POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

Cibele Maria Lima Rodrigues
Patrícia Maria Uchôa Simões
Luciana Rosa Marques
Ednaldo Ferreira Torres
(Organizadores)





Fundação Joaquim Nabuco Editora Massangana A região do "Velho Chico" foi presenteada com uma riqueza de experiências e saberes apresentadas pelas pesquisas em educação do estado de Pernambuco. A Univasf foi a sede do VI Epepe, acolhendo a partilha de conhecimento propiciada por este evento. Foi um marco na história da Universidade e da Fundaj. Essa obra é fruto desse encontro de experiências, no qual a diversidade é uma característica presente. Encontramos discussões sobre: gestão e avaliação escolar; formação continuada; o papel da família e da mulher nos ambientes educacionais; as dinâmicas de construção de políticas públicas; a educação do e no campo; e, os desafios de expansão da educação no estado.

Esse livro é produto de um esforço coletivo e está inserido nas ações do Programa Institucional intitulado Territórios de Educação e Cultura, coordenado por Cibele Rodrigues e Maurício Antunes, entre 2016 e 2019, criado a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2015. Neste Programa, integraram-se ações de pesquisa, formação, articulação em rede e partilha do conhecimento, no qual, adotamos a compreensão de que o território é definido pelas práticas sociais, que mobilizam pessoas e grupos sociais em redes de relacionamentos de abrangência local, regional e (trans)nacional. E as relações entre educação e cultura perpassam a convivência social, a formulação de políticas com participação igualitária nas decisões públicas e com vistas a combater as enormes e persistentes desigualdades.

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Diogo Helal Juliano Domingues Luís Reis Márcia Basto Maria Ferreira Rita de Cássia Araújo

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

Cibele Maria Lima Rodrigues
Patrícia Maria Uchôa Simões
Luciana Rosa Marques
Ednaldo Ferreira Torres
(Organizadores)





ISBN 978-65-5737-009-4

© 2021 Dos organizadores

Reservados todos os direitos desta edição. Reprodução proibida, mesmo parcialmente, sem autorização da Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco.

Fundação Joaquim Nabuco | www.fundaj.gov.br Av. 17 de Agosto, 2187 - Ed. Paulo Guerra - Casa Forte Recife-PE | CEP 52061-540 | Telefone (81) 3073.6363 Editora Massangana | Telefone (81) 3073.6321

PRESIDENTE DA REPÚBLICA Jair Messias Bolsonaro MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Antônio Ricardo Accioly Campos

DIRETOR DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE (DIMECA)

Mário Hélio Gomes de Lima

DIRETOR DE PESQUISAS SOCIAIS (DIPES)

Luis Henrique Romani de Campos

COORDENADOR-GERAL DO CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA,

MEMÓRIA E IDENTIDADE (CECIM)

Morvan de Mello Moreira

COORDENADORA DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS E PROCESSOS

Elizabeth Mattos

PROJETO GRÁFICO DE CAPA

Antonio Laurentino

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA Paolo Malorgio Studio Ltda-ME

REVISÃO

Tikinet Edicão Ltda-EPP

Foi feito o depósito legal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca)

P769 Políticas e Gestão da Educação: pesquisa educacional em Pernambuco / Organizadores: Cibele Maria Lima Rodrigues, Patrícia Maria Uchôa Simões, Luciana Rosa Marques, Ednaldo Ferreira Torres. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2021.

276 p. (Coleção Programas Institucionais)

Bibliografia

ISBN: 978-65-5737-009-4

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Planejamento. 4. Gestão. 5. Pernambuco. I. Rodrigues, Cibele Maria Lima. II. Simões, Patrícia Maria Uchôa. III. Marques, Luciana Rosa. IV. Torres, Ednaldo Ferreira. Barreto.

CDU: 37.014.542

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 9

TEORIA DO DISCURSO COMO ABORDAGEM TEÓRICA PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO | 13

Janini P. Silva Kátia S. Cunha

MULHER NEGRA CAMPESINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD CAMPO/2016: UM OLHAR DO FEMINISMO LATINO-AMERICANO NEGRO E DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS | 31

Janssen Felipe da Silva Aline Renata Santos Camila Ferreira da Silva

"MECANISMOS DE INFORMAÇÃO" NO CAMPO EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE REVISTAS CIENTÍFICAS | **53**

Vilma de Albuquerque Santos Assis Leão da Silva Cislayne Cibelle de Sousa Ferreira José Carlos Patrício Almeida Júnior Ana Paula Ferreira da Silva

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO (SAEPE) | 75 Danila Vieira de Melo

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: OS "RESPINGOS" NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL E EM PERNAMBUCO | 93 Áurea Augusta Rodrigues da Mata

A GLOBALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O CASO DO PIBID \mid 111

Alberto Lopes dos Santos Freitas Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

DESCENTRALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GLOBALIZAÇÃO E PODER LOCAL: RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIAS-ESCOLA NA LDBEN 9.394/1996 | 129

Andreza Maria de Lima

POLÍTICA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: ENTRE A INCLUSÃO DIGITAL E A CAPACITAÇÃO PARA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO | 145

Emanuelle de Souza Barbosa Anna Rita Sartore Pedro Brandão da Costa Neto

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DESIGUALDADE DE ACESSO REGIONAL: O CASO DA REGIÃO NORDESTE | **163** Lígia Oliveira

A PRÁTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MONITORES DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | 171 Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira

Neuzitânia da Silva Oliveira

O PACTO FEDERATIVO E O PACTO NACIONAL PELA IDADE CERTA: LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE ELES EM CAMARAGIBE (PE) \mid 191

Jéssica Santos Nascimento Karina Santos Nascimento

GESTORES/AS DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE: O QUE DIZEM SOBRE A GESTÃO ESCOLAR | **209** Marciano Antonio da Silva Carla Acioli Lins

O USO DE INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA SE (RE)PENSAR A GESTÃO ESCOLAR | **223** Analice Martins da Silva Ana Lúcia Borba de Arruda

PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO: GESTÃO GERENCIAL, TRABALHO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL | **239**Simone Andrade Nóbrega
Ana Lúcia Felix dos Santos

REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA GESTÃO ESCOLAR | **257** Bianca Bezerra dos Santos Juliana Nunes Cordeiro de Sigueira Alice Miriam Happ Botler

APRESENTAÇÃO

Este livro é o terceiro volume que compõe a trilogia com textos do VI Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco. O tema das políticas educacionais permeia todos os textos em suas diversas nuanças. O evento apontava para questões relativas ao Plano Nacional de Educação, como o referencial para construção das políticas educacionais. Algumas destas políticas são analisadas nos artigos reunidos nesta coletânea, que tem como objetivo tornar pública a produção acadêmica no campo da pesquisa educacional. Os trabalhos que compõem esta coletânea foram selecionados dentre os 441 artigos inscritos, distribuídos em quinze eixos temáticos.

Esta coletânea marca os 10 anos de existência, do Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (EPEPE), que foi criado em 2006, na Coordenação Geral de Estudos Educacionais (CGEE), tendo à frente João Batista Neto e Eliete Santiago, idealizadores do evento. Em sua sexta edição, o encontro ocorreu, pela primeira vez, na região do semiárido, tendo como sede a UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco).

O referido evento foi concebido como um espaço de divulgação dos estudos e articulação entre os grupos de pesquisa do estado, envolvendo professores, pesquisadores e estudantes. A criação de novos cursos de graduação e novos programas de pós-graduação na área de Educação no estado de Pernambuco, bem como, a consolidação dos programas existentes são impulsionadores da produção acadêmica que se reflete no evento, tornando-o ainda mais relevante como um elo aglutinador dessa comunidade. Agradecemos a todas as pessoas envolvidas na preparação do VI EPEPE.

Dá início à coletânea o artigo de **Janini P. Silva** e Kátia S. Cunha, que propõe a perspectiva da teoria do discurso de Ernesto Laclau como abordagem teórica para análise de políticas públicas de educação do campo. Em seguida, o texto de **Janssen Felipe da Silva**, **Aline Renata Santos** e **Camila Ferreira da Silva** analisa a figura da mulher negra campesina nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro

Didático da Educação do Campo/2016, mas propõe uma perspectiva teórica diferente que articula o feminismo e os estudos pós-coloniais latino-americanos.

No terceiro artigo, Vilma de Albuquerque Santos, Assis Leão da Silva, Cislayne Cibelle de Sousa Fereira, José Carlos Patrício Almeida Júnior e Ana Paula Ferreira da Silva fazem uma análise em revistas científicas das temáticas relativas aos mecanismos de tecnologia da informação nas avaliações que perpassam as políticas educacionais. E o texto de Danila Vieira de Melo se refere a esse mesmo tema, ao estudar a política de avaliação educacional no estado de Pernambuco, na perspectiva dos professores de escolas da Região Metropolitana do Recife, utilizando a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), proposta por Norman Fairclough.

Um conjunto de três textos possuem como elo as relações entre redes globais e políticas locais. Áurea Augusta Rodrigues da Mata escreve sobre as políticas educacionais e a crise estrutural do capital, bem como suas influências na política de formação continuada da educação básica nacional e em Pernambuco. **Alberto Lopes dos Santos Freitas** e **Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos** analisam o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), à luz das influências da globalização. **Andreza Maria de Lima** faz uma reflexão da relação famílias-escola no contexto da LDBEN nº 9.394/1996, também relacionando questões globais e de poder local.

