade educacional que, inúmeras vezes, faz-se necessária na escola, não é o único fator determinante para sua efetividade, uma vez que, para além de estratégias de ensino diferenciadas, é também importante a vontade pessoal de cada um, que, por sua vez, também depende da escola e dos professores, mas não se encerra neles.

O sucesso escolar, trabalhado e sentido no chão da sala-de-aula, está ligado direta e indiretamente a outros fatores que transcendem as estratégias de ensino, a atratividade da escola ou da educação propriamente ditas, como por exemplo: a referência que alunos têm em casa, o estímulo e o acompanhamento que recebem de seus pais ou responsáveis ao longo da vida, as condições de vida e dignidade social, as perspectivas de futuro que se abrem diante de nossos jovens, dentre tantos outros desafios que só reforçam a carência extrema que enfrentamos em nosso sistema.

Nesse sentido a escola é uma organização com grande especificidade. Para o melhor ou pior resultado do aluno concorrem também suas características pessoais, as opções de sua família, os condicionantes sociais a que está submetido no seu nível micro e macro (SOARES, 2008, p. 38).

Na mesma perspectiva de uma educação mais efetiva, temos na nova proposta o aumento da carga-horária na escola, tomando como referência o dito Novo Ensino Médio, que, aumentada de 800 para 1000 horas anuais, termina por encerrar o aluno na escola, fazendo-nos crer, enquanto sociedade, que mais tempo de escola refletirá em uma maior qualidade de ensino ou mesmo em mais efetividade de aprendizado.

O tempo de permanência na escola não garante a efetividade de aprendizado ou mesmo o aumento do interesse do aluno pelos estudos, uma vez que, como visto anteriormente, são inúmeros os fatores que norteiam o caminho rumo ao sucesso educacional, afinal de contas, o tempo excessivo na escola pode privar o aluno de experiências vivenciais tão ou mais importantes quanto estar encerrado nos muros de uma instituição de ensino.

Podemos dizer que, para o nosso sistema educacional, infelizmente, números valem mais que experiências, quantidade pesa mais que qualidade, uma vez que, em escala mundial, avaliações de desempenho ganham cada vez mais força, desconsiderando, quase como geralmente, o universo da subjetividade do aprendizado de nossos alunos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial de Jontien em 1990 [...] explicita que aprender de fato significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” e, por isso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer sistemas de avaliação de desempenho” (LIBÂNEO, 2016, p. 45).

Integra a subjetividade do aprender a noção de futuro, a ideia de pensar e se organizar para o tempo que virá, que, conseqüentemente, mesmo não fazendo parte da rotina de nossos jovens, e, por que não dizer, do contexto de nossos alunos incidirá direta e indiretamente no interesse que eles têm ou terão por tudo aquilo que envolve o universo escolar.

Aqui, vale ressaltar, a importância de dar sentido a tudo aquilo que é visto e vivido na escola para a realidade do nosso aluno, bem mais do que a sobrecarga de horários, aulas, atividades e, mais ainda, avaliações, a que eles estão expostos cotidianamente; afinal, nem só de formalidades vive o mundo do aprendizado.

Na mesma linha, mas, de maior comprometimento para o futuro do nosso sistema educacional e, conseqüentemente, da nossa sociedade como um todo, está a deflagrada inversão de valores acadêmicos, alinhada às regras de mercado e aos desmandos do capital, com a substituição da formação acadêmica pela formação tecnicista, impondo sua lógica utilitarista e imediatista que silencia o grito, massacra os sonhos e cerceia possibilidades.

[...] a tendência desses programas educacionais propostos pelos organismos internacionais está atrelada à formação dos alunos no âmbito escolar para as exigências do mercado na formação de aluno pronto para desenvolver suas habilidades e competências no mundo do trabalho, mas sem entender questionar o contexto social, político, e econômico no qual está inserido (MOTA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 158).

Na estrutura do Novo Ensino Médio temos uma nova organização curricular, que divide o ensino formal escolar em dois grandes eixos, a

formação básica comum e os itinerários formativos, com cargas-horárias progressivas e, de acordo com a nova proposta, distribuídas conforme a demanda, as competências e os interesses de cada instituição de ensino.

O que caberia às disciplinas regulares foi enquadrado em áreas de conhecimento e, o restante, em itinerários formativos: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional/FTP, a serem escolhidos por cada aluno.

Estes itinerários formativos são os seguintes: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Para este último, não haverá exigência de formação em Licenciatura para ministrar aulas (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018, p. 05).

Dessa forma, mesmo contestado por alguns especialistas e parlamentares, a partir deste ano de 2022, em todo país, começando pela primeira série do Ensino Médio, todos os estudantes de escolas públicas e privadas, terão assuntos concentrados nessas referidas áreas, diminuindo ainda mais a abrangência que tais assuntos teriam em detrimento de um ensino mais “atrativo”, mais “leve” e, porque não dizer, mais “generalista”.

Completa ainda essa “pasteurização” do que, até então, entendíamos como disciplinas a carga-horária de eletivas e optativas passíveis de serem ofertadas, nos ditos itinerários formativos, que é consideravelmente maior que aquela destinada as cinco áreas de conhecimento,

objetivando, dentre outras ditas “vantagens”, uma maior flexibilização do ensino.

De acordo com a nova proposta, reforçada pelas inúmeras campanhas na grande mídia, os estudantes, ao ingressarem no Novo Ensino Médio, cumprirão obrigatoriamente, ao longo dos três anos de estudo, uma carga-horária mínima, composta pela formação básica comum, e, de acordo com a especialidade de cada instituição de ensino, completarão, de maneira individualizada, a carga-horária restante com os itinerários formativos, que representarão o maior peso na formação desses jovens.

É difícil para a escola trabalhar com valores comunitários diante dessa avalanche de propostas individuais que acontecem continuamente em todos os espaços sociais. Os meios de comunicação são os porta-vozes mais diretos e eficientes dessa mentalidade individualista, ideologia típica do neoliberalismo, principalmente através da publicidade (MOTA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 160).

Um ponto importante, que vale muito a reflexão acerca desta implantação e dos interesses que tais mudanças atendem, é a estrutura e a organização das redes públicas e particulares brasileiras para a oferta minimamente satisfatória deste Novo Ensino Médio, que, notadamente, sempre dispuseram de contrastes abissais.

Outro ponto relevante é disponibilidade de pessoal qualificado em ambas as redes de ensino para a consecução das atividades formativas, tanto da formação básica comum, quanto e, principalmente, dos itinerários formativos; estes últimos que, no caso, dependerão diretamente dos talentos e da disponibilidade de cada profissional, presentes nas

inúmeras instituições de ensino, inseridas nas mais impensadas realidades socioeducacionais.

Outro ponto a ser pensado, mais relevante que os anteriores, é o descaso com a formação de professores, a implantação de um novo modelo com profissionais amplamente preparados para o modelo antigo que, sob outros aspectos, também apresentavam suas dificuldades e limitações, tomadas as devidas proporções.

[...] diante da reforma proposta do Ensino Médio, salientamos que as mudanças pretendidas não consideram a relevância de se investir em processos de formação continuada dos educadores que atuam em tal nível de ensino, além de desconsiderar as atuais condições de infraestrutura precárias destas instituições (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018, p. 03).

Assim, percorrendo o caminho das políticas públicas em educação, que nos trouxe até aqui, e analisando o cenário que se impõe a nossa frente, temos prenunciada a precarização do ensino, do aprendizado e da própria educação em nosso país, uma vez que, para além do que já vivenciávamos, outros e novos paradigmas se apresentam sem sequer termos resolvido os anteriores a contento.

Da mesma forma, imersos em uma grande espiral neoliberalista que nos consome cotidianamente em escala mundial e, inexoravelmente sem volta, estamos, daqui em diante, fadados a cumprir a lógica de vivermos cada um por si, crendo em um “poder maior” que haja por todos, tendo em vista que, aquilo que nos “libertaria”, a educação, acabara de ser cooptada pelo próprio capital.

A escola seria um instrumento eficaz de formação destas competências profissionais, mas cabe aos indivíduos a iniciativa e mobilização para alcançarem as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Nesta lógica a educação perde o sentido de direito e assume o significado relacionado ao edu-business, sendo encarada como uma mercadoria [...] (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018, p. 07).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos enfim que a tão necessária renovação do Ensino Médio assumiu a fatídica lógica de mercado, com o Brasil, pós-*impeachment*, pressionado pela ascensão mundial da extrema direita e de seus ideais reacionários. Os processos de desregramento e desfiguração, iniciados com a gestão de Michel Temer, suscitaram determinantes medidas que culminaram no aprofundamento da crise na educação brasileira, impostas à comunidade escolar e a todos os seus defensores por meio de portarias, pareceres e resoluções.

Infelizmente a lógica da quantidade prevalece sobre a qualidade, uma vez que as avaliações de desempenho ganham cada vez mais força no mundo, desconsiderando o complexo universo da subjetividade que envolve o aprendizado de nossos alunos. Mais importante que contabilizar os resultados deveria ser a existência de sentido em tudo aquilo que é visto e vivido na escola para a realidade do nosso aluno, a importância do comprometimento para com o futuro do nosso sistema educacional e da própria sociedade, o combate à inversão de valores acadêmicos e aos desmandos do capital.

Assim, combater a lógica utilitarista e imediatista que silencia o grito, massacra os sonhos e cerceia possibilidades, é mais que urgente e

deveria ser assumida como causa por todos que lutam por um amanhã mais justo possível.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94. Jan-Abr. 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>>.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Por uma política curricular para a Educação Básica**: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>>
- FREITAS, L. C. **Base nacional (mercadológica) comum**. In: FREITAS, L. C. Avaliação Educacional: Blog do Freitas. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>>.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62. Jan-Mar, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/abstract/?lang=pt>>.
- LIMA, Virna Lumara Souza. A trajetória histórica da ideologia neoliberal e suas implicações nas políticas públicas educacionais do Brasil. **MARGENS - Revista Interdisciplinar** (Dossiê: Trabalho e Educação Básica), Pará, v. 11, n. 16, p. 223-237. Jun, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12958>>.
- MOTA, Marcos César Alves da; OLIVEIRA, Tales Augusto de; OLIVEIRA, Carla Montefusco. A educação no contexto do neoliberalismo: reflexões contemporâneas. In: **Políticas Públicas, Gestão Escolar - Reflexões** (Série Educar), Belo Horizonte:

Editora Poisson, v. 20, p. 155- 161. 2020. Disponível em: < <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-20/>>.

OLIVEIRA, Caroline Terra de; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Um debate acerca da reforma curricular do ensino médio pautada pela medida provisória nº 746/2016. In: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, 4, 2018, Rio Grande do Sul. A construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação, Rio Grande do Sul: Editora PUCRS, 2018, p. 1-10. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acesolvivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/54.pdf>>.

OLIVEIRA, Cleiton de. A pesquisa sobre a municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalina Andrade; FELIX, Maria de Fátima. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: Tecendo Fios. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas, São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Edição.

SOARES, José Francisco. Caminhos para o sucesso escolar na escola pública. In: GATTI, BERNADETE (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime. p. 36-44. 2008. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160010>>.

4

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS

Sandra Maria Tavares Assunção

INTRODUÇÃO

O campo curricular tem sido alvo de intensas mudanças considerando-se um período que compreende desde os anos 90, com um movimento iniciado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, até culminar com desdobramentos em um segundo período histórico que teve início no mandato do governo da ex-presidente Dilma Rousseff, quando o Ministério da Educação apresentou, em 2015, a proposição de uma base nacional comum curricular alicerçada em documentos fundamentados na Constituição Federal de 1988, perpassando a Lei de Diretrizes e Base (LDB – Lei nº 9.394/96) ¹e o Plano Nacional de Educação ². Tal base nacional comum curricular sofreu, então, durante o processo de construção, uma descaracterização ao longo do seu percurso histórico, sobretudo, no contexto das atuais reformas curriculares.

¹ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=26,da%20economia%20e%20da%20clientela.>. Acesso em: 18 de set. de 2022.

² O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal. Estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A partir do momento em que o PNE começa a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele. <https://pne.mec.gov.br/>Acesso em: 18 de set. de 2022.

Vale destacar que o presidente interino, Michel Temer, nomeou Mendonça Filho para o Ministério da Educação, iniciando, assim, uma nova gestão das políticas prioritárias desse órgão e estabelecendo, nesse contexto, uma ruptura com a perspectiva vigente anteriormente de participação de setores da sociedade na definição dos programas e ações do ministério, o que permeou os períodos de gestão do presidente Lula da Silva e posteriormente da presidenta Dilma Rousseff.

Dito isso, a partir da nova gestão estruturada no governo Michel Temer, é que os percursos de elaboração da BNCC³ passam a resgatar elementos de desenho centralizador, alinhado com as proposições dos PCNs⁴, estabelecidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e que receberam diversas críticas da comunidade acadêmica.

É relevante pontuar que o processo de construção da terceira versão da BNCC, foi marcado por alterações na metodologia. As versões anteriores contaram com uma equipe de professores vinculados às universidades, conforme mostram os documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. A participação dessa equipe, porém, foi restringida a partir da criação do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular⁵ e reforma do ensino médio (Portaria

³ A Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em 18 set.2022.

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) egresso da reforma educacional dos anos 1990 e a nova proposta elaborada pouco depois (PCN+2002) estabeleceram formas de pensar e organizar o currículo do ensino médio Brasileiro. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 18 set.2022.

⁵ O Ministério da Educação, em portaria publicada nesta quinta-feira, 28, instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. O colegiado surge para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base e deve encaminhar ao Conselho Nacional

MEC nº 790, de 27 de julho de 2016 para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do ensino médio.

Assim, o documento oficial da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) foi normatizado de acordo com a Lei nº 13.415/2017, que diz respeito a Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), o qual propôs mudanças nas diretrizes e bases da educação com o intuito de promover uma reforma curricular nessa etapa da educação básica.

Segundo Oliveira (2009), a ênfase em torno da reforma do Estado, pautada na desregulamentação e na descentralização, causou efeitos na seara educacional no que se refere à reorganização do ensino, da escola, do currículo, da avaliação, da gestão e do financiamento. Nesse cenário, a propósito da seleção de conhecimento inerente aos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, Moreira & Silva (1999, p. 8) consideram que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (...) o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.

Portanto, faz-se necessário a compreensão desta reforma curricular no ensino médio considerando-se os aspectos que envolvem as relações de mercado no tocante à educação e o processo de formação dos sujeitos. Frente ao cenário de reformas curriculares, Apple (1999)

propõe o seguinte questionamento: Quem ganhará e quem perderá em consequência de tais reformas?

Tomando por base tais considerações, o presente capítulo tem como objetivo lançar luz sobre a intencionalidade da Reforma Curricular no Ensino Médio brasileiro e os aspectos imbricados no mesmo.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa documental de cunho qualitativo, tem como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994) e é apoiado no levantamento bibliográfico e de documentos oficiais que regulamentam as políticas de Currículo do Ensino Médio do Brasil. Segundo Moraes (1999, p. 2) essa “[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos.”

A pesquisa compreendeu as seguintes etapas: análise documental das diretrizes para o Ensino Médio, e comparação desses documentos com os documentos legais referentes ao currículo do Ensino Médio, como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2012, a Lei nº13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com o objetivo de compreender quais as mudanças propostas para o Ensino Médio a partir da aprovação da Reforma. As análises seguiram os estudos de Ball (2014) acerca do Ciclo de Políticas.

Sobre a análise do conteúdo realizada com os documentos oficiais que regulamentam o Ensino Médio do país, destacamos como Moraes (1999, p. 2) que essa “[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada

para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos.”

REFERENCIAL TEÓRICO

No cenário brasileiro, os impactos da atual política curricular têm provocado debates e discussões sobre a função da escola, do currículo e das práticas curriculares, especificamente no Ensino Médio. No ano de 2017, foi sancionada a Lei n. 13.415, que converteu a Medida Provisória n. 746/2016 para a Reforma do Ensino Médio em lei. Tal Reforma compõe um conjunto de políticas que alteram a relação público-privado na Educação Básica. Conforme afirma Ball,

(...) empresas são agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro (BALL, 2014, p. 37).

Diante de estudos relacionados à temática por Alves (2016), Frigo-tto (2016), Silva e Scheibe (2017), a atual Reforma do Ensino Médio – sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – apresenta elementos de uma restauração conservadora no cenário político, econômico, cultural e educacional brasileiro pós- impeachment. Nesse sentido, muitos fatores causam inquietações no que diz respeito a essa Reforma, dentre elas pontua-se a indicação da obrigatoriedade apenas

dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio, como indica o texto oficial abaixo:

As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 35)

Ainda seguindo essa linha apresentada, Gonçalves destaca que

Esta proposição parece-nos uma busca de preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País. Além disso, parece assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimento das demais no currículo escolar (2017, p. 136).

Nesse sentido, Pacheco (2006) ensina-nos que o currículo é uma construção marcada por processo contínuo de decisão. Nesse “*continuum*” de decisão curricular, emergiriam as diferentes, porém concatenadas, fases de desenvolvimento do currículo. Diante desse campo complexo que envolve contradições de uma política de estado educacional brasileira que estabelece sentidos para o ensino, muitos especialistas, entidades científicas e acadêmicas voltaram-se para a análise minuciosa sobre o texto da BNCC, destacando aspectos que merecem atenção no que diz respeito à proposta do texto oficial, elencando os seguintes pontos: o estreitamento curricular, ao defini-lo

por habilidades e competências; o percentual de 20 a 30% do currículo que pode ofertado à distância, baseado em novos modelos educativos, “uma das principais áreas da política educativa financiada pelo Banco Mundial e BID” (IEAL, 2018, p. 41) para a educação na América Latina e no Caribe, representando, inclusive, possibilidades de mercantilização; material didático estruturado, dentre outros desdobramentos.

Corroboramos as ideias de Macedo (2016, p. 55), na compreensão de que “a teoria curricular é política, ou seja, é parte da luta por significar sentidos para, entre outros, o currículo escolar”. A seguir, com o objetivo de compreender a organização estrutural da Reforma do Ensino Médio, apresenta-se uma análise e possíveis reflexões sobre seus desdobramentos.

Inicialmente, é oportuno destacar que a reforma traz consigo a lógica das competências e de um currículo que centraliza o Ensino Médio como uma proposta de preparação para o mercado exclusivamente.

As relações entre transformações tecnológicas e necessidade de mudanças na educação escolar caracterizam uma percepção linear e determinista das relações entre escola e sociedade. Além disso, “a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. (SILVA, 2009, p. 449).

Outro aspecto relevante diz respeito à disposição dos conteúdos na BNCC que estão estruturados em quatro áreas de conhecimento comuns. A BNCC dispõe de indicações de “competências” e “habilidades” que deverão integrar os currículos escolares. Estes, por sua vez, mantêm

relativo nível de autonomia na medida em que deverão ser elaborados à luz do projeto pedagógico da escola, “considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes”(BNCC, p. 471). No quesito de carga horária do ensino médio – de acordo com o parágrafo 5º do art. 35-A da LDB, introduzido pela Lei 13.415, o cumprimento de toda a BNCC fica limitado em no máximo 1.800 horas. Já o § 1º do art. 24, da LDB, com redação conferida pela Lei do Ensino Médio, estabeleceu 2.400 horas de carga horária para o ensino médio até 1º de março de 2017, ampliando essa carga curricular entre 2017 e 2022 para pelo menos 3.000 horas. Após esta data, o ensino médio passará ter duração de 4.200 horas. Assim, o tempo reservado para a formação comum dos estudantes será reduzido de 75% até 2017, para 60% entre 2017 e 2022 e, finalmente, para 42,8% a partir do último ano de implantação da reforma (2022).

De acordo com o texto oficial, são elencados cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

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; V - formação técnica e profissional (BRASIL. Lei 13.415/2017, p.3).

Os Itinerários formativos sob a ótica curricular: a BNCC orienta conteúdos gerais, específicos e habilidades para a construção dos

currículos da parte flexível, com exceção da Educação Técnica e Profissional. Esse segmento do currículo é apresentado separadamente da BNCC e com carga horária que se tornará majoritária a partir de 2022, regulado de acordo com a Lei 13.415 (art. 36 da LDB) e na minuta de resolução das DCN-EM, de posse do CNE.