O estudo de programas e políticas específicos é o foco de quatro dos artigos que compõem esta coletânea. Primeiro, o texto de Emanuelle de Souza Barbosa, Anna Rita Sartore e Pedro Brandão da Costa Neto que trata da política nacional de informática na educação: entre a inclusão digital e a capacitação para inserção no mercado de trabalho. O segundo, de Lígia Oliveira, sobre a expansão da educação superior e a desigualdade de acesso regional: o caso da região Nordeste. No terceiro artigo, Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira e Neuzitânia da Silva Oliveira interpretam as falas de monitores do Programa Mais Educação a partir das diretrizes propostas nos documentos oficiais. Jéssica Santos Nascimento e Karina Santos Nascimento tratam da relação entre o pacto federativo e o Pacto Nacional pela Idade Certa em Camaragibe (PE).

O bloco final é composto por estudos que tratam da gestão escolar. Marciano Antonio da Silva e Carla Acioli Lins escrevem sobre uma pesquisa com gestores(as) do município de Caruaru (PE) em que apresentam o perfil, concepção sobre gestão, a relação com a comunidade escolar e com a secretaria. Analice Martins da Silva e Ana Lúcia Borba de Arruda analisaram como os gestores escolares utilizam os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) para (re) pensar o planejamento da gestão. Simone Andrade Nóbrega e Ana Lúcia Felix dos Santos estudam o programa de modernização da gestão em Pernambuco, sobretudo no tocante à gestão gerencial, ao trabalho docente e valorização profissional. E, encerrando a coletânea, o texto de autoria de Bianca Bezerra dos Santos, Juliana Nunes Cordeiro de Sigueira e Alice Miriam Happ Botler, que trata das repercussões da formação profissional na gestão escolar.

Desejamos que este livro sirva de estímulo e subsídio para novos estudos e pesquisas no campo educacional.



TEORIA DO DISCURSO COMO ABORDAGEM TEÓRICA PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Janini P. Silva Kátia S. Cunha

INTRODUÇÃO

Nossos escritos seguem intencionando tratar da análise de políticas públicas para educação do campo através da abordagem teórica pós-estruturalista da Teoria do Discurso para fundamentar nossa pesquisa. Nosso desejo inicial se justifica exatamente em apoiar nossas análises numa teoria que não concebe as relações sociais como essencialistas e embasadas a partir de uma determinação evolucionista e econômica em última instância.

Partindo deste entendimento, um elemento indispensável à nossa compreensão é que não há seguridade em contextos políticos, pois não há como, necessariamente, prever que identidades políticas ocuparão papéis de representação social, assim a teoria do discurso tomada como abordagem para qualquer análise de política que tenha por base essa perspectiva teórica deve levar em consideração um universo de extrema complexidade do social (MENDONÇA, 2007).

No caminho de nossa construção fez-se necessário abordar elementos essenciais à compreensão de nosso trabalho, como a relação de poder entre política, poder político e sociedade abordado em nosso primeiro tópico e trazendo-nos a compreensão que desde sempre esses elementos interligam-se marcando conflitos hegemônicos e históricos nas sociedades humanas.

No segundo tópico faremos algumas considerações em torno da estreita relação entre políticas públicas e discurso, enfatizando o forte vínculo entre poder social e políticas públicas nas sociedades, bem como seu caráter disputado e conflituoso, mas, principalmente perceber que as políticas públicas trazem características, contradições e incoerências, podendo preservar ou redistribuir o poder social na sociedade.

No terceiro tópico tratamos especificamente da teoria do discurso como possibilidade de análise de políticas, para tanto faremos uso dessa perspectiva no entendimento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, através da categoria analítica do discurso, que se estabelece a partir das práticas articulatórias, unindo palavras e ações e atribuindo sentido às disputas nos espaços sociais. Considerando a estreita relação entre discurso e política pública que se estabelece como categoria fundamental para tais análises.

Para finalizar, apontaremos a Educação do Campo como possível significante vazio, uma vez que consegue alinhar discursos de diferentes coletivos e sujeitos que a compõe, hegemonizando um discurso que ocupa o lugar vazio no processo de fechamento da cadeia de equivalência, no qual na prática articulatória a cadeia de equivalência se expande de tal forma, universalizando o conteúdo do discurso, tornando-o impossível de ser significado de forma exata (MENDONÇA, 2007).

POLÍTICA, PODER POLÍTICO E SOCIEDADE

Para iniciarmos nossa discussão sobre Políticas Públicas para Educação do Campo, faz-se necessário retomarmos alguns diálogos neste trabalho sobre elementos essenciais a ajuda de nossa compreensão, uma vez que a categoria "políticas públicas" nos leva também a dialogar sobre política, poder político e Estado. Desde sempre os termos política, poder político e sociedade relacionam-se entre si. O conceito de política como prática humana sempre esteve estritamente ligado ao conceito de poder, ou seja, o domínio do homem sobre outros homens e sobre a natureza, com intenção de alcançar vantagens ou efeitos desejados. Mas a verdade é que poder político está diretamente ligado à categoria do poder do homem sobre outro homem.

Assim, percebemos o conflito hegemônico e histórico que marca as relações do campo no Brasil, de um lado o Estado representado por suas classes de poder que inicialmente se apresentam na forma de descaso e secundariamente na proposta de políticas compensatórias no sentido de saldar suas dívidas em relação ao descaso com o campesinato brasileiro. De outro, os movimentos sociais de luta pela terra empunhando suas

bandeiras, em embates muitas vezes extremos para fazer valer seus direitos, ganhar visibilidade e voz nas disputas políticas.

É possível, então, conceituar as classes de poder em três âmbitos: econômico, ideológico e político. O que caracteriza o poder político em relação a outros é sua exclusividade no uso da força em relação a grupos que atuam num determinado contexto social, resultado de um processo desenvolvido em toda sociedade organizada. Nas sociedades divididas em classes antagônicas, as instituições políticas permitem às classes dominantes a utilização do uso da força para manutenção do seu domínio (BOBBIO, 2007). E o Estado enquanto representante legal do poder político tem autoridade legítima no uso do poder coercitivo.

Desta forma é possível dizer que a ordem é um dos fins da política, sendo o resultado da organização do poder e acreditando-se que em sociedades modernas e complexas, em último caso, só o recurso da força impede o retorno ao estado de natureza. As conflituosas relações no campo sempre expressaram bom exemplo de como o poder político se relaciona de forma estreita com o uso da força para coibir determinados grupos em certos contextos sociais. Os conflitos entre os grandes latifúndios e os pequenos produtores ou os que buscam terra para prover seu sustento sempre foi uma realidade, e a força sempre se mostrou presente no sentido de legitimar a soberania dos que possuem poder econômico. As interferências políticas, quando não legitimadas no uso da força, se constituem em políticas que favorecem os latifúndios, o agronegócio e o estabelecimento de um sistema de exploração, potencializando ainda mais o poder de quem já o possui.

Referindo-se à política e moral é observável que caminham em âmbitos distintos, movendo-se por princípios diversos de acordo com as diversas situações que os homens se encontram e agem, pois:

o que é obrigatório em moral, não se pode dizer que o seja em política, e o que é lícito em política, não se pode dizer que o seja em moral; pode haver ações morais que são impolíticas (ou apolíticas) e ações políticas que são imorais (ou amorais). (BOBBIO, 2007, p. 961)

Esse contraste, entendido como ética individual e ética de grupo, explica ações que não seriam justificadas se praticadas por um indivíduo,

mas exaltadas quando praticadas por quem exerça poder em nome do Estado. Porém restringir o poder político relacionando-o com a organização do poder é restringir o âmbito político em relação ao social. O fim da política não significa o fim de toda forma de organização social, mas de toda organização social que se utiliza exclusivamente da força.

As diferentes formas de organização social observadas na história da humanidade apresentam importantes variações na relação entre poder político e sociedade, derivando diferentes concepções de educação. Os constantes debates educacionais acerca da escola nos remetem a antigos questionamentos sobre o que vem a ser poder político e suas relações com a sociedade. Desta forma precisamos exercitar a crítica sobre a sociedade que vivemos nos esforcando de forma lúcida, visto que a lucidez nada mais é que o exercício da crítica. As relações entre sociedade civil e Estado são movidas por tensões que refletem disputa hegemônica de poder. Essa relacão histórica se dá por diferentes concepções de poder político, sociedade e educação que emanam das diferentes partes. Os movimentos sociais que lutam por educação do campo refletem essas disputas hegemônicas quando propõem uma educação alicercada na cultura, ideologia e histórias de vida e lutas da população que vive no/do campo e por assumir concepção de educação, de vida e de trabalho contra-hegemônica através de uma postura que se contrapõe ao sistema capitalista.

As instituições sociais medeiam as relações dos homens entre si e com a natureza. Nesse recíproco processo de relações, a linguagem humana surge não apenas como meio de comunicação, mas como um instrumento do pensamento que o constitui e que nos coloca em estado de reflexão. A linguagem, mais que um meio de comunicação, representa os discursos. Por isso não se trata apenas de linguagem e gramática, mas nos apresenta a ideia de curso, de percurso, de movimento (ORLANDI, 2013). Sendo assim, o progresso humano apresenta duas fases: estado natural e estado social. Daí surge à capacidade do homem em criar os meios necessários para o viver uns com os outros, de adaptar-se, de instituir regras, passando o político a afirmar-se como fundamento social, condição de existência das sociedades humanas.