Na materialidade da ação que envolve os itinerários, as instituições escolares não têm obrigatoriedade de ofertar todos os itinerários formativos apontados no texto base, pois as mesmas terão autonomia de escolher o que deverão ofertar considerando a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes de ensino à qual pertencem. Assim, o termo flexibilidade do currículo, anunciado por vezes na Reforma do Ensino Médio, na qual reforçam fortemente sentidos de uma política de cunho neoliberal novamente se traduz em nuances entrelaçadas de textos dualistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse estudo, percebe-se que a Reforma do Ensino Médio ocorreu de maneira arbitrária, envolvendo processos tensos e afirmando uma proposição de agenda liberal. Tal percurso inviabilizou as reflexões que então iniciaram nas primeiras versões do documento da BNCC, onde ocorreu a participação dos especialistas das universidades e a organização de movimentos de mobilização que foram fortemente comprometidos no governo do presidente Michel Temer. Assim, marcando um período de retrocessos e de inquietações pedagógicas urgentes.

Identifica-se, assim, que a construção dessa reforma foi pautada em relações conflituosas entre grupos e classes sociais de diversos interesses com pautas políticas educacionais opostas, por governos com posições distintas, sendo expressa nas normativas que objetivam centralizar a formação dos sujeitos por meio de uma ação dirigida dos sistemas centrais de educação e de ensino-aprendizagem às instituições educativas.

Nessa perspectiva, é relevante fomentarmos as discussões e pesquisas sobre as alterações propostas pela Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos para que possamos perseguir o propósito de uma Educação pública de qualidade, democrática e plural.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. Educação Global S.A.: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.
- BRASIL. Constituição 1988. **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 nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (1ª versão). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 17. out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (2ª versão). Brasília, DF: MEC, 2016d. Disponível em: [Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 17 set. 2022.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&-category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17. set. 2022.
- GONÇALVES, S.R.V. **Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: Acesso em: 17 de set. de 2022.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA (IEAL). Tendencias en educación. **Comercio educativo: entramados políticos, económicos e ideológicos para comercializar underecho**. San José: IEAL, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://ei-ie-al.org/recurso/tendencias-en-educacion-2018> .Acesso em: 18 set.2022.
- MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02. Abril-Junho 2016. p. 45-67.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PACHECO, José A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 154 p.
- SILVA, M. R. **Currículo e Competências: a formação administrativa**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, M. R. **Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.
- STAKE, R. **A arte de investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

5

ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO E OS DESAFIOS PARA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

Diana Cibele de Assis Ferreira

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação pode ser definida como um conjunto de processos envolvidos na socialização dos sujeitos, correspondendo, assim, a um fenômeno presente em qualquer sistema cultural de um povo, envolvendo meios que visem a sua reprodução, manutenção e/ou mudança. Ao associar instituições, valores e práticas numa incorporação dinâmica com outros sistemas sociais, como a política, a economia, a religião e a moral, os sistemas educacionais passam a ter como referência básica os projetos sociais (valores, ideias, sentimentos, hábitos, dentre outros) que lhes competem realizar em espaços e tempos sociais específicos (LUCIANO, 2006).

A educação indígena é um processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, conforme as ideias de cada povo, equivale à verdadeira expressão da natureza humana, abrangendo todos os passos e saberes necessários à formação de sujeitos plenos (ALMEIDA, 2001). Neste sentido, os povos indígenas desenvolvem seus modos de vida e concedem-lhes significados. Também produzem processos para propagar os seus valores, saberes, crenças, padrões de relacionamento social,

assegurando, assim, sua reprodução e sobrevivência, a fim de que os sujeitos possam se tornar integrantes efetivos dessas sociedades.

Neste seguimento, podemos compreender que os povos indígenas assumem o cotidiano das escolas indígenas como *espaçostempos* de casos de multiplicidade e de diferenças, afirmando, assim, sua dimensão ético-estético-política, à proporção que vão planejando novas formas de compreensão tanto da teoria quanto das criações dos processos de resistência que se dão com os *conhecimentossignificações*, reconhecidos como possibilidades de não se render à morte (FERRAÇO; GOMES; ALVES, 2019).

A primeira experiência de educação escolar indígena no Brasil remete à educação escolar/catequética, que se deu a partir do século XVI, configurando-se como uma das táticas de inserção dos indígenas à sociedade circundante ou mesmo à sua destruição enquanto povo (SANTOS, 2004). Dentro desta perspectiva, a fim de que houvesse uma melhor compreensão acerca da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, Ferreira (1992; 2001) caracterizou o contexto histórico de desenvolvimento da educação escolar indígena em quatro fases: 1) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), seguido da Fundação Nacional do Índio (Funai) e, por último, da chegada da missão protestante Norte-Americana, o Summer Institute of Linguistics (SIL), e outras missões religiosas; 3) a formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não-governamentais aos encontros de

educação para Índios; 4) experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

Além destas quatro fases, a pesquisadora Eliene Amorim de Almeida (2001) destaca a existência de uma quinta fase da História da educação Escolar indígena no Brasil, que pode ser caracterizada pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orientam a política educacional para esses povos no Brasil. Dessa forma, no decorrer da década de 1990 houve a formalização, pelo Estado brasileiro, de uma política educacional baseada em princípios e diretrizes que se aproximavam das reivindicações feitas pelos povos indígenas, alinhada ao novo paradigma do respeito, valorização e proteção.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

No campo das políticas públicas, o Sistema de Ensino Brasileiro passou por uma ampla reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, no que referia aos direitos dos povos indígenas. Sendo assim, a legislação brasileira buscou romper com a postura integracionista que sempre procurava incorporar os índios à comunidade nacional e os visualizava como uma categoria étnica condenada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, esta percepção passou a ser modificada, de modo que os povos indígenas passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural (GRUPIONI,2006). Por meio do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, também foi assegurado aos povos indígenas a utilização de suas

línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, sendo competência do Estado proteger as manifestações culturais indígenas.

No ano de 1991, durante o governo presidencial de Fernando Collor, foi publicado o Decreto nº 26/91, que em seu Artigo 1º transferia para o Ministério da Educação (MEC) “a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino” (DECRETO Nº 26/91). Foi, então, proposto que a educação escolar indígena fosse desenvolvida em regime de colaboração entre estados e municípios, por meio de convênios e acordos, através das secretarias de educação, a fim de que houvesse a sua efetivação.

O Decreto nº 26/91 foi regulamentado pela Portaria Interministerial 559/1991, que deu origem, dentro do Ministério da Educação, à Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (EEI). Por meio do seu Art 5º, recomendou a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com o compromisso de apoiar e instaurar ações junto aos municípios onde havia povos indígenas. Desse modo, incentivava-se e garantia-se a participação dos índios, assim como de suas representações, organizações da sociedade civil e das universidades que interviam junto aos indígenas (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Diante deste novo cenário e com a necessidade de aperfeiçoar a legislação e formalizar as novas iniciativas e ações, o MEC publicou, no ano de 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de EEI. Nestas diretrizes, recomendava-se às Secretarias Estaduais de Educação o desenvolvimento de ações que estivessem associadas à organização, elaboração de materiais didáticos adequados, formação de professores e a

criação e o reconhecimento da carreira do magistério indígena, garantindo fontes de financiamento para essa política (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Esta lei determina normas para todo o sistema de educação brasileiro, firmando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A Nova LDB faz menção à Educação Escolar Indígena em dois momentos: o primeiro, na parte em que se refere ao Ensino Fundamental, no artigo nº32, no qual é estabelecido em seu § 3º “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (LDB, 1996). A segunda menção se faz presente nos artigos de números 78 e 79 das “Disposições Gerais e Transitórias”, nas quais se preconiza como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural que vise fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna das comunidades indígenas.

Em 1998, uma outra proposta do MEC visando à organização dos currículos das escolas indígenas foi apresentada, por meio do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este documento voltava-se preferencialmente a professores(as) indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais e municipais de ensino que se encarregariam de implementar e regularizar os programas educativos junto às comunidades indígenas.

No ano de 1999 o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 14/99 e a Resolução 03/99 que instauraram às Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Escolar Indígena e a criação da categoria escola indígena em conjunto aos sistemas de ensino, mediante as normas e ordenamentos jurídicos próprios (BONIN,2012).

Nesta perspectiva, podemos compreender que apesar do contexto educacional brasileiro da década de 1990 ter sido marcado por reformas neoliberais não se pode negar que neste período houve alguns avanços no que se refere as políticas para a Educação Escolar Indígena, não significando assim que o governo do FHC era sensível as causas que envolviam a Educação Escolar Indígena, mas que este atendeu a pressão feita pelas lideranças do movimento indígena e indigenista.

Ainda na gestão de FHC, no ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) e dentre os capítulos presentes no documento há um sobre a Educação Escolar Indígena, o mesmo é subdividido em três partes. Na primeira parte consta um rápido diagnóstico de como tem sido ofertada a Educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, são apresentadas as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira parte constam os objetivos e metas que deverão ser alcançados a longo e curto prazo (GRUPIONI,2006).

No ano seguinte, em 2002, foi publicado pelo MEC os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que pode ser caracterizado como um documento que serviu de subsídio, a fim de que houvesse a discussão e a implantação dos programas de formação inicial para os (as) professores (as) indígenas visando sua qualificação para o magistério intercultural (BRASIL,2002).

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva ao cargo de presidente do Brasil trouxe boas perspectivas, uma vez que se tratava de um governo com características mais progressistas e por meio disso traria melhorias no campo educativo e, conseqüentemente, iria modificar as medidas neoliberais implantadas pelo governo FHC no âmbito educacional. Mas, não foi bem isto que ocorreu, uma vez que se deu continuidade às medidas neoliberais tanto no âmbito educacional, quanto no político. E sobre este processo de continuidade das reformas de estado e das políticas, Dermeval Saviani (2011) afirma que:

Obviamente as medidas tomadas pelo governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro de Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC (SAVIANI, 2011, p.451).

Dentro desta perspectiva, Oliveira (2011) reitera que na gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva houve uma continuidade dos projetos neoliberais na proposta de elaboração das políticas públicas para a educação que havia sido implementadas durante a gestão do FHC em que: “os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu” (p. 327). Mas, que também foram realizadas iniciativas de caráter permanente para a educação brasileira.

Durante a primeira gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) o Ministério da Educação (MEC) junto a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) iniciou o debate em torno das políticas de Ensino Médio e de Ensino Superior para os povos indígenas.

No ano de 2004 foi ratificada pelo Estado brasileiro a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A promulgação desta Convenção significou um importante passo no que se referia a garantia dos direitos dos povos indígenas, pois contribuiu para o estabelecimento do respeito às tradições e culturas indígenas dissolvendo o viés integracionista e apontando a necessidade de garantir a participação dos povos indígenas nos processos de decisão do Estado brasileiro que lhes concernem.

Ainda neste mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), como órgão administrativo do Ministério da Educação substituindo conceitual e estruturalmente a Secretaria de Inclusão Educacional e Alfabetização. A Secad realizou ações que proporcionaram mudanças no âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena.

Em 2005, foi instituída a Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), por meio da Portaria MEC Nº 13 publicada no Diário Oficial da União de 21 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), sendo assegurada, por meio desta, a participação de especialistas indígenas e não indígenas no processo de avaliação e seleção das obras analisadas, qualificando-as de acordo com sua relevância sociocultural (BRASÍLIA, 2008).

No dia 10 de Março de 2008 foi aprovada a Lei 11.645/08 que alterou a Lei nº 9.394/1996 e modificou a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo a inclusão nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Esta inclusão da temática indígena nos

currículos escolares da Educação Básica foi resultado de uma longa trajetória do movimento indígena em parceria com outras entidades como as universidades, ONGs, igrejas, dentre outras.

Em 2009 foi instituído o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

Neste sentido, no que se refere a educação escolar indígena é possível compreender que durante as duas gestões presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foram desenvolvidas políticas de ações afirmativas que possibilitaram a ampliação do acesso ao Ensino Superior pelos grupos etnicamente diferenciados, dentre estes os povos indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Assim, as Universidades Estaduais foram as primeiras a adotarem estas políticas de ações afirmativas. Já algumas Instituições Federais de Ensino só vieram implantar as ações afirmativas após a destinação dos recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este tinha como objetivo o aumento no número das vagas para os estudantes ingressos e diminuir a taxa de desistência nos cursos presenciais de graduação (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

No que se referia às políticas públicas de educação superior indígena houve, por parte do Governo Federal, uma ênfase maior na formação de professores indígenas na modalidade das licenciaturas interculturais através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Por outro lado, investiu-se no acesso de indígenas em cursos universitários regulares, por meio da instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (REUNI) nas universidades públicas e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) nas instituições privadas (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Desse modo, buscando dar continuidade as ações desenvolvidas no governo do ex-presidente Lula, durante o ano de 2011, no primeiro ano da gestão presidencial de Dilma Rousseff, entrou em vigor a Lei 12.416, de 09 de junho de 2011, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Nesta perspectiva, conforme o Art.1º, § 3º desta Lei “[...] o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 2011.). No dia 25 de junho de 2014, a Presidenta da República, Dilma Rousseff, aprovou a Lei Nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste documento foram definidas as diretrizes, metas e estratégias que trazem ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.

Em 2015, por meio da Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Estas diretrizes tiveram como objetivo “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015).

No entanto, em agosto de 2016 a presidenta eleita pelo voto popular sofreu um golpe parlamentar e empresarial que aprovou o *impeachment*,

o que pôs em risco várias conquistas históricas da classe popular e trabalhadora. Momento em que o poder presidencial ficou sob o domínio do seu vice-presidente Michel Temer que alterou significativamente as políticas educacionais que estavam em curso no Brasil.

Neste sentido, no período de 2016 a 2018 tramitaram no Congresso uma série de reformas dentre estas: o Projeto de Emenda Constitucional n.º 55 (PEC-55), que também ficou conhecido como “PEC da Morte”, que determinou o teto de gastos públicos por 20 anos, aprovado como a Emenda Constitucional n.º 95 em 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016); a Reforma Trabalhista que foi aprovada com a Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017 b); a Reforma do Ensino Médio, aprovada inicialmente pela Medida Provisória n.º 746/2016 e, logo após, na sua versão final, com a Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a); a Reforma Curricular da Educação Básica, estabelecida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada em 2018 (BRASIL, 2018); o crescimento do Movimento Escola sem Partido, que tinha como objetivo controlar e punir os professores tanto da Educação Básica e do Ensino Superior, apresentando a justificativa de doutrinação política, religiosa ou de gênero, entre outras.

Estas se tornaram pautas prioritárias na gestão do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que foi eleito por grupos de extrema-direita contando com o apoio de partidos liberais, assim como da mídia, das redes sociais, tendo como base as Fake News, governo este permeado pelo fundamentalismo religioso, moralismo, preconceitos e intolerância. Governo que vem realizando um ataque sem precedentes aos povos indígenas do Brasil buscando assimilá-los pela força e

saquear seus territórios o que soa também como uma grande ameaça para a educação escolar indígena que se dá em conjunto a luta pela terra.

DAS MOBILIZAÇÕES À ESTADUALIZAÇÃO DA EEI DE PERNAMBUCO

As mobilizações realizadas pelos povos indígenas de Pernambuco no processo de retomada dos seus territórios ao longo das décadas de 1990 e 2000 se tornaram referência para a estadualização da EEI no Estado, pois levaram os povos indígenas a elaborarem estratégias de articulação tendo como base os direitos comuns e a incidência política (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Neste sentido, em setembro do ano 2000 foi realizado na cidade de Caruaru a I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (I CEEEI), que contou “com a presença dos/as professores/as e lideranças dos povos indígenas Xukuru, Pankararu, Atikum, Kambiwá, Kapinawá, para debater a recém-publicada Resolução 03/99 do CNE e definir a proposta de estadualização da oferta do Ensino Escolar Indígena em Pernambuco” (PANKARÁ LUCIETE, 2017).

Desse modo, foram analisadas as possíveis consequências da transferência de atribuições da EEI dos municípios para o Estado, principalmente os temas que se referiam a estrutura física e ao reconhecimento da carreira do(a) professor(a) indígena. Com base nas discussões estabelecidas durante a Conferência os(as) professores(as) indígenas afirmaram a opção pela estadualização (CUNHA JÚNIOR, 2016).

No mês de abril de 2002 foi realizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE a II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena

(II CEEEI), tendo como tema: “Pela oficialização da escola e da categoria de professores e professoras indígenas”. Com o intuito de cumprir a agenda política da COPIPE, a fim de poder dar prosseguimento à ação reivindicatória do processo de estadualização das escolas públicas indígenas de Pernambuco, marcaram presença no evento os membros da COPIPE, enquanto comissão organizadora, os(as) professores(as) indígenas que fazem parte dos povos: Kambiwá, Xukuru, Pankararu, Kapinawá, Atikum, Truká, Fulni-ô, Pipipã e Tuxá (PANKARÁ LUCIETE, 2017).

Dentro desta perspectiva, foi realizado pela COPIPE o seu 7º Encontro(ão) no mês de junho de 2002, na Aldeia Baixa da Alexandria no Território do povo Kambiwá. Durante a realização deste evento houve a opção pela estadualização da EEI. Logo, esta decisão foi precedida por diálogos estabelecidos entre os membros da COPIPE e os representantes da SEE-PE durante as realizações das Conferências Estaduais (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Como resultado de todo este processo de luta empreendido, por meio dos debates realizados nas Conferências Estaduais e através das deliberações dos povos indígenas, foi publicado o Decreto Nº 24.628/2002 que estadualiza a Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco (DECRETO Nº 24.628/2002). Neste Decreto, a SEE-PE destaca as normas presentes na Resolução 03/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tomando-as assim como referência normativa para a elaboração de uma Política Estadual de EEI.

Apesar de ter-se um cenário normativo favorável, o governo do estado de Pernambuco relutava em efetivar a estadualização da EEI. Oportunizando apenas algumas demandas e proposições, que se referiam aos diálogos estabelecidos nas Conferências Estaduais, durante as quais os povos indígenas e suas representações coletivas reafirmavam nas suas falas as suas proposições e concepções de como compreendiam a EEI, requerendo do governo do estado a aprovação e o reconhecimento do que traduziam como um caminho participativo e dialogado para a edificação de uma “política” para a EEI (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Paralelo a este cenário, no qual a SEE-PE não tomava ações efetivas junto ao Governo do Estado, muitos povos indígenas do Estado durante os Encontros realizados pela COPIPE resolveram empreender um processo de retomada das escolas que estavam localizadas dentro dos seus territórios. O que implicava na presença dos (as) professoras dentro das escolas assumindo as salas de aulas e a gestão, sem visar com isso a interrupção das aulas das crianças e dos adolescentes que moravam nas aldeias.

Esta era uma nova configuração de luta com a qual os povos indígenas passariam a lidar, na busca pela conquista da autonomia educacional pleiteada. Ao retomarem suas escolas muitos dos povos indígenas que estavam envolvidos neste processo já tinham elaborado o seu projeto político de uma escola indígena, no qual eram atribuídas novas configurações ao sistema escolar vigente, a fim de reconhecer que a escola indígena funcionaria dentro de um sistema público amplo e complexo, no caso que seria o Sistema Estadual.

Em abril de 2003, na aldeia da Vila de Cimbres, no território do Povo Xukuru do Ororubá na cidade de Pesqueira – PE, ocorreu a III Conferência Estadual de Educação Escolar

Indígena (III CEEEI) que apresentou como tema: “Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco”. Nesta III CEEEI, se fizeram presentes a COPIPE como organizadora do evento, os (as) professores (as) e as lideranças dos povos Xukuru, Kambiwá, Atikum, Pankararu, Tuxá, Truká, Fulni-ô, Kapinawá e Pipipã, que mais uma vez apresentaram à Secretaria Estadual de Educação os seus encaminhamentos (PANKARÁ LUCIETE, 2017).

Logo, é possível perceber que aos poucos algumas das demandas para a efetivação da EEI iam acontecendo devido à pressão feita pelo movimento dos(as) professores(as) indígenas do Estado, assim como dos membros da COPIPE, que sempre requereram o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que respeitasse a autonomia de cada povo e os seus projetos de futuro. Durante este período de normatização foram elaborados pelos povos indígenas os seis eixos temáticos: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e o Bilinguismo, os quais, segundo Barbalho (2007), consistem na razão de ser (na matriz ética) do projeto de escola indígena diferenciada, específica e intercultural que os povos indígenas de Pernambuco requerem.

No que se refere ao processo de formação de professores(as) indígenas em nível superior no estado de Pernambuco, no dia 04 de julho de 2008 foi aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a proposta do curso de graduação, por meio do Programa de Apoio à

Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND/MEC/SESu). Intitulado de Curso de Licenciatura Intercultural, sediado no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (PPC DA LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2014). Após 13 anos funcionando como projeto e tendo formado cerca de 300 professores(as) indígenas do estado de Pernambuco, no dia 29 de abril de 2022 o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi lançado como um curso regular do Campus Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco.