É na relação com os outros que afirmamos nosso singular, portanto uma relação contraditória. No entanto, é ao compartilhar aspectos práticos nas instituições sociais que os indivíduos, mesmo diferentes, reconhecem-se como membros da mesma coletividade. A materialização do reconhecimento da diferenca individual e da mesma coletividade põe-se em conflito no centro da dinâmica social, gerando um oscilante movimento entre coesão das práticas e instituições e o da sua ruptura, tensões opostas que fundamentam as sociedades humanas (BRUNO, 2009). O reconhecimento em uma mesma coletividade ocorre através do discurso, e a constituição desse fenômeno social se dá através de uma lógica de articulação entre elementos diferentes. A emergência de tais discursos pode gerar contestações da hegemonia estabelecida, que, por ser contingente, os discursos de contestação procurarão ocupar seu lugar. Desta forma entendemos que não há políticas, nem hegemonias sem sujeitos. De acordo com o pensamento lauclauniano é a partir de um discurso comum articulador que as demandas particulares cancelam suas diferenças e passam a fazer parte da mesma cadeia articulatória. Desta forma, a categoria articulação está diretamente ligada ao conceito de hegemonia, uma vez que este só se estabelece à medida que os discursos se alinham e as diferentes posições aparecem articuladas constituindo e organizando as relações sociais. Para que essa categoria teórica se construa, é necessário que se estabeleça a possibilidade de especificar os elementos que compõem a relação articulatória e determinar a especificidade do momento relacional que abrange essa articulação (LACLAU; MOUFFE, 2015).

As práticas estruturantes firmam-se na capacidade humana de estabelecer normas e de transformar a natureza, ambas, embora distintas, não existem em separado, uma sustenta a outra. Dessa forma o político não é uma dimensão a ser acrescentada ao homem na vida em sociedade, mas, sim, o fundamento da vida em comum.

É notável que poder político e exploração econômica não caminham separadamente, na verdade seguem indissociáveis conformando estruturas sociais, assim: "O poder político surge como condição de toda a vida social e enquanto garantia de observância à regra, entendida essa observância como o respeito aos limites dados por ela e dentro dos quais as ações humanas podem desenvolver-se sem infringi-la." (BRUNO, 2009, p. 102). Não pode haver sociedade ou agrupamento humano sem regras, o poder político exerce prática, de um lado benevolente e de outro severo, no intento de fazer cumprir as regras sob as quais, sem elas, nenhuma sociedade se constitui.

A prática severa do poder político opera com violência e coerção de alguns sobre muitos, negando o ser do homem como ser político e como ser da cultura. Sua prática benevolente pode corresponder-se às políticas públicas de nossa sociedade, nas quais, em sua definição e implementação, não há participação (ou há, de forma muito tímida) da população, a qual se apresenta como objeto, nunca como sujeito dessas políticas.

O tópico "Política, Poder Político e Sociedade" nos chama atenção para o fato de que poder político é um atributo de qualquer sociedade humana cujo Estado é apenas uma de suas formas de organização, sendo apenas um braço da estrutura de organização e exercício do poder político em sua relação com a sociedade. Um elemento que nem sempre é o mais importante na estrutura do poder, mas é sempre o mais visível. Uma vez que políticas públicas são entendidas como o Estado em movimento através de suas ações.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DISCURSO

Após considerarmos algumas questões sobre política e poder político, trataremos de forma mais específica das políticas públicas. Para tanto, iniciaremos trazendo o conceito de políticas públicas presente no texto de Gomes (2011), que as considera enquanto construções sociais e históricas, que se estabelecem através de determinantes sociais, culturais, políticos e históricos, fazendo-se importante conhecer como tais determinantes operam e se compõem dentro de uma dimensão espaçotempo em relação às disputas sociais que exprimem a distribuição do poder social na sociedade.

Assim, compreendemos a existência de uma natureza múltipla e complexa no que tange a natureza das políticas públicas, visto que seus determinantes compõem textura fundamental para produção e distribuição do poder social. Esse forte vínculo entre poder social e políticas públicas nas sociedades capitalistas contemporâneas fundamenta seu caráter disputado e conflituoso (Idem, Ibidem). Se olharmos nesse sentido para as políticas públicas de educação, poderemos entender que: "bens educativos = a capital e conhecimento = poder social."

Uma política pública é mais que uma coleção de decisões e de ações, e, sim, uma construção político-social, produto da ação humana interessada.

Assim entendemos que não existe política pública sem participação e participação sem discurso, pois, "Os objetivos e todo detalhamento das políticas públicas não podem ser expressos a não ser no e por meio do discurso. Portanto, não existem políticas públicas fora do discurso." (Idem, Ibidem, p. 23).

Para estudarmos as políticas públicas precisamos entender como se constituem as práticas político-sociais que expressam múltiplas forças, relações e processos no mundo, pois, ao analisá-las, precisamos ir bem mais além da compreensão dos resultados de decisões do Estado. E perceber que elas trazem, enquanto características, contradições e até mesmo incoerências que precisam ser consideradas, uma vez que toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou (re) distribuição do poder social na sociedade. Desta forma, pesquisadores que trabalham com análises de políticas públicas devem refletir sobre as consequências de seu trabalho, pois, possivelmente, podem contribuir para legitimar situações de desigualdade ou podem fazer transparecer seus problemas e incoerências para que sejam reestruturadas.

Considerando que as políticas públicas são perpassadas por discursos, e que estes podem servir de instrumento para manutenção ou transformação das relações sociais na sociedade, então concluímos que as políticas públicas podem servir à manutenção ou à superação das desigualdades de poder social, alterando a distribuição de poder entre os grupos e classes. Isso não quer dizer que este seja um processo revolucionário de transformação das estruturas, pois toda transformação advinda de políticas públicas deve considerar o fator "tempo", visto que, talvez seja correto afirmar que toda transformação social que se realize através e por meio das políticas públicas é transformação gradativa e cumulativa (Idem, Ibidem, p. 29).

A análise das políticas públicas tanto nacional como internacionalmente é algo novo e que vem se consolidando gradativamente, suas questões epistemológicas, metodológicas e analíticas têm sido ainda pouco exploradas, desta forma trataremos no tópico seguinte, dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, a Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como abordagem teórica que possibilite a análise de políticas.

TEORIA DO DISCURSO COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DE POLÍTICAS

Dialogaremos a partir de agora sobre a teoria do discurso na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e as categorias de análise desenvolvidas por essa teoria, bem como sua adequação enquanto aporte teórico para analisar políticas.

Como já tratamos em tópico anterior, as políticas públicas são perpassadas por discursos, entendemos que seus textos e discursos produzidos adquirem sentido e significado que se hegemonizam, desta forma a teoria do discurso através de seus aportes teórico-metodológicos nos fornece categorias mais adequadas para analisá-las. Para Laclau e Mouffe (1990), discurso não é apenas combinação de fala e escrita, essas dimensões são apenas componentes internos da totalidade discursiva. O discurso une um conjunto sistemático de relações onde linguagem e ação devem caminhar juntas, pois:

Esta totalidade que incluye dentro de sí a lo linguístico y a lo extralinguístico, es lo que llamamos de discurso. En un momento justificaremos esta decisión: pero lo que debe estar claro desde el comienzo es que: por discurso no entendemos una combinación de habla y de escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades. (LACLAU; MOUFFE, 1990, p. 114)

O autor ainda nos diz que é o discurso que constitui a posição do sujeito como agente social e não o agente social que dá origem ao discurso, de forma que todo ser é constituído no discurso (LACLAU; MOUFFE, 1990). "O que significa dizer que o sentido não está na coisa, objeto, ação e processo e o 'sentido pode ser outro', tendo em vista que é constituído dentro de uma determinada formação discursiva" (CUNHA, 2013, p. 268).

Diante da impossibilidade de haver políticas sem discurso, transparece a necessidade de negociações de determinados grupos em busca de hegemonia, que mesmo provisória e contingente, ocupa o centro através da capacidade de aglutinar os opostos sentidos em disputa. "O social não aparece como algo a ser simplesmente revelado, mas compreendido, a

partir da multiplicidade de sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de construir um discurso hegemônico, contingente e precário" (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 31).

O discurso é uma categoria fundamental na análise de políticas, porque o próprio discurso se constitui através de consequentes práticas políticas articulatórias que, ao unir palavras e ações, buscam produzir sentidos para disputar o espaço social. Embora os discursos se constituam *de* e representem demandas particulares, ao que podemos chamar de "diferentes posições do sujeito", estes indivíduos ao se ver diante de reivindicações que os identificam dentro do discurso, sentem-se representados por tal grupo que consegue articular as demandas da maioria, mantendo as diferenças em segundo plano, mas não as disseminando. (LACLAU, 1983).

Quando ocorre uma conexão entre várias posições dos sujeitos dentro de uma relação discursiva, Laclau a chama de articulação. Os discursos contidos nas políticas públicas são uma consequência das práticas articulatórias que conseguem unir palavras e ações, produzindo sentidos às disputas nos espaços sociais. Todavia, essa articulação se constitui através de relações contingentes, parciais e precárias.