Portanto, compreendemos que o processo de efetivação da EEI no estado de Pernambuco, se deu, principalmente, por meio das estratégias políticas elaboradas pelos povos indígenas do Estado o que possibilitou a efetivação gradativa da EEI. Sendo assegurada, por meio dos esforços estabelecidos desde as realizações dos encontros indígenas ao que era vivenciado no cotidiano das escolas nas aldeias.

CURRÍCULO INTERCULTURAL DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO

Conforme Santiago (1998, p. 39), o currículo pode ser compreendido como a escola em movimento, ou seja, a “escola viva”, onde estão “representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas ações dos sujeitos educadores e educandos”.

Dentro desta perspectiva, ao falarmos em currículo intercultural das escolas indígenas, podemos compreender que este deve ser resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto político pedagógico da escola indígena e com o projeto de sociedade da

etnia que pertence” (ESPAR, 2014). Sendo assim, os saberes das comunidades indígenas devem perpassá-lo, a fim de que seja elaborado a partir do diálogo com os outros conhecimentos. Uma vez que o cotidiano é espaço de criação, inventividade e de práticas de resistência, que sempre estiveram presentes no contexto histórico da população indígena de nosso país e conseqüentemente nas táticas destas populações para manterem vivas as suas tradições e buscarem sempre a efetivação de um currículo próprio que reflita a especificidade de cada povo (FERRAÇO; GOMES, 2013).

No entanto, há uma grande dificuldade por parte do Estado em reconhecer a escola indígena intercultural como uma escola interepistêmica identificando os seus territórios como espaços epistêmicos e os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos. O Estado não tem avançado no sentido de atender as especificidades dos povos indígenas. Neste sentido, Eliene Amorim explica que dentro deste contexto,

[...] o currículo é como se fosse uma coisa extraordinária e não precisasse partir da realidade dos povos indígenas, porque o que os índios reivindicam é que possuem direitos aos seus saberes e a forma que produzem conhecimentos, para que estes estejam em pé de igualdade aos demais conhecimentos “universais” (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018).

Ao estudar o processo de estadualização da educação escolar indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural, Vitória Espar (2014) observa que este não reconhecimento dos territórios indígenas como espaços epistêmicos reflete na construção do currículo indígena. Com efeito, o fato de este ser

elaborado pelo estado, acaba se tornando, de certo modo, uma adaptação do currículo já existente na rede estadual de ensino, sendo apenas inserido nestes alguns saberes e nomes dos povos indígenas para dar um tom de especificidade. Nessa perspectiva, o professor Agnaldo, do povo Xukuru do Ororubá, aponta a necessidade de se ter um currículo intercultural elaborado conforme as especificidades de cada povo, ao explicar que:

Desde 99 a gente já entendia que deveríamos ter um currículo diferenciado, e isto ainda não foi efetivado praticamente 22 anos depois. Isto conta como um retrocesso, sendo imposto um currículo construído pelo próprio governo. Um outro retrocesso que considero é a forma de gestão que nós temos hoje nas escolas, que é uma imposição do governo, ou seja, ela repete muito o modelo da escola não indígena. A figura do diretor, do coordenador que rezam muito na cartilha do estado (Professor José Agnaldo povo Xucuru do Ororubá e ex-membro da COPIPE, maio de 2021).

Na fala acima, o professor Agnaldo destaca a não efetivação de um currículo diferenciado, elaborado conforme a realidade de cada povo como sendo um retrocesso, assim como o modelo de gestão escolar implantado nas escolas indígenas do estado, que seguem praticamente o mesmo modelo das escolas não indígenas.

Dessa forma, é possível dizer que esta não consolidação de um currículo intercultural presente no contexto da educação escolar indígena de Pernambuco não está relacionada apenas ao fato de seu processo de elaboração ser uma adequação ao currículo já existente nas escolas não indígenas do estado. Ela está relacionada também às questões administrativas e normativas, havendo, assim, uma sobreposição das questões

burocráticas em relação às questões políticas, para a garantia dos direitos e a valorização das lutas dos povos indígenas no estado.

Apesar desta inadequação do estado, os povos indígenas desenvolvem no cotidiano das suas escolas os seus modos de resistência, conforme evidencia a professora Jéssica:

A gente faz da nossa forma e não como a Secretaria do Estado nos impõe, ou seja, a gente faz da forma que seja melhor para ajudar os alunos, de acordo com a realidade deles, que também é a nossa realidade [...] (Professora Jéssica do povo Kambiwá, fevereiro de 2018).

A partir da colocação da professora Jéssica, percebemos que há táticas de resistências dentro do cotidiano escolar indígena, permitindo, assim, que sejam trabalhadas as tradições de cada povo, independente do reconhecimento oficial e do acompanhamento do órgão provedor. Neste sentido, Eliene Amorim vai chamar a atenção para a importância da participação dos(as) professores(as) indígenas dentro dos movimentos indígenas, em prol da construção de uma consciência étnica no sentido coletivo.

Eu acho que o fato dos professores indígenas terem participado das lutas não só por uma educação diferenciada, mas pelo território e a luta por outros direitos, vai formando uma consciência que é formada na luta por direitos, uma consciência da identidade étnica, mas uma identidade no sentido coletivo, não individual, de forma que o movimento indígena compreende o curso da Licenciatura Intercultural desta Universidade não como um mérito pessoal, não como uma questão de meritocracia, mas como um direito coletivo, pois cada um indígena que está na universidade está ocupando a vaga do seu povo ele não está ocupando uma vaga individual (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018).

Sobre a questão apontada acima, Gersem Baniwa (2017) afirma que há um grande desafio dentro deste contexto atual da formação universitária para os povos indígenas, uma vez que nestes espaços se têm uma formação de caráter individualista. Esse aspecto acaba ferindo a lógica epistêmica dos povos indígenas que está fundamentada na coletividade, podendo, assim, representar um risco aos princípios e modos de vida próprios dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões trazidas ao longo deste capítulo é possível compreendermos que a história dos povos indígenas no contexto brasileiro sempre foi (é) marcada pela luta do movimento indígena e indigenista em prol da aquisição e manutenção das políticas públicas, e dentre estas a efetivação de uma política educacional para a educação Escolar Indígena que de fato respeitem as especificidades de cada povo.

No entanto, é nítida a dificuldade por parte do Estado em reconhecer a escola indígena intercultural como uma escola inter-epistêmica, reconhecendo os seus territórios como espaços epistêmicos e os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos. Desse modo, o Estado, não tem avançado no sentido de atender as especificidades dos povos indígenas. Fato que acaba sendo refletido no cotidiano das escolas indígenas e no processo de elaboração de um currículo intercultural. Nesse sentido, ao analisarmos o contexto das escolas indígenas presentes no Estado de Pernambuco pudemos compreender que o currículo prescrito pelo Governo do Estado de Pernambuco acaba

sendo uma adaptação do que já é implantado nas escolas não-indígenas, no qual são inseridos alguns saberes de cada povo para poder dar um tom de especificidade. No entanto, apesar da não adequação do Estado no processo de construção de um currículo que atenda as especificidades de cada povo. Pudemos perceber a partir do relato de alguns professores indígenas que eles têm táticas de resistência dentro do cotidiano escolar permitindo desse modo, que sejam trabalhadas as suas tradições.

Dentro desta perspectiva, podemos perceber que estas táticas, apesar de silenciosas são refletidas no processo de elaboração das políticas educacionais, curriculares e de avaliação, uma vez que, estas práticas avaliativas estão sujeitas ao contexto de influências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE, Recife, 2001.
- AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Márcio Ferreira da. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- BONIN, Tatiana Iara. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor.** Povos Indígenas e Educação. Org. Maria Aparecida Bergamaschi. 2º ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- BRASIL, MEC/SECADI. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena –CONEEI de 2009.** Documento Final. Brasília, 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC,2014.

BRASIL. **Portaria Nº 13, de 21 de julho de 2005**.Brasília: MEC,2015.

BRASIL. **Portaria Nº 421, de 9 de maio de 2014**.Brasília: MEC,2015.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015**.Brasília: MEC,2015.

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

BRASIL. **Decreto 5.051**, 19 de abril de 2004. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 143, 20 de junho de 2002**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decreto-legislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 26, 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6861, 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil.Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Lei 6001**, Estatuto do Índio. Brasília. 1973.

BRASIL. **LEI Nº 12.416, de 9 de junho de 2011**. Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº10.172, 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Censo Escolar 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº14, 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 03, 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991**. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr.1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. **Portaria Nº- 389**, de 9 de maio de 2013.

BRASIL. **Portaria Nº- 734**, de 7 de junho de 2010.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 82 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.062, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Publicada no Diário Oficial da União.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 2-4, 16 fev. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2MYxoFm>. Acesso em: 7 fevereiro 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. os 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-7, 14 jul. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/2q-JhhBb>. Acesso em: 7 fevereiro 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.os 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/2uCEIXF>. Acesso em: 7 fevereiro 2019.

CONVENÇÃO Nº 169 SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E RESOLUÇÃO REFERENTE À AÇÃO DA OIT/ Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas**. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

- ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena e Desafios para um Currículo Intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2014.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, M. A. O.; ALVES, N. Os cotidianos – espaçostempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 1026-1038, 2019.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. **Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.
- FERREIRA, Diana Cibele de Assis. **“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”**: educação escolar Kambiwá e identidade étnica. / Diana Cibele de Assis Ferreira. - 2018. 144 f.; il.: 30 cm.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola (2ª ed.). São Paulo: Global Editora e Distribuidora. 2001.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da Origem do Homem à conquista da Escrita: Um Estudo sobre os Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil**. 1992. ... 200f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.
- GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Indígena. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Kelly. **O Movimento Indígena no Brasil**: apontamentos básicos. Revista Antropologia & Sociedade, 2017. No prelo.

PANKARÁ, Luciete. **V CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGEMA – PE**. Slides apresentados na V CEEEI. Gravatá-PE. Novembro, 2017.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria; LACED/Museu Nacional/ UFRJ, 2012.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTIAGO, Eliete. **Paulo Freire e as questões curriculares**: uma contribuição a reflexão. Revista de Educação – AEC – Paulo Freire, ano 27, n. 106, jan-mar, 1998.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Uma Escola para “Formar Guerreiros”**: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2004.

SAVIANI, Dermalva. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 3. Ed. rev. 1 reimp. – Campinas, SP: Autores associados, 2011. – (Coleção memória da educação).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, Governo do Estado de Pernambuco. **Categoria de professor indígena discute políticas educacionais**. Disponível em:< <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3424>> Acesso em: 20 de março de 2018.

6

CULTURA DE AVALIAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO CEARÁ: EXPLORANDO OS DESDOBRAMENTOS DO IDEB¹

*Anderson Gonçalves Costa
Arlane Markely dos Santos Freire*

INTRODUÇÃO

No Brasil, as iniciativas de avaliação em larga escala foram impulsionadas pela reconfiguração do papel do Estado e passaram a ser um instrumento central da gestão educacional. A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, significou um ponto de inflexão na avaliação das redes de ensino do país. Composto por avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, e destinadas aos alunos do 5º e 9º ano, o Saeb é a principal avaliação em larga escala promovida pelo governo federal.

Em 2007, os resultados do Saeb passaram a ser utilizados como um dos componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na esteira dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Ideb é um mecanismo de monitoramento da qualidade da educação no país, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seu cálculo considera

¹ Uma versão preliminar deste capítulo foi publicada na forma de resumo expandido nos anais do // *Encontro do Projeto de Extensão UERN Vai à Escola* (COSTA et al, 2021). Para esta publicação novas análises e considerações foram inseridas.

os indicadores de fluxo escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho da Prova Brasil (INEP, 2021).

A política educacional do Ceará, *locus* de investigação deste capítulo, apresenta condicionantes que se somam a implementação do Ideb. A existência de um sistema de avaliação estadual que, em 2022, completou trinta anos, junto a políticas de colaboração e indução junto aos 184 municípios, tem despertado o interesse de diversas pesquisas. Os aspectos de uma cultura de avaliação permeiam o cotidiano das redes de ensino cearenses, que têm, diariamente, que lidar com um conjunto de políticas com vistas a garantia da qualidade da educação. O Ideb é mais uma dessas políticas.

É sob esse contexto que o presente capítulo encontra seu lastro. Instigado por estudos sobre a centralidade das avaliações em larga escala nas políticas educacionais, o objetivo da investigação é analisar o uso dos resultados do Ideb na gestão da educação dos municípios do Ceará, com base nas respostas dos secretários municipais ao questionário contextual do Saeb aplicado em 2019.

De natureza quantitativa, a investigação utiliza dados obtidos no Questionário Eletrônico do Secretário Municipal de Educação, aplicados junto ao Saeb em 2019, com recorte para os secretários do estado do Ceará. No Questionário constavam questões referentes a nove blocos temáticos, sendo destacado neste estudo o bloco referente à avaliação educacional, principalmente os itens que versavam sobre o uso dos resultados do Ideb nas redes municipais. Para análise dos dados recorreu-se à estatística descritiva, considerando as respostas de 96% (n=177) dos secretários municipais do Ceará em um universo de 184 municípios. Dos

respondentes, 60% (n= 106) eram do sexo feminino, 38% (n= 68) do sexo masculino e 2% (n= 3) não respondeu.

Para atender ao objetivo, o trabalho está organizado em três partes. Na primeira é discutida a utilização do Ideb como indutor de políticas educacionais em estados e municípios. Considerando a política educacional do Ceará, prossegue-se tratando sobre os aspectos condicionantes da realidade desta unidade da federação. O capítulo segue apresentando as respostas dos secretários municipais de educação ao questionário eletrônico do Saeb em 2019, encerrando-se com as considerações finais.

O IDEB COMO INDUTOR DA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Os resultados do Ideb têm sido utilizados como instrumento de medição da qualidade da educação básica no Brasil. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, criou o Ideb e estabeleceu que estados e municípios deveriam instituir mecanismos de controle e de divulgação dos resultados e de avaliação do mérito dos profissionais da educação. O decreto define que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep.

O ano de 2007 foi um marco na implementação de um conjunto de iniciativas por parte do governo federal quando do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da criação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto da criação do Plano de Aceleração do

Crescimento (PAC). O PDE, instituído no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), articula medidas de gestão, de avaliação e do financiamento da educação básica.

De acordo com Silva (2010) esta iniciativa fortaleceu a presença direta da União na regulação da educação básica, que é, constitucionalmente, oferecida e administrada pelos estados e municípios. Além disso, o Ideb assumiu o papel de indutor de políticas educacionais por meio de termo de adesão voluntária por parte dos entes federados ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. A partir do lançamento do PDE todas as transferências voluntárias e assistência técnica do Ministério da Educação (MEC) aos municípios, estados e Distrito Federal tornaram-se vinculadas à adesão ao plano de metas e ao PAR.

Para Costa e Costa (2017, p. 50) o PAR pode ser entendido como sendo o fio condutor para que estados e municípios colocassem em prática as propostas do PDE. Estruturado em torno de quatro dimensões, na dimensão III, Prática pedagógica e Avaliação, “o documento evidencia o papel mobilizador da comunidade no sentido de acompanhar a execução das ações e o alcance das metas estabelecidas pelo Ideb, ou seja, diretamente relacionada à regulação exercida pela política de avaliação externa”.

A ação de monitoramento do PAR deve ser realizada por um Comitê Local por meio do Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Essa sistemática objetiva verificar se as ações planejadas estão sendo executadas e reflete os pressupostos das últimas reformas empreendidas no setor público, fazendo emergir um novo

modo de regulação das políticas sociais amparado na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados (CUNHA; COSTA; ARAÚJO, 2012).

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, definiu o Ideb como referência de qualidade ao vincular o conceito de desempenho, discente e docente, aos resultados nas avaliações externas. A série histórica do Ideb teve início em 2005, servindo de base para o estabelecimento de metas bianuais e diferenciadas para cada rede e escola, objetivando, com isso, o alcance da meta 6,0, até 2022, quando o país equipararia seus resultados aos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A Meta 7 do PNE, que trata do Ideb, traçou estratégias com o objetivo de favorecer a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais estabelecidas para o índice e mediante pactuação interfederativa. Destaca-se também por estratégias que objetivam fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica e a criação de políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Conforme Bauer (2019), o Ideb inaugurou uma nova forma de relacionamento entre avaliação e a gestão educacional, em que a primeira se tornou uma ferramenta potente para a realização da segunda. É nesse contexto que os governos estaduais e municipais passaram a utilizar os resultados do Ideb para orientar suas políticas educacionais, além de,

em alguns casos, servir de referência para criação de avaliações próprias e pagamento de incentivos financeiros para os profissionais do magistério.

O Ideb ao torna-se um indutor das políticas educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal, passa, conseqüentemente, a influenciar de forma direta as ações desempenhadas pelas escolas. Ao analisarem os desenhos das avaliações em curso no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) definem que o uso dos resultados para composição do Ideb integra uma política de responsabilização branda, uma vez que se limita a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados.

No entanto, em termos de conseqüências, as medidas introduzidas pela União, com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas pelo Ideb, representam um elemento fundamental na constituição e implementação de iniciativas de *accountability*. Isso ocorre porque, como citado anteriormente, o Ideb, além de servir como referência, contribui com a regulação dos sistemas de ensino, conservando uma prática que coloca a avaliação como instrumento central da gestão educacional e escolar, articulada a iniciativas de prestação de contas e responsabilização.

Em pesquisa de abrangência nacional, Bauer *et al* (2017) identificam que as iniciativas de avaliação externa vêm se expandindo nas redes públicas municipais de educação básica do país. As respostas da investigação revelam referências explícitas ao Ideb, entre elas a preocupação com o cumprimento das metas estabelecidas pelo índice. Destaca-se a utilização de avaliações para estabelecer metas de desempenho para as escolas, além daquelas fixadas pelo Ideb.

Ao bem da verdade, desde sua origem, o Ideb incorporou objetivos de uma política de responsabilização educacional, pois considera escolas, professores, gestores escolares e educacionais como responsáveis pelos resultados dos alunos nas avaliações de desempenho. Os benefícios do indicador, segundo seus idealizadores, seria o de possibilitar que as escolas envidassem esforços para o aprendizado de português e matemática, induzindo, portanto, mudanças nas práticas de ensino (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Essas mudanças, no entanto, nem sempre são benéficas e reduzem os objetivos da educação aos objetivos da aprendizagem.

ASPECTOS CONDICIONANTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO CEARÁ

A investigação da relação entre Ideb e cultura de avaliação no Ceará não pode desconsiderar aspectos da política educacional desta unidade da federação, uma vez que, os esforços do governo estadual para efetivação de uma educação de qualidade nas redes municipais têm desdobramentos tanto sobre as práticas pedagógicas como na gestão da educação, cuja avaliação de desempenho da aprendizagem tem sido um instrumento aliado.

Desde há muito, no Ceará, busca-se instituir uma cultura de avaliação. Pelo menos desde 1992, quando da primeira iniciativa institucionalizada de avaliação, que, a partir do ano 2000, tornou-se o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), a gestão estadual tem utilizado a avaliação como instrumento permanente na educação cearense. O Spaace, em suas primeiras edições

circunscrito às escolas estaduais e alguns poucos municípios, foi universalizado em 2004, passando a avaliar turmas de 4ª e 8ª série de escolas de todas as 184 redes municipais do estado. Isso possibilitou diagnósticos que passaram a ser utilizados como orientadores da ação do estado, se coadunando com a emergência da Gestão por Resultados (GpR) na máquina pública cearense durante o governo de Lúcio Alcântara (2003–2006) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A GpR foi assim definida pelos agentes daquele governo:

A GPR é um modelo em que o setor público passa a **adotar uma postura empreendedora**, voltada para o cidadão como cliente e buscando **padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência**. É uma gestão que busca reduzir custos para a sociedade e compromete o Estado com a satisfação dos cidadãos. É um modelo em que o governo é um meio e não um fim em si mesmo. Neste modelo, o poder público precisa dialogar continuamente com a sociedade e **utilizar intensamente os procedimentos de monitoramento e avaliação**, inclusive sob o ponto de vista do cidadão como cliente principal (ROSA; HOLANDA; MAIA JÚNIOR, 2006, p. 39, grifos nossos).