Esta precariedade é expressa através das relações antagônicas, sendo exatamente esta a incompletude. E, no caso das políticas públicas, a incapacidade de atingir a todos em suas necessidades e demandas, gerando discursos políticos que buscam criar divisões no espaço social e, a partir da fragmentação deste espaço, surgem novos antagonismos, reconfigurando o social e dando-lhe novos sentidos. Desta forma,

o antagonismo separa o que é do que não é. Essa divisão diferencia "o não ser", do que foi hegemonicamente articulado como "o que é", e esse "resto" – "não ser", aquilo que não foi articulado, impossibilita o fechamento do social, tendo em vista que não foi excluído ou destruído, apenas separado, e é esse "resto" a possibilidade da emergência de novos sentidos. (CUNHA, 2013, p. 269)

Quando os discursos dos diferentes coletivos conseguem se articular e as diferenças mútuas são redefinidas em torno de uma demanda central a todos, estabelece-se uma relação de equivalência. Os demais elementos que antagonizam os discursos desses diferentes coletivos devem ser expulsos da cadeia para garantir a articulação da rede de equivalência. Tais discursos expulsos, mas que não foram nem excluídos, nem destruídos, se configuram como elementos diferenciais constituídos no antagonismo, ao que chamamos lógica da diferença. A lógica da diferença e a lógica da equivalência estão estritamente relacionadas, pois, só pode haver equivalência ao que for diferente. "A equivalência trabalha a partir da presença da diferença".

Nesse sentido, Oliveira, Oliveira e Mesquita em seu artigo (2013) "A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação" complementam nosso entendimento sobre essas lógicas, com as noções de lógicas sociais, políticas e da fantasia. As lógicas sociais estão diretamente relacionadas à percepção de discursividade da realidade social. As lógicas políticas se referem às lógicas da equivalência e da diferença, estando diretamente relacionadas aos mecanismos de construção e contestação das articulações que dão significado aos discursos dentro das lógicas sociais. Já a lógica da fantasia se apresenta como a força que busca impulsionar os sujeitos ou coletivos a vencer as dificuldades e diferenças em busca de novos objetivos que os identifiquem, fortalecendo os discursos já existentes ou produzindo outros novos discursos e novas identidades (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Desta forma entendemos que os processos de articulação fecham a cadeia de equivalência privilegiando alguns significados de maneira provisória e contingente, possibilitando a hegemonia de certa concepção. "Em síntese, a cadeia de equivalência que possibilita a hegemonização de um determinado sentido precisa de um lugar vazio a ser preenchido pela política" (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 35). Quando um texto político é compreendido como parte de uma articulação hegemônica, conseguindo fixar seus sentidos, dizemos que ele se torna capaz de representar a política. Pois, dessa forma, a vontade coletiva passa a protagonizar a ação social e a representar a ação política enquanto a hegemonia durar, visto que, o caráter aberto e incompleto do social não permite uma prática hegemônica totalizante.

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSÍVEL SIGNIFICANTE VAZIO

Para situar-nos no contexto histórico da Educação do Campo faremos um breve resgate histórico a partir dos anos 1970, quando, com o processo de redemocratização política no Brasil, os movimentos sociais agrários deram caráter nacional às lutas pela terra e intensificaram as demandas em prol de espaços nas agendas políticas por reforma agrária em todo o Brasil. Nesse contexto, final da década de 1970 e início da década de 1980, nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST (como chamaremos daqui por diante), tendo seu primeiro encontro nacional datado de 20 e 22 de janeiro 1984 em Cascavel (PR) (SAUER, 2012).

O MST reuniu em sua base diferentes categorias de camponeses – parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários, trabalhadores assalariados chamados sem-terra e outros lutadores sociais que apoiariam a luta pela terra e pela Reforma Agrária. O MST, enquanto movimento de maior representatividade das lutas do campo em prol de terras e pela Reforma Agrária, agrega em suas dimensões outros setores e demandas como: produção, saúde, cultura, políticas agrícolas, infraestrutura social e educação (FERNANDES, 2012). Desta última trataremos com maior afinco daqui em diante, pois se faz nosso principal foco de atenção e análise.

O Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) (1997) desafiou o MST a ampliar as discussões sobre a educação do meio rural brasileiro, de forma que, a luta pela transformação da realidade específica das áreas de Reforma Agrária, se transformaria em luta pela educação dos trabalhadores do campo. Tal educação pensada aos trabalhadores do campo viria a contrariar a antiga ideia de homem rural vazio, considerado apenas objeto e nunca sujeito das políticas. Passando a negar esse conceito, a educação do campo pensada pelos movimentos sociais do campo buscaria articular a educação escolar ao trabalho produtivo, tomando por base a cooperação. Sendo a educação do campo um conceito em construção, que se configura enquanto categoria de análise através de situações, práticas e políticas que materializa, projeta e caracteriza a prática social desse conceito (CALDART, 2012).