Sendo a educação um setor estratégico, as orientações da GpR também foram nele adotadas, principalmente, pelo fortalecimento da avaliação, condição *sine qua non* deste modelo de gestão, com vistas ao monitoramento e a garantia dos padrões de qualidade almejados. De certo, os obstáculos do estado, como a escassez de recursos, se mostraram desafiadores para implementação de um modelo exportado da América do Norte, para o que foi necessário desenvolver estratégias alinhadas ao contexto observado, tendo como fio condutor o “desempenho escolar como indicador de sucesso”, os sistemas de avaliação, “a busca

de uma gestão por resultados” e uma cultura de avaliação (VIEIRA, 2007a, p. 48).

Esses elementos encontraram respaldo no Spaece, somado às mudanças que foram sendo realizadas, como a da própria universalização da avaliação, mas foram, de fato, fortalecidos pela divulgação dos resultados de pesquisa sobre a alfabetização de crianças realizada pela Assembleia Legislativa do estado, em 2006, e a mudança do grupo dirigente do governo estadual, em 2007, com a eleição de Cid Ferreira Gomes, à época filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Criado no ano de 2004 pela Assembleia Legislativa do Estado, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE) foi uma articulação entre o UNICEF, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE), a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE) e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), que reconheciam o problema do analfabetismo escolar e estabeleceram como meta “a superação do analfabetismo escolar até o ano de 2010”. O CCEAE propôs uma série de recomendações para as políticas educacionais do estado com ênfase na aprendizagem, nas políticas de valorização do magistério, na gestão municipal e na formação docente (CEARÁ, 2006). Cabe registrar, como observado em trabalho anterior, que

O que aqui se tem chamado de “cultura de avaliação” orientada pelo CCEAE, só seria possível a partir do estabelecimento de uma ordem sistêmica de ações e políticas, que, tomando como pano de fundo o tema da alfabetização, envolveria um amplo espectro de iniciativas da gestão municipal, desde as questões relacionadas ao perfil dos gestores até a rotina em sala de aula. Esses aspectos foram incorporados na política educacional cearense (COSTA, 2020, p. 96).

A ordem sistêmica de ações e políticas referida foi consubstanciada com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) por meio da Lei 14.026 de dezembro de 2007, uma política de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios. Em cumprimento ao instituto do regime de colaboração, preceituado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, o objetivo do Paic é prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, tendo como finalidade o estabelecimento de condições necessárias para erradicação da distorção de idade-série e garantia das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à idade e escolarização dos alunos até o 5º ano do ensino fundamental, com prioridade para a alfabetização até o 7 anos de idade (CEARÁ, 2007). Mais tarde, em 2015 e 2019, as ações do Paic foram expandidas para as turmas de 5º e 9º anos, respectivamente, implicando em sua denominação, atualmente Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC).

O Paic é uma concertação de esforços para interação entre as burocracias do estado do Ceará (CORREA, 2018) com papel específico na política educacional: fornecer aos municípios, em regime de colaboração, apoio técnico e pedagógico para que possam desenvolver políticas de formação continuada de professores, fortalecer a gestão educacional e escolar e instituir uma cultura de avaliação educacional.

Esses objetivos são agrupados em torno de seis eixos de ação, a citar: *Ensino Fundamental I*; *Ensino Fundamental II*; *Educação Infantil*; *Literatura e Formação do Leitor*; *Gestão Municipal*; e *Avaliação Externa*. Os quatro primeiros eixos oferecem cooperação técnica para a alfabetização e a aprendizagem do alunado, os dois últimos buscam fortalecer as

instituições municipais a partir de um modelo de gestão que priorize a avaliação educacional. Dessa maneira, o programa “[...] reforça a posição das avaliações como elemento central no controle social sobre as políticas educacionais dos governos e sobre o trabalho das burocracias alocadas nas redes e nas escolas” (CORREA, 2018, p. 99) e tem contribuído para reorganização da gestão da educação nos municípios (COSTA; RAMOS, 2020). Os objetivos dos eixos de avaliação e gestão educacional, respectivamente, expressam bem a dinâmica pretendida a partir deles

Difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses, de modo que estes tenham uma equipe nas SME conscientes dos seguintes fatores: (1) importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos; (2) responsabilidade de conduzir o processo de avaliação de forma apropriada e responsável; (3) necessidade de utilizar os resultados das avaliações de forma apropriada, responsável e ética, sempre visando promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem (CEARÁ, s/d, s/p).

Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem (CEARÁ, s/d, s/p).

No entanto, sob ações da colaboração com os municípios, o governo estadual “[...] assumiu funções relativas à regulação e ao controle da educação municipal, mediados por processos centralizados de avaliação externa, de monitoramento do desempenho de estudantes, de divulgação de resultados e da concessão de premiação” (FREIRE; SILVA, 2021, p. 19). Esses processos foram materializados por meio do Spaece, peça estratégica da política educacional do Ceará.

Pela peculiaridade dessa avaliação, é possível verificar as habilidades individuais dos alunos, assim como as deficiências das redes de

ensino, a partir de uma matriz de referência com descritores objetivos que tratam das competências básicas que as crianças precisam aprender. Como consequência, são estabelecidos padrões de desempenho estudantil: *não alfabetizado; alfabetização incompleta; intermediário; suficiente; e desejável*. A centralidade do Spaece nas escolas de ensino fundamental tem sido objeto de diversas pesquisas que apontam que há um desvio de finalidades da avaliação e intensificação do trabalho docente (MAIA; BEZERRA, 2021; SOARES; WERLE, 2021), reforçando a especificidade do Paic como um programa de gestão que orienta a uma cultura de avaliação.

Como mecanismos de estímulo para que municípios e escolas implementassem as ações do Paic, foram também instituídas políticas de *accountability*, com previsão de implicações materiais para as redes municipais e as escolas. Desde 2007, o rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) tem o percentual de 18% atrelado ao Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE) formado pela taxa de aprovação dos estudantes do 1º ao 5º ano e pelos resultados do Spaece do 2º ao 5º ano. Essa iniciativa busca responsabilizar gestores municipais (prefeitos e secretários de educação) pelos resultados educacionais.

É em razão dessas estratégias que o Ceará tem se destacado no cenário nacional, principalmente nos resultados do Ideb dos anos iniciais, fato que tem chamado atenção de organismos internacionais e da sociedade civil que procuram evidências do “sucesso” do estado no campo da educação. No ano de 2020, em matéria publicado no portal G1,

destacou-se que, tomando como referência o Ideb, “nove das 10 melhores escolas do Brasil são do Ceará”, conforme veiculado

As instituições de ensino públicas no estado do Ceará são destaque no Ideb 2019, índice que avalia o desenvolvimento da educação básica brasileira. Conforme estatísticas divulgadas nesta terça-feira (15) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), nove das 10 melhores escolas do Brasil são do Ceará. O *ranking* é referente aos colégios dos 1º ao 5º ano, nomeados como anos iniciais pelo Instituto. Todas as nove escolas cearenses são públicas e estão localizadas no interior do estado. O primeiro lugar, com nota 9,82 é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo Cardoso, no município de Independência, a quase 300 quilômetros de Fortaleza (PORTAL G1, 2020).

Assim, o destaque no Ideb permite inferir que as ações políticas do Ceará têm influenciado os resultados da avaliação nacional, sendo importante averiguar quais estratégias os municípios têm mobilizado no interior de suas redes para alcançar resultados satisfatórios nos testes externos. A análise dos questionários do Saeb (2019), no que tange à avaliação educacional, pode fornecer pistas importantes para a discussão, o que será feito na seção que se segue.

EXPLORANDO AS RESPOSTAS DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DO CEARÁ NO QUESTIONÁRIO DO SAEB (2019)

A análise do uso dos resultados do Ideb pelas gestões municipais não pode prescindir do entendimento da gestão educacional como espectro de iniciativas desenvolvidas pelo Estado, em diferentes instâncias, no âmbito do ensino ou de outros domínios (VIEIRA, 2007b).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), cabe aos municípios a oferta exclusiva da educação infantil, sendo o ensino fundamental responsabilidade compartilhada com as esferas estaduais.

Portanto, é sobre as ações da educação infantil e do ensino fundamental que se direcionam os esforços dos municípios. No entanto, com a gradativa municipalização do ensino fundamental, vieram à tona os desafios da garantia da qualidade do ensino, que foram canalizado pelos discursos sobre eficácia e eficiência escolar, sem, contudo, avançar no debate sobre as condições de oferta. O Ideb materializa esse discurso ao representar um indicador sintético da qualidade da educação e definir metas a serem alcançadas anualmente pelas escolas.

Como discutido na seção anterior, a política educacional cearense apresenta elementos locais que contribuem para fortalecer uma cultura de avaliação nas redes municipais, sendo um Ideb mais uma das estratégias utilizadas para tal fim, este sendo de referência nacional. As declarações dos secretários municipais da educação no Ceará revelam que os municípios têm incorporado o Ideb às suas políticas. Isso ocorre tanto no âmbito das ações pedagógicas, que envolve, dentre outras, a formação continuada de professores, como de iniciativas de responsabilização de escolas e professores. Os dados que se seguem permitem compreender o movimento do Ideb na gestão municipal da educação, confirmando tendências e categorias já observadas na literatura.

Quando perguntados se a secretaria municipal utilizava os resultados do Ideb, 99% (n=176) dos secretários responderam que sim, confirmando o indicador como uma “potente ferramenta de gestão”

(BAUER, 2019) e sua profusão na quase totalidade dos municípios. Certamente essa condição tem relação com a centralidade do Ideb na política educacional brasileira, como já fora confirmado na Meta 7 do PNE (2014 – 2024), como também com o fato de que o Ideb apresenta um retrato da realidade municipal, e “sair bem na foto” é um objetivo a que todos buscam cumprir. Tal objetivo, no entanto, tem outros desdobramentos. Os dados demonstram que 99% (n=176) dos declarantes afirmaram que a secretaria orienta as escolas a prepararem seus alunos para as avaliações externas, realidade que tem sido observadas em outras pesquisas sobre o tema (COSTA *et al*, 2021). Esta centralidade também é evidenciada quando 89% (n=157) dos secretários disseram abordar o tema das avaliações em larga escala em cursos de formação continuada para professores da rede.

Na Tabela 1 são apresentadas as respostas dos secretários de educação aos usos dos resultados do Ideb. Estes têm orientado a política municipal de educação, servindo para o planejamento das ações educacionais (98%), formação continuada de professores (93%) e avaliação de programas e projetos (90%). Sobre o Ideb associado ao planejamento das ações educacionais, pesquisa de Freire (2020) demonstrou que na região metropolitana do Cariri cearense, nos Planos Municipais de Educação dos nove municípios que compõe a região, o Ideb é considerado como referência de qualidade da educação e parâmetro para o ranqueamento das instituições de ensino, conforme estabelecido no PNE (2014-2024). A pesquisa também identificou que cinco dos nove municípios estabeleceram estratégias que definem a criação de políticas de estímulos financeiros para profissionais da educação, tendo como referência os

resultados do Ideb, e dois propuseram estratégias voltadas à criação de sistemas próprios de avaliação externa.

Tabela 1: Formas de utilização dos resultados do Ideb

Usos	n	%
Planejamento das ações educacionais	173	98%
Subsídios para a formação continuada de professores	165	93%
Subsídios para a avaliação de programas ou projetos da Secretaria da Educação	159	90%
Promoção de debates sobre a educação	154	87%
Implantação de políticas para redução da repetência	151	85%
Produção de materiais didáticos e pedagógicos	136	77%
Revisão ou criação de orientações curriculares	117	66%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Saeb (2019)

Conforme dados da Tabela 1, 87% (n=154) dos secretários consideram que os resultados do Ideb subsidiam os debates sobre a educação no município. Os dados não permitem afirmar o conteúdo destes debates, revelando, portanto, a necessidade de pesquisas que investiguem os usos políticos dos indicadores de desempenho em avaliações em larga escala, balizando o teor dos debates e as implicações sobre as políticas municipais de educação. Também é expressivo o número de secretários que afirmam utilizar os resultados do Ideb para produção de materiais didáticos e pedagógicos (77%) e revisão ou criação de orientações curriculares (66%), confirmando estratégias de alinhamento entre as ações municipais e as avaliações em larga escala. Essas duas formas de usos são aspectos que geram preocupação, haja vista que, quando associado ao Ideb, pode ocorrer uma redução dos currículos municipais e produção de materiais orientados para a avaliação de desempenho.

Quando perguntados sobre o uso dos resultados do Ideb, os secretários também afirmam utilizar o indicador para promover estratégias de responsabilização, das quais tratam a Tabela 2.

Tabela 2: Usos dos resultados do Ideb como política de responsabilização

Usos	n	%
Monitoramento das escolas	171	97
Divulgação de informações para a sociedade	165	93
Estabelecimento de metas de desempenho nos testes de proficiência	151	85
Auxílio para unidades escolares com resultados inferiores	70	40
Recompensa para escolas com melhores resultados	61	34
Subsídios para pagamento de bonificação para professores	38	21
Criação de critérios para remanejamento de diretores	35	20

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Saeb (2019)

Na Tabela 2, observam-se três formas de usos do Ideb que são mais frequentes associadas a políticas de responsabilização: monitoramento das escolas (97%), divulgação de informações para a sociedade (93%) e estabelecimento de metas de desempenho (85%). Estas três iniciativas se coadunam com os objetivos do Ideb, quais sejam, o de monitorar a qualidade educacional e informar sobre os resultados à sociedade, para o qual é necessária a definição de metas, podendo ser entendida como uma forma de prestação de contas. O auxílio às escolas com resultados inferiores é informado por 40% (n=70) dos secretários, porém, a ausência de informações que qualifiquem a natureza do auxílio impedem análises aprofundadas sobre esse aspecto, uma vez que tanto pode estar associado a ações pedagógicas como financeiras.

Embora com menor incidência nas respostas, os dados demonstram que as redes de ensino utilizam o Ideb como instrumento de

responsabilização, o que pode ser inferido pela adoção de recompensa às escolas com melhores resultados (34%) e com o pagamento de bonificação de professores (n=38). Além disso outra medida de responsabilização adotada é a criação de critérios com base nos resultados do Ideb para remanejamento de diretores (20%). Esses números permitem afirmar que o Ideb estabeleceu uma cultura de avaliação nos municípios, com feições diversas, desde as que têm maior centralidade sobre as ações pedagógicas e de gestão, como as que são associadas a políticas de responsabilização com retornos financeiros aos agentes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional do Ceará é marcada por estratégias que têm na avaliação sua condição de ser. São encontradas políticas de responsabilização direcionadas às escolas municipais, com o objetivo de fomentar uma educação de qualidade. Somada às ações estaduais, há políticas de âmbito nacional que estabelecem o mesmo objetivo, caso do Ideb, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de avaliação educacional. Este capítulo lançou luzes sobre a centralidade do Ideb na gestão da educação dos municípios cearenses conforme respostas dos secretários da educação ao Saeb 2019. Inegavelmente, o Ideb induziu mudanças nas práticas de gestão municipal, representadas, sobretudo, pelo alinhamento entre as ações municipais e as avaliações em larga escala, como, por exemplo, a formação continuada de docentes. Os dados evidenciam que estas ações também visam condicionar as escolas ao

cumprimento das metas estabelecidas, pois em alguns dos municípios são implementadas políticas de responsabilização associadas ao Ideb. Dados os limites desse escrito, novas pesquisas devem orientar-se por esses resultados a fim de, observando empiricamente, confirmar e/ou estabelecer os aspectos elucidados na discussão aqui realizada.

REFERÊNCIAS

- BAUER, A. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1–28, 2019.
- BAUER, A., et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.71, e227153, 2017.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República [2014].
- CEARÁ. **Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, [2007].
- CEARÁ. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- CORREA, E. V. **Accountability na educação**: Impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

- COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.
- COSTA, A. G. et al. **Anais do II Encontro do Projeto de extensão UERN vai à escola - Educação pública e pobreza: forjando possibilidades e (re)existências no cenário pandêmico**. Mossoró: EDUERN, 2021. v. 1. 213p.
- COSTA, A. G. et al. Estratégias para gestão escolar em tempos de avaliação: uma investigação em municípios do Ceará. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 959–972, 2021.
- COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P. Regime de colaboração e educação no Ceará: o PAIC no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 16, 2020.
- COSTA, M. S. F. P.; COSTA, A. C. M. A avaliação e a produção da qualidade na escola pública de educação básica. In: GUTIERRES, D. V. G; BARBALHO, M. G. C; COSTA, M. S. F. P. M. C. (Orgs.). **Dimensões do plano de ações articuladas: contexto e estratégias de implementação**. Campinas, SP: 2017. p. 47 – 74.
- CUNHA, M. C.; COSTA, J. M. A.; ARAÚJO, R. B. M. de. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 93-110, 2012
- FERNANDES, R; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier: 2009. p. 213–238.
- FREIRE, A. M. F.; SILVA, A. F. Políticas de accountability na educação cearense (2007-2019). **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, p. e020184, 2021.
- FREIRE, A. M. F. **Políticas de accountability nas redes municipais de ensino do Cariri Cearense: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019)**.2020. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020.
- INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 30 out.2021.

- MAIA, M. I. M.; BEZERRA, J. E. B. Gestão por resultados e responsabilização: implicações no trabalho docente no município de Limoeiro do Norte. In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (Orgs.). **Responsabilização educacional no Ceará**: trajetórias e evidências. Brasília: ANPAE, 2021. p. 244-256.
- ROSA, A. L. T.; HOLANDA, M. C.; MAIA JÚNIOR, F. Q. O Marco Lógico da Gestão Pública por Resultados (GPR). In: HOLANDA, M. C. (Org.) **Ceará**: a prática de uma gestão por resultados. Fortaleza: IPECE, 2006. p. 38-54.
- SILVA, A.F. da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 4, n. 8, jul./dez., 2010, p. 63-73.
- SOARES, E. A.; WERLE, F. O. C. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece-Alfa): reconfigurando o contexto escolar? In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (Orgs.). **Responsabilização educacional no Ceará**: trajetórias e evidências. Brasília: ANPAE, 2021. p. 107-126.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007a.
- VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007b.

7

PRÁTICA, NARRATIVAS E DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Genira Fonseca de Oliveira

Raul da Fonseca Silva Thé

“A crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”

(Darcy Ribeiro)

INTRODUÇÃO

Alfabetizar, dentre tantas coisas, é fornecer as possibilidades para que se possa ler as palavras, os meios e o mundo em sua tecitura. Tecido esse que se constrói e se produz pelo entrelaçamento de fios de vida compostos de significados, sentidos e ressignificações, compreensões e incompreensões, e *marches* e *démarches*. E são nesses caminhos e desca-minhos das vidas de professores alfabetizadores que estes dão sentidos e significam narrativamente suas experiências. De modo, que guardando a alteridade, buscamos as narrativas desses sujeitos enquanto fonte de informação, evocação e reflexão para compreender e analisar as implicações do processo formativo na prática docente (KOFES, 1994; 2001; VYGOTSKY, 2009).

Para tanto, consideramos que a narratividade das experiências desses professores está demarcada entre o percurso formativo e a sala de aula, enquanto espaços de aprendizagem e de construção do conhecimento significativo. Presentifica, assim, mediante as narrativas, o

experimentado, o vivido (e o vivível), bem como o entrelaçamento entre a História, as histórias e as estórias (*History, histories and story*) (BOSI, 1994; KOFES, 1994; 2001; PLACCO; SOUZA, 2015).

A partir desse ponto de vista, cabe ressaltar que nas últimas décadas muitos desafios foram postos para e impostos à escola e aos professores, ampliando as cobranças feitas às instituições, mas principalmente aos professores, com a formação docente ganhando a centralidade do debate e o “status” de solução para os problemas da educação. De acordo com Oliveira, Falcão e Menezes (2020),

Desde os anos 1990, o espaço de discussão sobre a formação docente vem crescendo, a partir do entendimento de que ela é um dos caminhos para promover a melhoria da docência. Além disso, o contexto político, social e econômico, que marca a sociedade contemporânea é permeado de fortes tensões e de pressões que recaem sobre as atividades desenvolvidas pela escola, em torno da obtenção de resultados, balizados, especialmente, pelos índices obtidos nas avaliações externas (p. 396).

No entanto, esse lugar central tem sido dado menos para pensar as condições de atuação e mais para ampliar exigências e intensificação do trabalho docente, acarretando desde inseguranças relativas à saúde mental desses trabalhadores até a ampliação dos processos de precarização e alienação. O quadro não é diferente – e inclusive se aprofunda – entre os professores alfabetizadores que têm diante de si responsabilidades múltiplas e multiplicadas que vão da condução dos alunos no processo de alfabetização (sendo-lhes atribuídos os sucessos e os insucessos – especialmente estes – dessa jornada) até a resposta às permanentes demandas e exigências educacionais, o que geram

implicações em seu fazer profissional e em suas personalidades (FALCÃO; FARIAS, 2017; MIZUKAMI; REALI, 2009).

Assim, de forma eminentemente crítica, partimos do pressuposto de que a formação de professores é uma discussão bastante pertinente diante de todo o quadro de problemáticas que envolvem a profissão docente, principalmente no cenário político atual, em que a ciência e a educação têm sido negadas de forma abusiva e inconsequente. E trazer essa discussão para o centro não é uma escolha (nem mesmo) de cunho utilitário, é uma iniciativa urgente, que deseja discutir as condições em geral da educação e da escolarização, sejam elas socioculturais, contextuais, organizacionais e/ou estruturais, sejam elas do campo psicológico tanto individual quanto social. Certamente a formação de professores é fundante para a constituição de processos de ensino e aprendizagem não só efetivos, mas, principalmente, que edifiquem saberes interpretativos, subjetivos e intersubjetivos. Desse modo, a esta formação, ao nosso ver, não cabe o incentivo a reproduzir métodos e ao conteudismo e sim a uma concepção que tome a escola, a prática e, como dito, as condicionalidades enquanto contexto não só formativo, mas também de pesquisa, reflexão e diálogo. Corroborando com essa perspectiva, Oliveira (2020) adverte que “o *locus* privilegiado para a formação docente é a escola, onde as relações são tecidas e significadas por meio da organização do trabalho educativo que envolve, principalmente, a apropriação do contexto no qual a instituição está inserida” (p. 121).

Em oposição, visualizamos um campo educacional-docente tencionado entre a racionalidade indolente do conformismo e a rebeldia

crítica que busca superar o desperdício da experiência, e é nesse campo em que o trabalho docente e os professores desenvolvem (e se desenvolvem) em meio a processos reiterados de burocratização acrítica que exige desempenho, metas, resultados, sem visar, necessariamente, a aprendizagem de seus públicos. (ANDRÉ, 2016; BOURDIEU, 2011; MIZUKAMI; REALI, 2009; SANTOS, 2002; TARDIF, 2014).

Indicado esses pontos, apontamos que aprofundaremos essas discussões no decorrer do texto. Para tanto, apresentaremos o escopo metodológico, para em seguida apresentarmos a política de formação docente empreendida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no estado do Ceará.

PERCURSO METODOLÓGICO ENQUANTO TECITURA

À vista da complexidade que envolve o objeto deste estudo, a investigação se ancora numa abordagem eminentemente qualitativa, desenvolvida por meio do método (auto)biográfico, entendendo que é um caminho que contempla a coerência entre o objetivo da pesquisa e a natureza do fenômeno a ser estudado. Desse modo, cabe apontar que as categorias significados e sentidos são compreendidos a partir da perspectiva e do pressuposto teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente trabalhada por Vygotsky (2009). Dessa maneira os sujeitos pesquisados são entendidos, aqui, como sujeitos históricos e sociais, por isso que partimos das narrativas dos docentes, fugindo da aparência e adentrando na essência de seus discursos. Segundo Vygotsky (2009), a categoria “sentido” comportaria, assim, uma

formação dinâmica, fluida e complexa, uma vez que surgiria de uma multiplicidade que viria a despertar as consciências e, por isso mesmo, relativo à interpretação que o sujeito confere ao significado. Já a de “significado” seria uma das possibilidades de sentido que uma palavra/sentença dentro de um discurso, sendo, portanto, mais estável, exata e uniforme, relacionando-se a convenções (BOGDAN; BIKLENB, 1994; CARVALHO; MARQUES, 2015; PASSEGI, 2010; POLAK, 2011; STAKE, 2011).

Essa escolha qualitativo-metodológica foi feita para que a pesquisa estivesse atinente à complexidade das experiências narradas pelos sujeitos e para dar encaminhamento e adensar o processo de interpretação destas narrativas. Assim, sem deixar de compreender as várias possibilidades que se abrem mediante o contato com o sujeito que narra, especialmente acerca do processo vivido (e vivível) dele, ampliando e oportunizando, desse modo, interações e compreensões sobre os contextos da tecitura de significados e de sentidos de seu processo formativo. Do mesmo modo, não se restringindo a instrumentalizar o método, ao tempo que indica a importância das relações pesquisador-pesquisado para a construção de envolvimento e mediação concernentes à produção de conhecimento nesta interação intersubjetiva. (AGUIAR; OZELLA, 2006; GATTI, 2002; GUSSI; THÉ; PEREIRA, 2019; KOFES, 1994; 2001; THÉ, 2017; THÉ; SANTOS, 2019).

Desse modo, as narrativas dos professores alfabetizadores e suas vozes ocupam lugar central nessa perspectiva. Isso porque perceber como esses trabalhadores olham e interpretam suas experiências formativas abre janelas heurísticas para pensar e refletir acerca das

implicações sobre as práticas e a atuação docente destes, especialmente daqueles contemplados pela formação no PAIC, os professores do 2º ano do ensino fundamental. Nesse encaminhamento, a abordagem narrativa a respeito do processo formativo conota um entrelaçamento entre disposições psicológicas, linguísticas, léxicas, sociais, históricas, culturais e filosóficas expostas à reflexão ante os percursos vividos e vivíveis do sujeito enquanto pessoa e profissional, possibilitando, como dito, a compreensão desses percursos em particular e do contexto em que está inserido. (GUSSI; THÉ; PEREIRA, 2019; NÓVOA; FINGER, 2014; PASSEGI, 2010; THÉ, 2017; THÉ; SANTOS, 2019).

Para tanto, seguimos um procedimento de cunho dialógico, em que o contato pesquisador-pesquisado se reveste de uma elaboração ativa e mutuamente reveladora de situações, configurações e relações. Desta maneira se adentra nos universos particulares de cada um dos pesquisados, buscando nas experiências destes compreender as dimensões pessoal, profissional e sócio-histórica, além de apreender os significados e sentidos das formações no PAIC no cotidiano do trabalho em sala de aula. Assim, a entrevista narrativa, semiestruturada, se torna ferramenta paradigmática nessa perspectiva por estimular a reflexão e a narratividade do sujeito entrevistado. A narrativa, aqui, é entendida enquanto abertura de enunciação, comunicação e evocação, mas principalmente como possibilidade de compreensão da produção dos sentidos e significados, em seus tons dizíveis e indizíveis. Na prática esse modelo de entrevista possibilita uma aproximação tanto das dimensões subjetiva, intersubjetiva e expressiva do sujeito entrevistado quanto potencializa a dimensão formativa pela abertura dialógica ao

escopo sócio-histórico, tantas vezes silenciado. Seguimos este modelo de entrevista, portanto, no intuito de possibilitar a percepção das significações produzidas sobre a formação no PAIC na fala dos sujeitos (BRAGANÇA, 2012; CARVALHO; LIMA, 2015; CAVALCANTE, 2008; JOSSO, 1988; KOFES, 1994; 2001; SOUZA, 2006; 2007).

Para tanto, elaboramos um roteiro de entrevista que permitisse aos professores perceberem o objetivo da pesquisa, ao tempo que, por um esforço de autoanálise, o momento se constituísse também como formativo. Como estratégia para mediar esse encontro intersubjetivo entre pesquisador-pesquisado tomamos da literatura infantil – *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995) – uma abordagem sobre a perda, manutenção e tentativa de retomada da memória, na busca de constituir com os professores um cenário de maior fluidez narrativo-reflexiva com base na memória, com um olhar especial para o uso desta no contexto formativo. Isso porque essa reflexão tende a gestar uma visão de conjunto entre as perspectivas de retrospecção e de prospecção que se tornam caras para pensar os processos de investigação com e de formação de professores (CUNHA, 1997; SOUZA, 2007).

Para a análise dos dados, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD) pela possibilidade que abre de se aprofundar nos elementos apresentados pela pesquisa e retirar novas compreensões sobre o objeto estudado. Ou dito de outro modo, exige do pesquisador uma imersão nas narrativas produzidas pelos sujeitos, apreendendo essas vozes na sua integralidade e, por meio de uma sequência recursiva, propõe a captação, a extração e a expressão de novas compreensões e novo significado que emergem e são atingidas ao longo da análise. Dá, assim, ao

pesquisador as condições para perceber os sentidos desses textos enquanto unidades de análises, compará-los a fim de constituir categorias e, por fim, comunicar detalhadamente os novos *insights* e novas compreensões. São estes/estas que oportunizam, na realização da análise, novas descobertas e aprendizagens e trazendo, como dito antes, tanto as singularidades presentes nas narrativas dos sujeitos entrevistados quanto os contextos em que esses sujeitos estão inseridos, permitindo identificar as tensões, os limites e as possibilidades que marcam os percursos formativos deles (ARAÚJO; LIMA, 2017; MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006).

Esse intuito de pesquisa considerou o resultado do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-ALFA)¹, do ano de 2018, como critério para a seleção das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa. Mediante esses dados, a escolha recaiu em duas escolas municipais que apresentaram bons índices de proficiência na referida avaliação. Já a escolha dos sujeitos, girou em torno dos processos de formação vinculados à Pedagogia e à prática do ensino de língua portuguesa e a participação no PAIC, há pelo menos dois anos – tempo que julgamos concernente a apreensão de significados e sentidos sobre a referida formação. Selecionamos, assim, dois professores, um do sexo feminino e o outro do sexo masculino, ambos docentes de escolas públicas municipais do Ceará e que serão identificados por Aslam, para o

¹ Nessa avaliação são considerados cinco padrões de desempenho – Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável e seus respectivos níveis de proficiência, numa escala que varia de 75 a 150 pontos.

professor, e Fiona, para professora, nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos a fim de manter o anonimato dos professores.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Mediante o contexto apresentado ainda na introdução o presente estudo adentra na particularidade do PAIC e a formação ofertada por ele. Programa implantado em 2007, por meio da Secretaria da Educação do Ceará. Trata-se de uma política pública que emerge dos baixos resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2004, especialmente, no que se referem ao processo de alfabetização das crianças. O PAIC foi instituído com o objetivo de “alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o 2º ano do Ensino Fundamental” (CEARÁ, 2012, p. 66). Para tanto, o programa foi estruturado em cinco eixos, a saber: Gestão da Educação Municipal; Avaliação Externa; Alfabetização; Literatura Infantil e Formação do Leitor; e, Educação Infantil. A formação de professores ofertada pelo PAIC tem, segundo o Programa, por objetivo trabalhar os conteúdos necessários para o desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a partir de uma rotina e material didático pré-estabelecido pela consultoria e coordenação do programa (CEARÁ, 2007).

Levando-se em consideração o contexto de implantação do PAIC, a avaliação no estado do Ceará foi ampliada em 2007. Incorporou, assim, as turmas de 2º ano do ensino fundamental ao SPAECE implantado pelo governo estadual em 1992, o que constituiu o, denominado, SPAECE-ALFA. Nesse sentido, o professor do 2º ano do ensino fundamental

passou a ser convocado a desenvolver uma prática que dê conta das exigências do Programa, e, como dito antes, ampliando processos de precarização e de alienação, além de insegurança mental.

Assim, a promoção da qualidade do ensino, visada pelos objetivos do PAIC, passa por um conjunto de professores que apesar de colocados como figura central não encontram em seu processo formativo as condições de entendê-lo como um espaço que oportunize melhorias para o exercício de sua prática em sala de aula. Faltando a este, portanto e como veremos a frente mais amiúde, encaminhamentos mais amplos acerca de debates e problematizações relativos à produção e desenvolvimento de projetos, além de um maior protagonismo acerca de seu processo formativo, lhes garantindo a oportunidade de planejar, executar e se autoavaliar. (IMBERNÓN, 2009).

Desse modo, a questão que fica é a de que implicações são identificadas na prática dos professores em sala de aula a partir da formação ofertada pelo PAIC? Assim, o presente trabalho é decorrente de uma investigação mais ampla que buscou compreender os sentidos e significados produzidos sobre a formação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mediante as narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental.

DOCÊNCIAS NARRADAS, FORMAÇÕES DESVELADAS E O QUE DIZEM OS PROFESSORES

A prática docente envolve muitos desafios e muitas conquistas, expressá-la de modo interpretativo exige tanto uma tecitura complexa quanto uma postura responsável e ética. Isso porque, como indicado

antes, as narrativas anunciam e cabe ao pesquisador tornar visível o que está para além do aparente, tornar dizível o indizível e devolver voz àqueles silenciados, trazendo os sentimentos e as emoções entremeados de memórias suscitados pelos sujeitos em seus relatos (SILVA, 2010).

Assim, ao interagir com Fiona e Aslam os observamos revelar que a formação inicial que marca o ingresso de ambos professores na docência se deu pelo desejo de exercer a profissão e motivados por referências familiares:

Quando eu fui me formar, né? [...] Eu gostei muito, porque eu sempre gostei muito de criança, desde pequena, nunca tive um irmão, vim ter depois de adulta e eu sentia muito a falta disso. E eu adoro ser professora. Tinha meu avô como referência, que era professor, eu gosto, é uma coisa que eu gosto, faço com amor. Eu me formei, trabalhei oito anos com meninos de rua e em seguida passei no concurso e assumi. (Fiona).

A influência do meu pai é porque meu pai sempre quis que eu estudasse, que eu me formasse, porque os outros meus irmãos nenhum são formados, né?, teve uns que nem terminou nem o ensino fundamental, nem o ensino médio. Eu tenho três irmãos homem e uma mulher, nenhum terminou o ensino fundamental, assim, alguns terminaram o fundamental I, outros terminaram o fundamental II, outros nem terminaram o médio. E a influência do meu avô é porque o meu avô ele queria sempre uma escola na comunidade, porque na comunidade tinha muitas crianças e não tinha escola e também não tinha professor, aí eu comecei a trabalhar com 16 anos na época, em 94, com a influência dele, ele me chamou pra ir trabalhar na escola, aí comecei a lecionar com 16 anos, por isso que eu tenho essa influência dele na minha vida como docente (Aslam).

O ingresso no magistério está intrinsecamente relacionado aos significados e aos sentidos que ambos atribuíram às suas escolhas a partir

das influências mencionadas acima. No entanto, vale considerar, que ao longo de suas vivências, cada um deles foi tecendo sua própria história no magistério, a partir de seus contextos de atuação e dos vários intervenientes que permeiam esses contextos, o que influenciou em seus modos de exercer a docência.

Mesmo destacando as lacunas existentes na formação inicial, isso não foi impedimento para seguirem na profissão. De modo que, se a formação inicial do professor consiste na aquisição de conhecimentos, competências e disposições para a prática, para Fiona e Aslam a realidade foi bem diferente (GARCIA, 1999). Assim, Fiona nos contou que o seu início “foi bem difícil, porque não tinha experiência em sala, tinha experiência com criança, mas criança de rua” e, que “quando a gente se forma a gente não sabe ser professora”. O que ela complementa com uma reflexão sobre a sua experiência na graduação:

Eu fiz a minha graduação. Apesar de ter sido uma experiência agradável, eu achei o curso resumido, ele poderia ter sido um curso mais aprofundado, maior. Você sabe que toda faculdade ela não prepara para a realidade da vida, ela nos dá um suporte, um norteio, só, mas não nos prepara. Essa crítica eu acredito que seja geral, não só na questão da Pedagogia. Mas eu gostei muito, os professores muito capacitados, de qualidade. Foi muito bom pra mim viu, a graduação. A única crítica que eu faço em relação a graduação é o curto espaço de tempo, eu acho que, foi um curso de dois anos e meio e eu acho que poderia ter sido mais aproveitado em relação a tempo, ao professor ter mais tempo em sala de aula, viu. E eu acho pouco, porque quando a gente vai para a realidade da vida, pra sala de aula, você não tem tanto suporte (Fiona).

O relato de Aslam revela um sentimento semelhante ao de Fiona:

Tem alguns professores que tinha metodologias assim né que dá pra gente tirar, pra gente levar pra sala pros nossos alunos, mas só que pra mim eu acho que na prática mesmo de sala de aula, que de vários anos de experiência que a gente tem, né?, comecei com 16 anos, eu acho assim que a Pedagogia mesmo em si não me preparou pro dia a dia, pra prática mesmo de sala de aula. Deu conta em algumas partes, mas outras ficaram faltando, então pra mim, por isso que eu fiz uma especialização, que a especialização foi muito boa sabe, de Alfabetização e de Letramento, porque entraram as duas coisas que eu acho estava faltando na Pedagogia, pra encaixar no que estava faltando, complementar, né?. Eu acho que foi muito boa essa pós-graduação que eu fiz aqui, porque ela completou o que estava faltando na minha Pedagogia (Aslam).

Como visto a formação inicial, para os professores entrevistados, não os “preparou” para a docência porque não os instrumentalizou para exercer a profissão. Para eles, foi necessário buscar uma pós-graduação para “complementar” o que faltou na formação inicial. As lacunas destacadas por Aslam e por Fiona lhes impulsionaram a lidar com os desafios exigidos pelo magistério e, assim, confirmar suas escolhas, realçadas pela continuidade dos estudos.

As narrativas dos professores anunciam a pós-graduação como a oportunidade de aprofundamento dos conteúdos da formação inicial, ampliando os conhecimentos exigidos para o trabalho em sala de aula. Destacamos, entretanto que a formação contínua é antes uma necessidade própria da articulação da teoria com a prática, das condições com as oportunidades e da produção de protagonismos, pelo autoconhecimento e autoformação, que uma busca por suprir deficiências formativas anteriores. Trata-se de uma realidade complexa e desafiadora, vivenciada por sujeitos envolvidos em contextos diversificados,

atuando em uma etapa de ensino submetida a um sistema de controle, principalmente, relacionado aos resultados de desempenho nas avaliações externas, que de certa forma tencionam o desenvolvimento de sua ação na sala de aula (FARIAS, 2006; FRANCO, 2019).

Ao relatarem sobre o ingresso na docência, as vozes e os sentidos formativos expressos em suas narrativas, estão associados à compreensão de como interpretam a prática docente. Conforme captamos na fala de Fiona, quando ela diz “Eu me enxergo assim, eu sou muito afetiva com as crianças, muito determinada (riso) também, porque, eu não desisto delas” e “Eu acho que, quando você tem carinho pelas crianças elas aprendem mais”, a professora expressa que construiu uma imagem da docência pautada na perspectiva do cuidado, muito por conta de ter iniciado o exercício profissional trabalhando com “meninos de rua”, em um contexto de fragilidades e de carências. Fiona investe na crença de que “a criança ela aprende, quando o professor quer, quando acredita que ela é capaz, que tem capacidade disso”. Desse modo, se evidencia que os sentidos da docência para a professora, se revelam na influência da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa afetividade é indiscutível no desenvolvimento da cognição, e como nos lembra Freire (1996), o ato de “ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 159), no sentido de autenticamente se comprometer e se disponibilizar para com os educandos, guardando consigo as noções de cumprimento do dever, de zelo com o espaço e o processo pedagógico e de que a dignidade da atividade profissional e a garantia dos direitos do professor são uma luta política constante. Dias (2009) segue o mesmo caminho ao indicar que a docência, em seu exercício, requer dos

professores uma simbiose entre afetividade e compromisso político e pedagógico, uma vez que o dedicar de suas potencialidades e seus saberes deve ter por horizonte a transformação do mundo e a busca por torná-lo mundo melhor. Ressaltamos, assim, que a prática docente não pode ser reduzida a uma tarefa meramente técnica, oriunda de prescrições elaboradas fora do contexto da sala de aula. O exercício docente está, desse modo, para além dessa compreensão, pois é um aspecto que demanda complexidade, tornando inviável qualquer incursão que pretenda engessar o trabalho do professor.

As expressões de Aslam e Fiona revelam a atribuição de um sentido constituído a partir de suas experiências vivenciadas em sala de aula e do que acreditam ser necessário para o exercício da docência, conforme as exigências do Programa. Dessa maneira, é visível em seus relatos uma satisfação com as formações, pois, segundo compreendem, atendem as demandas da prática docente. No entanto, reconhecem que algumas *necessidades* formativas deixam de ser atendidas, as quais *deveriam ser* considerados pelo Programa, pois de certa forma impactam no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. De modo que há uma dissonância, no processo formativo proposto pelo Programa, entre exigências e necessidades, bem como entre a proposta, a sala de aula e as necessidades pessoais dos professores (ZABALZA, 1998). Então, fica visível que a necessidade é determinada pela diferença entre a situação em que o sujeito se encontra e a situação desejada, devendo se tornar parte integrante da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face às exigências que requer a abordagem qualitativa, a entrevista narrativa se mostrou como um dispositivo revelador por apresentar as possibilidades de imersão no universo subjetivo dos sujeitos a partir de suas narrativas. Assim, quando os sujeitos acessam suas lembranças e seus relatos são carregados de sentimentos e de emoções, que precisam ser acolhidos pelo pesquisador no intuito de valorizar sua história e de jamais emitir censuras ou preconceitos.

A formação inicial marca o ingresso de Fiona e Aslam no magistério que foram decisivas para a definição da escolha de seus caminhos. Os professores realçam que a formação inicial não os “preparou” para a docência e deixam claro que os conteúdos e que os conhecimentos abordados na graduação não foram satisfatórios, nem suficientes para garantir o direcionamento que precisavam para o exercício docente, por não os instrumentar para desenvolver o trabalho em sala de aula. Em consequência disso, elaboram uma visão reducionista, que concebe a formação continuada como a possibilidade de suprir as “deficiências” da formação inicial. Esse entendimento coaduna com a realidade a que os professores estão imersos, em um contexto de regulação de seu desempenho, submetidos a uma rotina de trabalho que cumpre a função de alfabetizar “todas” as crianças no 2º ano do ensino fundamental.

A formação em geral promove implicações na prática docente, a disponibilizada pelo PAIC apresenta orientações prescritivas, cerceando a autonomia dos professores no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Entretanto, foi identificado nas narrativas dos professores,

uma satisfação com essa formação, com suas metodologias e com a rotina trabalhadas pelos formadores, que atendem as exigências do Programa e não às necessidades práticas e pessoais dos narradores. Isso denota uma certa alienação diante das necessidades de formação e a encarar toda e qualquer possibilidade de formação como satisfatória, revelando uma dimensão apolítica e acrítica que voluntariamente aceita a condição de submissão e subserviência às instâncias formadoras como resultado das pressões a eles aplicada. Desse modo, os resultados da pesquisa reiteram a proposição de uma formação que permita aos professores desenvolver uma atividade profissional norteada em uma perspectiva crítica e reflexiva, concebida à luz da realidade de seus contextos de atuação e não pensadas de forma alienígena ao contexto da sala de aula e da experiência. Somente a partir da ampliação da criticidade no processo formativo é que se quebram os engessamentos e se elaboram desenvolvimentos profissional e de autonomia

As narrativas de Fiona e Aslam ressaltam o reconhecimento do papel dos formadores na condução das atividades formativas, pelo domínio do conteúdo das formações e, principalmente, porque conhecem o material didático do Programa. Identificamos, portanto, que as implicações do processo formativo são significadas pelos professores a partir desse viés, ou seja, pela orientação que recebem sobre a prática a ser desenvolvida em sala de aula. A dinâmica exigida pelo Programa é tão intensa, que eles não atentam para o fato de que as orientações são padronizadas, ou seja, são construídas sem levar em conta o contexto ao qual estão inseridos. Assim, se a falta de escopo político e de criticidade no processo de formação leva a um contexto de alienação, a carga

de exigências, a intensificação dos processos e o volume dos conteúdos a são expostos gesta um cenário que operacionaliza essa alienação de modo a ampliar o quadro de precarização do trabalho docente.

Centrados na prática e primado da ação pela ação, por ser o que eles precisam e são exigidos para conduzir o trabalho em sala de aula, o processo formativo limita e ceifa a construção de processos interpretativos mais amplos acerca da docência pelos sujeitos, resultando em práticas engessadas e alimentadas construções e elaborações alheias à realidade em que estes professores alfabetizadores estão inseridos. Com essa reflexão estamos longe de negar a importância e a relevância da formação, ao contrário, entendemos que deve ser um espaço que vá além da reprodução de técnicas e de prescrições, e, ainda, que propicie aos professores a produção de significados e de sentidos sobre esse fazer, ressignificando sua prática a partir de suas necessidades.

Desse modo, se faz necessário que as instituições formadoras reconheçam o professor como um sujeito que pensa, sente e interpreta seu cotidiano, valorizando o contexto em que atua, entendendo que a escola deve ser concebida como *locus* privilegiado do processo formativo. Ou então os processos formativos permanecerão carregando consigo o intuito de adaptar os profissionais para um modelo ou método específico e, por isso, levando para suas atuações uma ampliação da alienação e dos processos de precarização laboral e do trabalho docente. De maneira que a formação de professores não pode ser reduzida a momentos pontuais, nem a mera lista de prescrições, mas uma formação ancorada à realidade em que os docentes estão inseridos e que são partícipes e elaboradores. Isso se constitui um desafio em programas de

formação de professores, mas que precisa ser vislumbrado pelos mentores das políticas públicas.

Desse modo, as implicações do processo de formação revelado pelos sujeitos em suas narrativas, evidenciaram aprendizagens relevantes sobre a docência, mesmo em um contexto permeado de adversidades. Portanto, torna-se cada vez mais imprescindível a ressignificação do processo formativo, trazendo os professores para o centro das discussões, de forma a possibilitar que atuem no planejamento e execução dos programas de formação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.26, n. 2, Brasília, jun. 2006.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- ARAÚJO, A. O.; LIMA, G. O. A análise textual discursiva e a compreensão cênica na perspectiva em educação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga; GOLDBERG, Luciene Germano (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: afetos e (trans) formações**. Fortaleza: EdUECE, 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLENB, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Sociologia).
- BRAGANÇA, I. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CARVALHO, M. V. C.; LIMA, I. C. S. A Entrevista Narrativa como possibilidade na produção de dados na pesquisa em educação. In: MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Orgs.). **Produzindo dados sobre subjetividades na educação: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**. Teresina: EDUPI, 2015.

CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A. Categorias da psicologia sócio-histórica que explicam a constituição do humano. In: MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Orgs.). **Produzindo dados sobre subjetividades na educação: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**. Teresina: EDUPI, 2015.

CAVALCANTE, M. J. M. Identidade narrativa e autobiografia: elementos teóricos e metodológicos para uma pedagogia da escrita histórica. In: BEZERRA, José Arimatea Barros; ROCHA, Ariza Maria. (Org.). **História da Educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros**. Fortaleza: UFC, 2008. (p. 13-29).

CEARÁ. Lei n. 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 19 dez. 2007. Disponível em: <<https://bitlybr.com/yBNvaQk>>. Acesso em: 21 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1 e 2, jan./dez. 1997.

DIAS, A. M. I. Considerações acerca de escola, conhecimento e formação. **Revista da FA7**, Fortaleza, n. 7, v. 2, ago.-dez. 2009.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. **SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 161-179, jan./abr. 2017.

FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudanças e cultura docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

- FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- FRANCO, M. A. S. Formação Continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem. In: FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas** / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002.
- GUSSI, Alcides Fernando; THÉ, Raul da Fonseca Silva; PEREIRA, Janainna Edwiges de Oliveira. Experiências metodológicas de avaliação: usos da noção de trajetória em políticas públicas. **Sinais**, Vitória, v. 23, n. 1, p. 2-15, jan.-jun. 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.
- KOFES, S. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Pagu**, Campinas, n.3, p. 117 – 141, 1994.
- KOFES, S. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercados de Letras, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa**. São Carlos: UFSCar, 2009.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI; M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, abr. 2006.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação de professores**. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2014.

OLIVEIRA, G. F. **Significados e Sentidos produzidos sobre a Formação no Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

OLIVEIRA, G. F.; FALCAO, G. M. B. ; MENEZES, E. A. O. Formação docente no contexto da política de avaliação externa: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental. **Educação e Políticas em Debate**, v. 9, p. 391-406, 2020.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. (Orgs.). In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (v. 1000).

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.

POLAK, Ymiracy N. de Souza *et al.* **Dialogando sobre a Metodologia Científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência).

SILVA, S. P. Articulação entre história oral e pesquisa (auto) biográfica para a compreensão das trajetórias de grupos de pesquisa. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. (Org.). **Artes do fazer**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SOUZA. E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro; Salvador: DP&A; UNEB, 2006.

SOUZA. E. C. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Maranhão: Scielo books, 2007.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THÉ, Raul da Fonseca Silva. **Dádiva, Dívida, Dúvida**: sentidos e significados sobre uma Política de Microcrédito. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2017.

THÉ, Raul da Fonseca Silva; SANTOS, João Bosco Feitosa dos. A abordagem narrativa como recurso avaliativo de políticas públicas. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 221-244, jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2009.

ZABALZA, M. A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Lisboa: ASA. 1998.

8

ENTRE ESTÁGIOS, PIBID E RESIDÊNCIA: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Kamila Ribeiro de Carvalho
Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciaturas têm a finalidade de formar professores para a Educação Básica e os projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência pedagógica (RP), que fazem parte das políticas para formação docente, existem para somar com ensino ministrado nas universidades. Infelizmente, com o passar dos anos, vivenciamos uma realidade caótica de medos e incertezas que subjugaram a formação docente às perspectivas de alinhamento curricular, com discursos voltados a eficiência técnica. Sobre as finalidades da formação de professores no Brasil, é válido observar como a profissão do professor foi sendo desenvolvida ao longo dos anos.

A criação de um curso de Pedagogia foi realizada no Brasil no ano de 1939 e teve muitos problemas ao longo do tempo. Inicialmente o curso formava bacharéis e licenciados, no qual seguia-se a tradição do esquema “3+1”, ou seja, 3 anos de disciplinas comuns ao bacharelado e um ano de aprendizado prático-pedagógico, mas o profissional naquela época não possuía funções bem definidas, pois o próprio currículo visava uma formação sem uma demanda específica (SILVA, 1999).

A Pedagogia é um amplo campo de estudos com problemática e identidade própria, o pedagogo é o profissional responsável por uma prática educativa que contém várias modalidades e manifestações. Assim, concordando com Franco (2008) quando explica que o curso de graduação em Pedagogia deve proporcionar espaço para se pensar em Educação enquanto práxis social. Ou seja, local não somente de aperfeiçoamento, mas também de aprofundamento da prática, seja por meio de estudos teóricos ou por intermédio do desenvolvimento da prática de pesquisa.

Nesse processo de formação docente, existem vários caminhos que geram oportunidades de aprendizagem da profissão, nos quais o licenciando poderá construir sua identidade profissional, no confronto entre as teorias e as práticas. Nesse sentido, é de suma importância que os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) e os programas de bolsas possibilitem ao aluno uma análise e uma avaliação crítica de como intervir nas diversas situações que acontecem no cotidiano escolar.

Os estágios, as aprendizagens das demais disciplinas, experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do licenciando estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade escolar (PIMENTA, 2008). Junto aos estágios, outros programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implantado em 2007, e a Residência pedagógica (implementado em 2018) vêm sendo largamente estudados pela comunidade científica. Esses aspectos suscitam dúvidas e disputas entre modelos formativos. O que

remete a pergunta central desta pesquisa: como esses projetos formativos se diferenciam na perspectiva de discentes que os vivenciaram?

Desse modo, o objetivo desta pesquisa é compreender como o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), o PIBID e a Residência Pedagógica vêm contribuindo na formação inicial de professores que vivenciaram os três projetos formativos em um curso de Pedagogia.

Baseado nos estudos de Lima (2012), Freire (2001), Pimenta e Lima (2019), entre outros, e instigados inicialmente pela experiência da primeira autora desta pesquisa (que vivenciou os estágios, o PIBID e a Residência Pedagógica), direcionamo-nos a pesquisar sobre o impacto dessas experiências na trajetória acadêmica de colegas que ingressaram na universidade em um curso de Pedagogia.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa foi realizada visando a compreensão da importância das políticas educacionais na formação dos professores e como a participação dos alunos podem determinar resultados tanto positivos, quanto negativos, baseados na forma em que foram executados.

Este trabalho se insere em uma abordagem qualitativa, que lida com questões que não podem ser quantificadas, detendo-se apenas nas relações sociais e seus desdobramentos. Segundo Minayo (2004) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram entrevistadas um grupo de quatro alunas do curso de Pedagogia que passaram pelos Estágios Supervisionados, PIBID e Residência Pedagógica. Tal fato chama a atenção, pois são poucos alunos do curso que tiveram a oportunidade/interesse em perpassar pelas atividades de formação docente em questão, sendo esse nosso critério de seleção dos sujeitos da pesquisa. Segundo Goldenberg (1997):

As pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever; permite maior profundidade no relato das informações; estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados. (GOLDENBERG, 1997 apud Portal Educação, 2013).

Realizamos uma entrevista semiestruturada contendo seis questões que foram discutidas sobre as contribuições do Estágio Supervisionado, PIBID e Residência Pedagógica para a formação docente dos entrevistados. Todos os estudantes que participaram da entrevista foram esclarecidos sobre a importância da pesquisa e os alunos foram abordados durante suas aulas ou durante seus horários livres. Dessa forma, Manzini (2012, p. 156) destaca:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Diante da perspectiva de entrevistar discentes que tiverem três experiências singulares (no estágio, PIBID e ECS), cada entrevistada foi nomeada com um nome de uma pedra preciosa. O quadro abaixo explicita algumas informações sobre as alunas entrevistadas:

Quadro 1: Alunas que participaram da pesquisa

NOME	IDADE	ANO DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID	ANO DE PARTICIPAÇÃO NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	ANO DE PARTICIPAÇÃO NOS ESTÁGIOS
Esmelada	22 anos	2016-2017	2018-2019	2017-2018
Diamante	23 anos	2016	2018-2019	2017-2018
Jade	23 anos	2014-2018	2018-2019	2017/2018/2019
Ametista	25 anos	2015	2018-2019	2018

Fonte: Elaborado pelos autores

Para realizar a análise acerca das respostas obtidas, inspiramo-nos na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). Três categorias emergiram das análises, que serão apresentadas nos tópicos seguintes.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Esse tópico tem como objetivo descrever e analisar como aconteceram as experiências, quais foram os aprendizados, as observações e quais os pontos mais relevantes para a formação dos sujeitos

envolvidos. Durante a análise das entrevistas, podemos observar quais as dificuldades das alunas relacionadas à teoria e à prática. O relato de uma delas é esclarecedor:

Os professores ensinam, mas quando chega **na prática** é totalmente diferente, a gente aprende é ali **na prática**, não tem como fazer tudo bonitinho assim como eles ensinam. A gente tenta, só que não dá, é totalmente diferente (Jade, 24 de outubro de 2019).

Os estágios, no meu caso eles foram de grande valia, eu tive uma professora que me acompanhou de maneira efetiva, então eu não tenho algo a reclamar deles. No entanto, assim a gente tem **um tempo muito curto e acontece no período já saindo do curso**. Eu acho que poderia ser dividido ao longo dos semestres. Um acompanhamento efetivo para mim acontece a partir do momento que eu tenho tanto acompanhamento no começo, no meio e no fim (Esmeralda, 18 de outubro de 2019).

É normal que o estudante tenha dúvidas ao longo do caminho, afinal formar um profissional demanda tempo (é um processo permanente), e durante esse trajeto vão acontecer mudanças que podem ser sociais, políticas, financeiras, etc. Dentre todos os pontos levantados o que mais foi colocado em pauta pelos entrevistados foi o tempo que os licenciandos passam em sala de aula na escola (representado a dimensão prática da formação), as oportunidades que eles têm para aprender sobre a prática pedagógica dos outros professores, sua própria prática e a convivência com os estudantes, materiais de apoio da escola, reuniões, acolhidas, avaliação da aprendizagem desses alunos, etc.

Baseado em Freire (2001), podemos concluir que não se deve valorizar somente a teoria ou a prática de forma isolada, é fundamental que

as duas tenham o mesmo destaque, pois têm a mesma importância, são inseparáveis. Para o autor, a teoria necessita da prática e vice-versa. Refletir criticamente sobre a prática, segundo o autor, é uma exigência para que aconteça uma relação teoria-prática sem que a teoria vire blá blá blá e a prática seja realizada com ativismo.

Foi através de experiências em sala de aula que os discentes aprimoraram e puderam ressignificar o que aprenderam na universidade. Foram nesses momentos que as entrevistadas aprenderam a respeito de intervir em uma determinada situação e como realizar essa intervenção de maneira adequada. Foram com essas experiências que perceberam que nem todo planejamento se adequa a realidade escolar daquela turma. Segundo as entrevistadas, elas conseguiram, ao longo de toda a sua formação, quebrar barreiras, sejam elas sociais ou pessoais. A participação nessas etapas ajudou as envolvidas a solidificar os aprendizados, tal como sintetiza o depoimento de Esmeralda e Ametista:

A participação nos dois programas e no estágio amadurece muito a nossa postura como aluno e um futuro docente, porque se a gente for analisar **as experiências elas amadurecem a nossa forma de agir**, nossa forma de pensar, nossa forma de intervir, tanto agora como posteriormente (Esmeralda, 18 de outubro de 2019).

Esses programas eles são muito bons em relação a realmente o aluno aprender como eu já falei anteriormente em outras perguntas, **tem alunos que nunca entrou em uma sala de aula, não sabe o que é reger uma sala, então esses programas são bons por isso**, ajuda você a desenvolver dentro da universidade, ajuda você a aprender a pesquisar, a aprender a ler, a realmente se dedicar e estudar, fora as regências também que são muito importantes né? (Ametista, 29 de outubro de 2019).

Segundo Pimenta (2008), o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Reconhecemos que o Estágio é uma atividade teórica instrumentalizada da práxis e no estágio o ensino e a pesquisa deveriam se entrelaçar (PIMENTA; LIMA, 2019). Segundo Lima (2012) observar a escola e seus movimentos está além de observar a estrutura física, as estatísticas e os documentos da instituição. Para aprender com o ambiente escolar é necessário ter um olhar atento e demorado aos fatos e as relações estabelecidas, para descobrir objetos de pesquisa em atividades corriqueiras ou comuns aos olhos desatentos, detalhes que podem fazer parte de um fenômeno a ser estudado.

É possível aprender com os outros ambientes que o espaço escolar oferece. O processo de formação docente vai além do tempo que o discente tem em sala de aula e mesmo sendo um dos principais pilares para uma boa formação, a sala de aula não é o único lugar onde se é possível aprender sobre o que é ser professor.

Contudo podemos perceber que para os sujeitos entrevistados a participação nessas políticas públicas foi crucial para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional e isso se deve ao tempo que eles tiveram dentro de sala de aula ministrando disciplinas, oficinas e atividades complementares. Com base nos dados obtidos, percebemos que, dentre

todas as fases da sua formação, participar desses programas e dos estágios possibilitou uma ênfase prática para os sujeitos envolvidos.

CONFLITOS SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROJETOS FORMATIVOS

É essencial a relação e a inclusão do licenciando na escola, afinal esse provavelmente vai ser seu futuro ambiente de trabalho e é fundamental para que ele conheça sua realidade, os problemas e desafios no cotidiano escolar. Mas antes dessa imersão é importante que o aluno receba uma formação para que ele entenda como acontecem os possíveis problemas nas instituições de ensino e como lidar com essas situações, para que ele não se sinta “jogado” no ambiente escolar, sem entender o verdadeiro propósito da sua participação.

A gente fica meio que independente, tem ali que planejar de verdade e é bom por isso, porque **eu estou aprendendo a me virar sozinha, mas ao mesmo tempo é muito solto** porque a gente fica ali: será que tá bom? E não tem nem aquela da preceptora vim dizer: deixa eu dar uma olhada no teu planejamento ver se tá legal; não! muda isso; ensinar a gente de verdade! Pelo menos no meu caso não tem (Jade- sobre a Residência Pedagógica).

A gente vê que **os nossos professores dos estágios têm umas turmas muito lotadas**, eles nunca estão dentro da escola que a gente tá, eles nunca estão acompanhando. **A minha professora por exemplo, nunca chegou a ir na escola durante o momento de Regência** ou para poder ver se a gente realmente estava indo. A gente assinava uma frequência e só depois ela teve a ciência de que a gente estava indo e que realmente tava acontecendo as regências de acordo com os nossos planos, mas **ela nunca teve o contato de fato** com a professora que tava acompanhando a gente na escola ou contato com a escola (Esmeralda, 18 de outubro de 2019).

De acordo com Pimenta (2008) a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação.

É importante que os professores troquem e compartilhem experiências com os alunos, para que eles tenham mais segurança em suas ações. Os professores das escolas também acabam aprendendo outras possibilidades compartilhando experiências, experiências dentro e fora de sala de aula. Com novas experiências adquiridas, ele pode realizar, em outros momentos com outros professores da escola, atividades propostas pelos bolsistas ou alunos dos estágios. Em alguns casos, os professores não tem um tempo hábil de buscar uma atualização, o que pode ser acrescentado à sua formação, com a presença desse aluno que vem da universidade com novas metodologias.

Conforme Lima (2001), a formação contínua estaria assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor com relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor. Embora os relatos sobre as problemáticas do RP e o ECS, alguns alunos evidenciam suas contribuições formativas (no aspecto prático da formação):

A Residência Pedagógica acrescentou mais na minha formação profissional, no caso, o que eu digo é assim: **elaborar e planejar aulas, isso foi muito gratificante, foi muito enriquecedor para o meu desenvolvimento como**

docente. Estar em sala de aula, planejando, fazendo tudo isso, foi muito rico e contribuiu muito para minha formação durante essa trajetória (Ametista, 29 de outubro de 2019).

Ela contribui com relação a gente vê que é **necessária uma organização, que não é só tem um programa em si. Por que tem a residência, mas se você for olhar ela não tem simplesmente um currículo para ela, é um programa muito solto.** Ela vem contribuir porque querendo ou não a gente tá dentro da sala de aula e toda nossa experiência ela é válida, ela não deixa de contribuir de forma positiva ou negativa (Esmeralda, 18 de outubro de 2019).

A formação docente deve se estabelecer pela troca de experiência, pelo trabalho em equipe, pelo respeito pelo outro e pela reflexão das ações pedagógicas. Aprender a conduzir uma fala em público, escrever e publicar artigos, relatórios, atas e organizar eventos dão voz aos licenciandos durante o processo formativo. Sem uma formação adequada, os alunos não conseguem realizar e desenvolver os projetos que foram a eles designados, e às vezes não compreendem suas diferenciações:

Bom, **a residência é quase que o espelho do PIBID, só que a gente é muito solto,** porque a gente não tem um acompanhamento tão forte quanto do PIBID, então tem horas que a gente tá **apenas indo por ir, para completar carga horária.** É tanto, que no começo da residência a gente não sabia o que era para fazer. Mesmo tendo os encontros, né? A gente não sabia que tinha que ser feito um projeto, não sabia o que era que um projeto tinha que ser (Diamante, 23 de outubro de 2019).

Uma das reclamações dos alunos entrevistados foi a falta de organização e formações durante o ano inicial do projeto da Residência Pedagógica na escola onde a maioria dos alunos entrevistados atuaram. Vale ressaltar que o projeto da RP é novo (se comparado ao PIBID) e

possui menos de dois anos desde a sua implementação em agosto de 2018¹ e que como todo projeto em seu começo teve adversidades e problemas a serem solucionados durante a sua caminhada até os dias atuais.

Conhecer a escola em campo e observar a prática do professor deve ir além de juntar e ordenar defeitos e falhas para construir críticas negativas. Trabalhar a coletividade deve ser uma prática de todos os envolvidos e facilita a construção de novos conhecimentos e práticas.

É importante salientar que os dados coletados pertencem a uma realidade discente vivenciada por alguns alunos, para que não ocorra uma generalização. Mas os desfechos desta pesquisa permitem que outros alunos reconsiderem o seu lugar e a sua função na escola e na universidade, para que eles repensem sobre as práticas executadas em cada etapa dos programas e dos estágios.

Durante as entrevistas, os sujeitos envolvidos destacaram que, apesar de parecidos, os projetos não são iguais e que os estágios se assemelham mais a um determinado programa do que a outro. Essas semelhanças são relacionadas ao fazer pedagógico que é executado na escola em relação aos programas, esse fato em maior parte se deve ao tempo que esses alunos passam na escola e ao tempo de duração que esses projetos têm para serem executados, afinal eles possuem uma carga horária maior.

No caso do PIBID é como eu disse, é a duração e a inserção que a gente tem, porque no estágio a gente tem aquela coisa de observar e planejar

¹ Período próximo da coleta de dados desta pesquisa.

atividades para pôr em prática. Já o PIBID pelo menos na minha experiência, **a gente teve envolvido na escola e esse envolvimento foi geral.** Então como nós sentimos aptos nós nos disponibilizamos para tudo e a experiência foi diferente para mim no estágio. A gente realmente **se sentiu à vontade** e aí a gente ajudou em tudo. Já no **estágio era uma coisa presa em sala** foi só a permanência em sala mesmo, no período muito curto (Diamante, 23 de outubro de 2019).

Na **minha opinião eu não acredito que tenha tanta diferença**, apesar de não ser a mesma coisa, acredito que as diferenças são poucas, a diferença é que o estágio, ele é obrigatório do curso e os programas, eles não são. Os dois você vai ter acompanhamento do professor, todos dois, então eu acredito assim que não tenha realmente muita diferença, em questão de estar em sala de aula, de planejar, tudo isso (Ametista, 29 de outubro de 2019).

No meu ver, **aparentemente, o PIBID e a residência são a mesma coisa**, só que na hora de implantar ele a residência se diverge pelo acompanhamento. A gente não tem mais as formações que a gente tinha no PIBID, a gente não trabalha com projeto que vem de cima e sim com a demanda na escola (Esmeralda, 18 de outubro de 2019).

O estágio é reconhecido pela maioria dos estudantes como a parte prática do curso de forma burocrática e mais rígida (voltado a observações, planejamento e execução de atividades). E, de fato, a profissão de professor envolve esses elementos no contexto da prática. Segundo os dados obtidos nas entrevistas, o trecho no qual o PIBID, a Residência e os Estágios se assemelham é a parte prática. É no momento dentro de sala de aula que todos ganham o mesmo propósito, capacitar um futuro profissional da área. Mas apenas através conhecimentos postos em prática teríamos o suficiente para a formação crítica e reflexiva de um professor?

Tanto o PIBID, quanto a Residência trabalham com a formação inicial dos futuros professores que vão atuar na educação básica, incentivam a formação continuada de professores e estimulam os alunos das licenciaturas a realizar pesquisas científicas. Apesar de apresentarem propostas bem parecidas, eles têm metodologias diferentes.

A Residência proporciona ao bolsista mais horas de imersão em sala de aula, mais horas de regência. O projeto visa dar mais autonomia ao licenciando para que ele possa ampliar e solidificar os aprendizados adquiridos ao longo da sua trajetória, já que para ser bolsista da Residência é necessário que o licenciando tenha cursado no mínimo 50% do curso.

É um processo muito rápido, **muito prático também, mas claro você tem que ter uma nota** boa né, em todas as disciplinas, no caso em todas as cadeiras, é tem que estar/fazer a partir do quinto semestre, mas não é tão burocrático para fazer, eu fiz todas as etapas, passei e fiquei na bolsa até um certo período (Ametista, 29 de outubro de 2019).

O PIBID, em sua proposta, visa inserir os alunos no cotidiano escolar, mas o tempo em sala de aula ministrando aulas, se comparado a Residência, é menor. Os alunos têm dias separados para realizar suas intervenções e os temas a serem trabalhados são escolhidos antecipadamente pelos coordenadores responsáveis.

O **PIBID trabalhava com temas**, exemplo: Aula de arte sobre algum pintor de acordo com a realidade da escola. Mas **o tema vinha de cima, o projeto chave. Na residência a gente escolhe o tema e por isso eu acho que fica muito solto**, a gente não tem como ter um acompanhamento. Se a gente for

ver bem tem vários bolsistas na mesma série e quando começam a trabalhar com projeto a série da manhã com a série da tarde vão ter esse desmembramento porque de manhã está fazendo uma coisa e à tarde você está fazendo outra. Quando projeto vem de cima as duas turmas estão trabalhando o mesmo projeto (Esmeralda, 18 de outubro de 2019).

É importante ressaltar que o PIBID e a Residência têm a intenção de permitir que os estudantes envolvidos e os bolsistas dos programas possam atuar com um caráter inovador realizando experiências e práticas docentes que trabalham a interdisciplinaridade, além de estabelecer um diálogo entre as escolas públicas parceiras e a Universidade. No entanto o desenho dessas propostas pedagógicas é recontextualizado na prática, diante das dificuldades relatadas pelas entrevistadas.

O PIBID E OS ESTÁGIOS COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Os futuros professores devem ter confiança para executar as atividades propostas, mas devem ser acompanhados durante esse processo, para que essa prática ocorra de maneira efetiva e para que esse aluno possa refletir sobre a sua prática. Quando esse acompanhamento acontece de forma efetiva o futuro professor consegue adquirir aprendizados que vão fazer parte da sua identidade docente. Os entrevistados ressaltam bastante as contribuições do ESC e do PIBID, apesar das dificuldades:

As melhores possíveis. Eu acho que o PIBID foi o início de tudo. Assim, **eu acho que eu comecei a gostar mais ainda da pedagogia por conta do PIBID.**

Foi assim um programa que eu fui apaixonada, foi muito difícil quando terminou porque eu aprendi muito, principalmente no colégio onde eu estava, porque as professoras supervisoras que ajudavam a gente elas ensinavam muito, a gente aprendeu muito no PIBID (Jade, 24 de outubro de 2019).

Eu entrei no PIBID no 3º semestre e **a contribuição que ele deu foi a experiência, as atividades que pode me proporcionar, a experiência em saber fazer planejamento**, em ter coragem de buscar estágios, **de me sentir mais segura em pôr em prática a minha docência**. A contribuição foi aprendido mesmo e experiências, mas seria a confiança de poder buscar, de ter coragem, de aprender mais coisas sobre a profissão e fora que ter o primeiro conhecimento sobre a profissão também, né? (Diamante, 23 de outubro de 2019).

Essas formações podem abrir leques de inúmeras possibilidades para os professores e alunos, como pesquisar e ampliar as diversas situações vivenciadas na escola campo e a partir dessa vivência elaborar projetos de pesquisa, artigos, grupos de estudos e etc., que podem e devem auxiliar estudos e possíveis soluções para situações-problema enfrentados na realidade escolar na qual esses alunos estão inseridos. Nesse sentido destacamos a fala de uma das entrevistadas na qual uma aluna aborda a importância dos estágios e diz que eles são, na verdade, uma preparação baseada na observação e reflexão coletiva:

Como que pessoa vai se formar e como é que ela vai conseguir um trabalho? Hoje em dia é muito complicado porque as empresas e as escolas hoje querem pegar pessoas com experiência na área e às vezes você realmente não tem, por isso é importante. O **estágio é uma preparação na verdade, você observa professoras, você tem aquela liberdade também da sua professora com a sala de aula**, do seu professor na sala de aula, ele vai te orientar a

fazer realmente da forma certa, como planejar uma aula da forma correta (Ametista, 29 de outubro de 2019).

A maioria dos alunos da pedagogia, grande parte são pessoas muito jovens, pelo menos pelo período de diurno. E essas pessoas nunca tiveram nenhum emprego, como era o meu caso, que nunca tinha tido o emprego mesmo na área, e, foi praticamente **esse o “meu primeiro emprego” e me possibilitou tanto na questão de aprendizado da Universidade, quanto na vivência de vida mesmo**, responsabilidade (Diamante, 23 de outubro de 2019).

Segundo Pimenta (2008), a identidade docente dos estagiários é construída com a ajuda das experiências e vivências do curso, do estágio e as aprendizagens das demais disciplinas. O estágio possibilita a presença do aluno estagiário no cotidiano escolar, abrindo espaço para a realidade, a vida e o trabalho do professor na sociedade. Mas não se trata de um vínculo empregatício. Há ainda muito a se superar de compreensões equivocadas sobre o estágio, bem como buscar garantias legais para que esse seja melhor desenvolvido. A proposta do estágio não pode ficar restrita a observações, mas a intervenção na escola.

Essa concepção entende o professor como um técnico prático, com identidade frágil, executor dos scripts produzidos por agentes externos (empresários/financistas do ensino). Assim, a docência é reduzida a habilidades instrumentais e a saberes práticos, sem “teoria”. Nessa perspectiva, o estatuto profissional é precário, com profissionais contratados por tempo determinado, sem direitos trabalhistas (PIMENTA; LIMA, 2019).

Baseado nas falas dos sujeitos envolvidos podemos perceber que os programas e os estágios foram na vida e na prática pedagógica de cada um deles um divisor de águas e um direcionamento a melhor forma de

exercer e aprender a sua profissão docente. Cada etapa preparou e formou a identidade de cada uma das discentes entrevistadas, além de dar segurança para se inserir no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, conclui-se que a participação em cada um dos projetos de bolsa citados anteriormente e nos estágios, colaborou de forma positiva na formação dos sujeitos desta pesquisa. No entanto, mais pesquisas precisam ser realizadas com respeito a uma formação crítica em cada uma dessas três experiências formativas, visto que a RP tem se alinhado a políticas centralizadoras como a BNCC.

Para as entrevistadas, o PIBID tem como objetivo formar os alunos dos cursos de Licenciatura inserindo-os no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de melhorar a qualidade da formação de professores. A RP visa inserir o licenciando por mais tempo em sala de aula e os ECS busca unir Universidade e escolas (com foco principal nas escolas públicas) visando o planejamento, a observação e execução de atividades.

As estudantes de Pedagogia também questionaram a forma como foi implantado o RP e a quantidade de reuniões de formação, pois tecem críticas acerca da organização do projeto e sugerem complementações para mudanças nos anos posteriores.

Entretanto, podemos concluir que o desenvolvimento desses projetos é imprescindível na graduação, embora existam percalços e limitações, sejam eles estruturais ou financeiros (não existem bolsas

suficientes para todos os alunos matriculados). Nota-se que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, os sujeitos envolvidos conseguem desenvolver uma dimensão prática e buscam romper as barreiras das limitações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, ano 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, M. S. L. O olhar de observação sobre a escola e suas relações: qual o sentido do estágio para o estagiário. In: _____. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livro, 2012. p. 61-83.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114753>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3.Ed. São Paulo: Cortez, 2008. 296p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de

Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP: Autores associados, 1999.

9

EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INTRAMUROS

*Sayron Rilley Carmo Bezerra
Zuleide Fernandes de Queiroz
Arlane Markely dos Santos Freire*

INTRODUÇÃO

O cenário das penitenciárias brasileiras é marcado por hostilidade e negação de direitos fundamentais resguardados pela Constituição Federal de 1988, somado a isto, as condições precárias no âmbito prisional invocam violações a outros dispositivos e leis do ordenamento jurídico brasileiro. Sabemos que essa situação permeia por algumas décadas e não podemos fugir da discursão acerca da Justiça, Ética, Moral e Cultura, ao passo que traremos essa questão ao meio pelo caráter natural oriundo dos problemas que são de ordem jurídica, social e educacional.

Nesse cenário, importa compreender o papel daqueles que formam os sujeitos que estão no cárcere, especificamente, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas intramuros. Assim, a problemática que circunscreve este capítulo surge da seguinte pergunta: *Quais as contribuições que a formação continuada pode oferecer para que o professor que atua no cárcere desempenhe sua função com um olhar ressocializador?*

A escolha do tema faz parte da trajetória dos estudos voltados para a produção de pesquisa que vem sendo realizada junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri no estado do Ceará. O trabalho norteia-se pelos dispositivos legais do ordenamento jurídico, especificamente, aos direitos concernentes aqueles que estão em situação de privação de liberdade. Conforme o artigo 17 da Lei de Execução Penal (LEP), a assistência educacional é um direito do interno/custodiado. Não obstante, o objetivo da pesquisa em desenvolvimento é analisar as especificidades necessárias da formação continuada para a prática docente nas escolas intramuros do estado do Ceará e que ocorre através da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo a uma demanda que extrapola o universo da formação inicial, uma vez que esta não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da prática docente nos estabelecimentos penais .

Os procedimentos metodológicos adotados são característicos da pesquisa exploratória acerca do objeto ora estudado. De acordo com Gil (2008) esse tipo de pesquisa, habitualmente, envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso e tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Para atender a demanda da pesquisa utilizamos da revisão de literatura com o intuito de explorar a temática que vislumbra a problemática a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e repositórios

institucionais de programas de pós-graduação em *strictu sensu*. Além de dialogar com autores como Soares (2018), Arroyo (2014), Tardif (2010), Veiga (2010), que trouxeram reflexões importantes para ampliar as discussões acerca da educação no cárcere e a formação continuada de professores.

Somado a isto, utilizamos da análise documental, a partir de documentos oficiais e banco de dados relacionados ao objeto da pesquisa disponíveis nos sites de órgãos estaduais e nacionais. Cabe destacar que os dados angariados serão entendidos como dados secundários, pois não se pretende tratá-los ou discorrer sobre sua razão de ser, mas apenas compreender sua relação com o objeto da pesquisa.

A discussão terá duas frentes que se entrelaçam, de modo a pensar o sistema penitenciário pela completude que se exige. O primeiro esforço da pesquisa diz respeito ao entendimento deturpado de que a educação no cárcere não é necessária e, nesse caminho, desvendar sobre os objetivos específicos que se atribui a mesma, compreendendo o papel do Estado em sua promoção. Salientamos sobre a urgência de uma educação libertadora, movida pelo desejo de produzir a conscientização para além do discurso.

Ao pensar na educação no cárcere, entoa uma percepção de que só através de práticas libertadoras poderíamos falar sobre o viés ressocializador. Nesse mesmo sentido, viemos na contra mão do senso comum atentar para as nuances que imbricam ao modelo educacional ressocializador no cárcere, e, assim, enveredamos para perceber o papel das ciências humanas comprometidas com a realidade.

O segundo esforço pretende guiar uma discussão acerca da formação continuada e seu papel, de modo a garantir ao docente as ferramentas necessárias para prática no cárcere. Reconhecendo os desafios impostos pela ambiência das penitenciárias e pelos sujeitos educandos, haverá necessidade de muito mais que atribuições didáticas para atuação do professor, mas também um plano de ação docente livre de preconceitos, discriminações e encorajado para que perceba o outro enquanto ser humano. Por fim, o trabalho busca corroborar em alguma medida para a educação intramuro, entendendo as peculiaridades do universo carcerário e compreendendo também o papel fundamental das políticas voltadas à formação dos professores.

Os tópicos subsequentes serão divididos em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção trará conceitos elementares sobre a educação no cárcere e como essa tem tido contribuições positivas para o processo de ressocialização dos sujeitos em cumprimento de penas privativas de liberdade. A segunda seção mobiliza um conjunto de reflexões sobre a formação continuada dos docentes que atuam nas escolas intramuros. Na terceira seção são discutidas a educação no cárcere e a formação de professores no Ceará, para, depois, termos as considerações finais.

EDUCAÇÃO NO CÁRCERE E SUA INFLUÊNCIA AO PROCESSO RESSOCIALIZADOR

A educação no cárcere mobiliza um conjunto de saberes que envolvem algumas especificidades e por isso urge pensar em uma educação libertadora. A partir de Freire (2014) entendemos que a

educação é possível ao homem porque este se reconhece enquanto sujeito inacabado, e, por esta razão entende-se que o sujeito não é objeto da educação, mas sujeito de sua própria educação.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovida e incentivada pela sociedade para o exercício da cidadania. A perspectiva da educação voltada para construção da cidadania dos sujeitos abrange os indivíduos que estão em situação de privação de liberdade, portanto, uma educação que esteja comprometida com os sujeitos que dela façam parte. Por isso é importante o investimento na formação principalmente para aqueles que atuam profissionalmente nesses espaços. Segundo Soares (2018, p. 57), “educar nas prisões, nesse sentido, deve ser um compromisso de oferecer dignidade, confiança e possibilidades reais para que o preso possa concorrer, em condições de igualdade, com os sujeitos da sociedade livre”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, especificamente no artigo 37, regulamenta a educação gratuita voltada para Jovens e Adultos, considerando as características dos educandos, seus interesses e suas condições de vida. A Resolução nº 11, de 10 de maio de 2000, da Câmara de Educação Básica (CBE) do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e a reconhece como uma modalidade da Educação Básica, e que, portanto, tem suas especificidades e abordam a questão da educação para os sujeitos privados ou restritos de liberdade, quando trata da função equalizadora da EJA. Ainda no que se refere à educação no cárcere, os artigos 17 e 18 da Lei de Execução Penal (LEP) asseguram a assistência

educacional ao preso e torna obrigatório o ensino de 1º grau nas penitenciárias

Considerando o contexto da educação intramuro entende-se que deverá ter um compromisso na vida do sujeito que está inserida nela, uma vez que aqueles que adentram ao sistema carcerário vivem uma vida paradoxal, as experiências extramuros se perdem pela necessidade de sobrevivência, em que pesem, os corpos são despídos e outras identidades entram em campo em nome da manutenção do indivíduo. Nesse cenário, o corpo do sujeito encarcerado passa a ser disciplinado e, sobretudo, estes corpos estão imersos em um campo político (FOUCAULT, 2014).

Goffman (1974) chama esse aspecto da destruturação dos indivíduos de “mortificação do eu”, o sujeito tem sua individualidade e subjetividade despida o que o leva a nutrir vários sentimentos, de tristeza, pânico, ódio, e, assim, põe-o a submissão hierárquica no ambiente prisional.

A “mortificação do eu” pode ser percebida por meio de vários processos de submissão pelos quais passam os detentos, dentre os quais, destacamos: o aniquilamento da individualidade, a obrigatoriedade de seguir rotinas preestabelecidas, a perda dos itens que controlam a aparência pessoal, a perda do sentido de segurança, a ausência de autonomia para a realização de atividades simples, as mazelas físicas aos quais são expostos e a impossibilidade de expressão dos sentimentos (SOARES, 2018, p. 55).

Segundo Soares (2018), existem dois tipos de educação intramuro: a educação da prisão ou prisional e a educação na prisão. A primeira categoria diz respeito o que o sujeito aprende dentro do cárcere, a partir

do encontro com outros sujeitos encarcerados e, que remonta ao assujeitamento as normas de conduta de sobrevivência estabelecido pelo coletivo encarcerado.

A educação prisional, nesse sentido, resulta dos aprendizados decorrentes das regras oficiais (instituição) e das regras não oficiais (da interação entre os presos). Ireland (2011) pontua que o ambiente prisional ensina o que é necessário para sobreviver em situação de privação de liberdade, isto é, os presos vão aprendendo cotidianamente atitudes, comportamentos e valores que não são necessariamente úteis para a vida fora do presídio (SOARES, 2018, p. 53).

No que concerne à educação na prisão, esta se destingue totalmente da educação prisional, uma vez que se trata da educação formal oferecida no cárcere, envolve um conjunto de saberes inerentes ao processo de ensino – aprendizagem a partir de um currículo, podendo ser a educação formal ou profissional como preceitua a LDB. Ainda, nessa perspectiva, devemos entender que uma educação na prisão deverá ser norteada por princípios da própria LDB, tais quais: pluralismo de ideias, igualdade no acesso, liberdade para divulgação de saberes, cultura, arte e pensamento.

Ante o exposto, devemos entender que a educação na prisão é um desafio pelas intersecções inerente ao ambiente prisional, logo aquele que se pretende fazer parte da educação na prisão deverá ter um olhar humanista. Arroyo (2014) nos lembra sobre a importância de educar a partir de outras pedagogias para outros sujeitos, entendemos que esses sujeitos são aqueles despossuídos de direitos, marginalizados e produto

de um sistema neoliberal que faz do indivíduo um corpo útil ao capitalismo, que figura na ideia de um corpo que produz lucro.

As formas de pensar a teoria social e educacional e as pedagogias em nossa história estão visceralmente atreladas às relações políticas e às formas específicas de pensar e conformar os coletivos sócio-étnico-raciais, de gênero, dos campos e periferias desde a empreitada colonial e continuando no ideário republicano. Nesse sentido carregam as marcas conformantes desses coletivos em nossa história econômica, social, política e cultural (ARROYO, 2014, p. 62).

Nesse cenário, a educação no cárcere deverá ter raízes em uma educação humanista, entendendo o papel do educador e os desafios que deverão ser enfrentados, assim, com essas reflexões poderemos adentrar ao tema da formação continuada entendendo que esse elo entre educação, sistema carcerário e formação docente são campos que se entrelaçam de alguma forma, no sentido de pensar as particularidades que a educação exige, a depender do espaço que ocupa.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS INTRAMUROS

Os marcos legais centrais para o trabalho docente são a Constituição Federal, promulgada em 1988, e a LDB, de 20 de dezembro de 1996. No que se refere a formação docente destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que em suas metas 12,15, 16, 17 e 18 incidem diretamente sobre a formação dos profissionais do magistério, com destaque a Meta 16 que estabelece: garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de

atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Soma-se aos documentos legais a aprovação em junho de 2015 das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica por meio do Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Dentre os princípios das diretrizes destacam-se a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015).

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui-se, portanto, processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Ao buscar documentos regulamentadores da educação em escolas intramuros, destaca-se a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. No seu anexo I, em que constam os significados e proposições do Seminário Nacional pela Educação nas prisões, o documento estabelece que

Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política

penitenciária nacional. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, a Resolução nº 03 propõe que no âmbito de seus projetos políticos-pedagógicos as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário.

É importante ressaltar que o tema da formação continuada se entrelaça com o fazer profissional e coaduna-se com as ferramentas necessárias que os docentes precisam desenvolver para exercer a profissão com excelência. Segundo Veiga (2010), a formação está atrelada ao crescimento profissional do docente e se inscreve a partir da sua trajetória e experiências no percurso da profissão, devendo inclinar-se para dimensões pessoais, profissionais e sociais no intuito do docente se instituir dentro de uma prática humana, reflexiva e solidária.

Segundo Tardif (2010) os saberes docentes são definidos como sendo um saber plural, que por vezes são mais ou menos coerentes e, advindos dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Isso implica dizer que há uma necessidade de entender que a pluralidade no contexto do fazer docente carece da articulação dos saberes docentes, e, assim, para atuarem precisam acessar esses saberes. Para o autor,

“Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (p. 118).

A dimensão da compreensão dos saberes docente tem suma importância para que possamos entender a profissão docente, especificamente, a atuação dos professores no âmbito carcerário. São questões que se retroalimentam na medida em que os saberes e a compreensão dos mesmos são alinhados para a atividade docente, e, em seguimento, atribuições da formação continuada. Não obstante, salienta Tardif (2010) que o ensino é uma interação humana, e, por isso, traz marcas das relações humanas que se constituem pelo nível de sociabilidade.

Portanto, precisamos entender quais as características que os professores que atuam nas escolas intramuros precisam saber ou mesmo atravessar para o exercício da sua profissão, e, sobretudo, refletirmos sobre as questões que envolvem o processo educacional nas penitenciárias. Em resposta as provocações que lança Tardif (2010), importante a lição de Gauthier *et al* (2013), quando afirmam que, “as ciências da educação, não pode prescrever direta e imediatamente a ação, que o domínio de uma situação complexa como a do ensino não é totalmente garantida pela posse de um saber ou de saberes científicos”.

Assim, entendemos que os saberes pedagógicos são inerentes ao processo formativo e a prática docente. Como bem discute Magalhães (2018), parte desses saberes se origina das teorias pedagógicas assimiladas nos processos de formação inicial. Outra parte é produzida

pelos professores no cotidiano de suas práticas, na medida em que estes ressignificam, no seu fazer docente. Em pesquisa realizada por Nakayama (2011) destaca-se que o próprio trabalho docente tem uma dimensão formativa e de aprendizagem. Segundo autora, pensar a formação continuada em serviço implica em reconhecê-la na interrelação com outras dimensões da própria formação.

Considerando tais discussões, afirmar que há um conjunto de saberes específicos para condicionar a educação no cárcere, significa dizer que os professores devem atuar com rigidez, e isso trará prejuízos para a proposta de uma educação libertadora, haja vista que o docente, ao entrar nas escolas intramuros, irá se deparar com um solo movediço, natural pelas inteperanças que surgem pelas experiências que cada sujeito traz diante de sua história de vida. Como bem destaca Ornel (2020), é preciso compreender que os alunos no cárcere possuem particularidades próprias e que a prisão é uma sociedade em si, com regras e códigos singulares.

Portanto, não se trata de configurar categorias estáticas no âmbito da formação continuada de professores, mas refletir sobre o que o papel do docente no processo educacional. Sabendo das potencialidades e fragilidades que surgem nesse mesmo percurso, sinalizando para a percepção daquilo que pode ser melhorado, ampliado e fortificado dentro do contexto da educação carcerária. Por isso cabe ao Estado garantir a formação continuada e condições de trabalho que contribuam com a prática docente nas escolas intramuros.

EDUCAÇÃO NO CÁRCERE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ

De acordo com os dados divulgados pelo Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Brasileiro (SISDEPEN), em 2021 o Brasil registrou o número de 670.714 pessoas em custódia do Estado brasileiro. Esse número representa um cenário político e ideológico que envolve várias questões que ultrapassam o objetivo da pesquisa, mas de todo modo atravessa as problemáticas que se investigam. Importante salientar que esses dados foram publicados do período de julho a dezembro de 2021, e até o primeiro semestre de 2022 esses eram os dados mais atualizado pelo órgão (BRASIL, 2021).

No âmbito do estado do Ceará, segundo a Secretaria de Administração da Penitenciária (SAP), os registros apontam para o número de 23.304 internos, sendo do sexo masculino e feminino. Outro dado importante versa sobre o número de internas e internas que são beneficiados pelo projeto de inclusão social, em específico, os programas assistenciais voltados para educação contam com 5.167 internos e internas beneficiados(as).

Os dados sobre a população carcerária tem grande relevância para que tenhamos um panorama do processo de encarceramento a nível nacional e estadual, ressaltando que estamos nos referindo à temática da educação no cárcere, e, desta forma, os dados supramencionados ampliam a percepção da atuação dos docentes no sistema carcerário.

Em dezembro de 2020, no Ceará, foi aprovado o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário (PEESP), quadriênio 2021/2024, que propõe ações e

estratégias para a ampliação da oferta e a integração de atividades educacionais (formais, não formais e profissionais). Dentre os seus objetivos, o plano propõe “garantir a formação continuada e permanente aos profissionais envolvidos com a educação nas unidades prisionais”. De acordo com o documento a formação/capacitação dos profissionais envolvidos com a oferta de educação nas prisões é planejada por setorial em seus planos de trabalho anual. A partir da elaboração do PEESP pretende-se, como meta, integrar essas ações em um plano de formação para o Sistema Prisional do estado do Ceará. Aponta como indicador estratégico a oferta de oportunidades de formação continuada aos profissionais envolvidos com a educação nas Unidades Prisionais, tendo como finalidade mensurar a quantidade de profissionais que tiveram mudanças significativas na sua prática profissional, depois de incluídos em processos de formação continuada (CEARÁ, 2020).

O PEESP destaca que a oferta educacional no estado do Ceará para pessoas em contexto de privação de liberdade efetiva-se por meio da modalidade EJA que, em termos gerais, visa à formação humana integral e leva em consideração as especificidades dos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação no tempo certo, priorizando-se a alfabetização. O documento também ressalta a necessidade de uma Proposta Pedagógica específica para a Educação em Prisões, articulada à qualificação profissional (CEARÁ, 2020). O intuito de trazer a formação docente para o Plano corrobora ao objetivo da presente pesquisa, tendo em vista que se reconhece a importância da formação continuada ao processo ressocializador.

Nesse panorama, a partir das reflexões que trouxemos (TARDIF, 2010; ARROYO, 2014; GAUTHIER *et al*, 2013; VEIGA, 2010), podemos perceber que a trajetória da formação continuada necessita de esforços que vai muito além do desejo de mudar o mundo ou resolver todos os problemas do campo da educação. Mas trata de uma insurgência frente ao contexto educacional no âmbito carcerário. Aquele que educa nas escolas intramuros precisa reparar (no sentido de olhar) nos indivíduos que estão encarcerados despidos de preconceitos e discriminação, se estivermos de fato falando sobre um olhar ressocializador. A educação no cárcere revela-se como um desafio, logo é preciso criar condições de trabalho para que o docente exerça sua prática de forma humanizadora, e assim o compartilhamento de saberes seja concretizado.

Os impactos sociais e científicos advindos dos resultados de pesquisas que tratam sobre as escolas intramuros precisam ser divulgados, em resposta aquilo que anteriormente foi propagado erroneamente no campo do senso comum com prejuízos aos sujeitos possuidores de direitos. Trata-se daqueles que derivam na sociedade sendo excluídos e discriminados, esquecidos e sem ferramentas para sua manutenção da vida na sociedade, como é o caso dos presos que cumprem suas penas privativas de liberdade. Talvez isso remeta à necessidade de pensar perspectivas de formação continuada, no sentido de uma reflexão mais crítica e profunda sobre as práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da educação no âmbito do cárcere tem sido objeto de investigação de muitos cientistas do campo da Educação, do Direito e outras áreas afins. Esses pesquisadores mobilizam-se em prol de investigar as fragilidades que o ambiente carcerário proporciona, tendo em vista que se trata de uma ambiência cheia de hostilidades em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, partindo do objetivo da pesquisa, entendemos que as insituições precisam se movimentar em prol de um processo ressocializador, que tragam aos internos e as internas condições para que, de fato, os direitos e garantias preceituados na Constituição Federal de 1988 sejam efetivados.

Ressalta-se que não se trata de trazer o tema da educação com o propósito de afirmar que ela deve ser exercida de forma homogeneizada, pois este ideal figura em um imaginário que corresponde apenas ao senso comum, e, conseqüentemente, não traz o aprofundamento necessário para discutir as dificuldades que há em seu sentido mais amplo. Para Ecco e Nogaró (2015), a educação e a humanização são indicotomizáveis, haja vista que o processo de formação e transformação operada pela educação perpassa o “tornar-se humano”.

O que tentamos elaborar como forma discursiva, a partir de estudiosos da educação foi delimitar um panorama que é urgente a sociedade brasileira, e, sobretudo, entender quais são as características ou instrumentos que são necessários para atuação do docente nas escolas intramuros, e, ainda, discurtir sobre a formação continuada e permanente destes educandos.

Assim, como ponto elementar para os resultados desse trabalho, observou-se que não há um único instrumento que poderá ser utilizado ou disponibilizado nas formações continuada para que os docentes atuem com um olhar ressocializador, porque a partir dos diálogos entre os autores, entendemos que pertence a uma dinamicidade. A formação continuada deve articular teoria e prática, ser contextualizada e capaz de provocar mudanças no fazer pedagógico.

Cabe ter como ponto de partida a lição que nos deixou Freire (2016) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. O professor que atua em escolas intramuros precisa entender que cada sujeito que está cumprindo pena privativa de liberdade tem suas próprias nuances, e, assim, não devemos utilizar de um único campo ou força estática para ensinar. Nesse sentido é preciso discutir a relevância e as contribuições que a formação continuada, que deve acontecer de forma permanente, pode oferecer para o aprimoramento da atuação do professor e, assim, abrir caminho para outras percepções e reflexões acerca da educação no cárcere possam surgir.

Somando a esta discursão ressalta-se o papel do Estado como garantidor das políticas educacionais que chegam as escolas intramuros. É preciso que se avance nas pesquisas que investiguem como a Educação tem se efetivado nesses espaços e de que forma os docentes atuam nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Resolução n. 03 de 11 de março de 2009**. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpecp/resolucoes/2009/resolucao03de11demarcode2009.pdf>. Acesso em: 29 mai.2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Resolução n. 02 de 09 de junho de 2015**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 29 mai.2022

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 mai.2022.

CEARÁ. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário-2021/2024. 2020**. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/08/peesp_13704944_noh_10_03_21_.pdf. Acesso em: 29 mai.2022.

CEARÁ. **Secretaria de Administração da Penitenciária**. Disponível em: <https://www.sap.ce.gov.br/estatistica/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Sistema de Informação do Departamento Penitenciário Nacional**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOWYwMDdlNmItMDNkOC00Y2RmLWUyNjQtMmQ0OTUwYTUwNDk5IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 19 mai. 2022.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015. **Anais**.2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso em:26 mai. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42º Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 53º. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisoes e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. **Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36418>. Acesso em: 11 mai. 2022.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94745/296966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mai.2022.

ORNEL, Aline Lourenço de. **Direito social à educação no cárcere sob um olhar decolonial**.2020. Dissertação (Mestrado em Direito)- Programa de Pós Graduação em Direito, Faculdade de Direito. Universidade Federal de Pelotas,2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7696>. Acesso em: 29 mai.2022.

SOARES, C. P. G. **Diário de aula: registros do (re)pensar docente a respeito da avaliação de ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade**. Fortaleza. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA



Anderson Gonçalves Costa: Professor da área de Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – campus Camocim. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integra os grupos de pesquisa Políticas Públicas da Educação (GEPE-UFPE) e Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE).

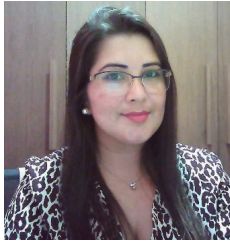
Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Rede de Estudos em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* (REPAEA). Bolsista de Doutorado da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). E-mail: anderson.costa@ifce.edu.br



Karlane Holanda Araújo: Professora da área de Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – campus Paracuru. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Lider do Observatório do Novo Ensino Médio

(ONEM/IFCE/PPGE-UFC), integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Psicanálise (UNIB) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI - USP). E-mail: karlane.araujo@ifce.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Arlane Markely dos Santos Freire: Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da rede pública do município de Crato-CE. Vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) - Seção Ceará (2021-2023). E-mail: arlanemarkely@yahoo.com.br



Débora Ortiz de Leão: Pedagoga. Pós doutora em Educação. Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG-UFSM). Pesquisadora do GEFFICA. E-mail: dboleao@gmail.com | Instagram: @deborortizleao



Diana Cibele de Assis Ferreira: Doutoranda em Educação (UFPE). Mestra em Educação Contemporânea (UFPE/CAA). Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social (UFPE) e em Coordenação Pedagógica (UNIFAEL). Licenciada em Pedagogia (UFPE/CAA) e em Letras (UNIFAEL). Integra o grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). E-mail: diana05assis@gmail.com



Diego Adaylano Monteiro Rodrigues: Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UFC). Atualmente é professor na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI). E-mail: diegoadaylano@gmail.com



Genira Fonseca de Oliveira: Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2020). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade (EDUCAS-UECE). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Atualmente é Professora Substituta do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: genirafoliveira@gmail.com



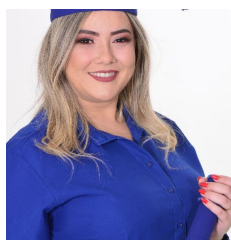
Glades Tereza Felix: Doutora em Educação (UFRGS). Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: glades.felix@ufsm.br | Instagram: [@gladesfelix](https://www.instagram.com/gladesfelix)



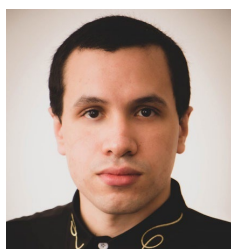
Hemetério Segundo Pereira Araújo: Doutorando em Ensino (IFCE/RENOEN). Mestre em Ciências da Educação (UMa/PT). Especialista em Arte-Educação (CEFET/CE), Gestão Pública (UECE), Gestão Escolar (Kurius) e Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC). Bacharel em Informática (UNIFOR), Licenciado em Matemática (UECE) e Arte-Educação (FGF). É Professor da Rede Pública Estadual, Diretor e Produtor Cultural. Tem 25 anos de carreira profissional em educação e teatro. E-mail: hemet.two@hotmail.com



Jardson Souza de Lima: Escritor, Pesquisador e Acadêmico de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFCE campus Paracuru. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o projeto de pesquisa *Observatório do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017): Mudanças e Repercussões na Organização Curricular das Escolas Estaduais situadas em Paracuru-CE*. E-mail: jardson.souza.lima08@aluno.ifce.edu.br



Kamila Ribeiro de Carvalho: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2019). Pós-graduanda em Alfabetização de crianças e multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará. Pós-graduanda em Ludopedagogia pela Faculdade Única. Possui experiência na Educação Infantil e Anos iniciais. E-mail: Kamilaribeirocarvalho@gmail.com



Raul da Fonseca Silva Thé: Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (PPGS/UFC). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (PPGS/UECE). Pesquisador associado do Laboratório de Estudos e Pesquisas Conflitualidade e Violência (COVIO/UECE). E-mail: raulsilvathe@gmail.com



Sandra Maria Tavares Assunção: Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Gestão Pública pela UNILAB. Mestranda em Ensino e Formação Docente UNILAB-IFCE. Doutoranda em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: sandrahzt@gmail.com



Sayron Rilley Carmo Bezerra: Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Leão Sampaio (UNILEÃO). Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Cariri. Pós-graduando em Direito penal e criminologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestrando no Mestrado profissional em Educação da URCA. E-mail: sayronrilleycarmobezerra@gmail.com



Simone Freitas da Silva Gallina: Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora-pesquisadora Associada do Dep. ADE do CE/UFSM. Pesquisadora do Grupo de Estudos Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM) e Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância NEPEI. E-mail: simone.gallina@ufsm.br | Instagram: @gallinasimone



Zuleide Fernandes de Queiroz: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003) e Pós - Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri/CE. E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org