Essa análise deve considerar também, o perceber de um *devir*⁴, uma realidade que pode se configurar não só no agora, mas a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, indicando transformações nas práticas educativas e na forma de construir políticas de educação e de formação humana. Assim, a Educação do Campo passa a ser discutida num âmbito mais alargado, como aquela que se volta não só ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, mas inclui também quilombolas, nações indígenas e diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, conforme versa o inciso I do parágrafo 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho do meio rural. (BRASIL, 2010)

Na tentativa de garantir o direito a educação nas áreas de reforma agrária, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) enquanto política pública, instituído pelo governo federal e ampliado através da primeira e segunda Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004 respectivamente, assumindo a expressão de ordem "Educação do Campo: direito nosso, dever do estado" (MOLINA, 2012). Ao assumir essa expressão, o significante Educação do Campo consegue agregar demandas dos diferentes coletivos que o compõem.

Assim, o discurso desses diferentes coletivos alinha-se em virtude de um objetivo comum: constituir forças e adquirir representatividade frente ao inimigo comum, no caso, o capital, com suas manobras e ressignificações do sistema, tentando modernizar o campo através de seus interesses, com escolas capazes de treinar e não de educar. Integrando também ao discurso desses trabalhadores e trabalhadoras, o tipo de escola que desejam, seu direito a educação e o dever do estado em fornecê-la.

Não por acaso, percebemos que os mesmos coletivos que lutam por terra, trabalho, dignidade e reconhecimento ajustaram seus discursos na luta também por educação, uma vez que, o discurso constitui-se no primeiro passo para construção da realidade. Discurso esse que não se faz apenas pela palavra, mas que se materializa pela linguagem mais ação, para que adquira significado e passe a fazer parte do debate das políticas públicas. Dessa forma, o debate sobre políticas públicas está diretamente relacionada à ideia de direitos na história da Educação do Campo, direitos estes, que trazem em suas características a universalidade e o atendimento a todos independente da condição.

Nesse sentido, o discurso passa representar uma série de demandas particulares dos diferentes coletivos que compõem a Educação do Campo. Os sujeitos se identificam com o discurso que reivindica uma educação adequada às suas reais necessidades e especificidades, que deve ser diferente para atender as necessidades que são também distintas, mas que não deve ser desigual. E sentem-se representados por esse projeto.

Para que o discurso se origine, é necessária a existência prévia de práticas articulatórias que estabelecem uma relação entre as demandas dos coletivos, ou seja, uma relação entre os elementos que modificam sua identidade e resulte em articulação. Quando a articulação ocorre de forma que as diferenças não articuladas e, embora não disseminadas haja apenas uma redução parcial da particularidade, conseguem ser deixadas em segundo plano, chamamos a isso "discurso". De acordo com Laclau, as diferenças articuladas no interior do discurso são os momentos e aqueles que não conseguem ser articulados discursivamente são os elementos. Sobe isso nos fala o autor:

A transição dos "elementos" para os "momentos" nunca é inteiramente completa. Surge então uma terra-de-ninguém que torna possível a prática articulatória. Neste caso, não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185)

Sempre vão existir fissuras que nunca serão totalmente suturadas, os elementos nunca se tornam em momentos de forma completa e, por isso, não há a possibilidade de fechamento do social, uma vez que, toda prática social é articulatória e o social é articulação na medida em que a sociedade é impossível (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Os coletivos que compõem a Educação do Campo, conforme versa o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao articular seus discursos por uma intencionalidade comum, formam cadeias de equivalência. Essa lógica busca simplificar o espaço político, uma vez que direciona a luta e enfatiza tudo que as particularidades possuem em comum, mas não anula a lógica da diferença, os elementos não articulados no discurso e que expressam as demandas particulares das diferentes posições dos sujeitos e coletivos deixados em segundo plano na articulação discursiva, mas que não deixam de existir. Temos assim, segundo Laclau, duas maneiras de construir o social:

O segundo modo de construção do social envolve, como sabemos, estabelecer uma fronteira antagônica, o que o primeiro modo não faz. Denominei lógica da diferença o primeiro modo de construir o social, e o segundo, lógica da equivalência. (LACLAU, 2013, p. 129)

Tanto a diferença como a equivalência têm de se refletir mutuamente e, embora sejam incompatíveis entre si, precisam uma da outra como condição necessária para a construção do social (LACLAU, 2013).

Assim, o discurso político "Educação do Campo" ao ser representado numa relação equivalencial torna-se hegemônico através de uma cadeia discursiva, precária e contingente, assumindo um lugar vazio no processo de fechamento da cadeia de equivalência, na qual uma demanda demonstra condições de aglutinar um conjunto de outras demandas, de forma que elas se reconheçam como parte daquela, convertendo-se em pontos nodais, fixando parcialmente o sentido do social e tornando-se aquilo que Laclau chama significante vazio. Embora o termo seja vago e impreciso, ele representa a totalidade de elementos heterogêneos que perpassam as diferentes posições dos sujeitos nos diversos coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações comungam com o já exposto ao longo de nosso trabalho e que nos conduzem ao entendimento da Educação do Campo como representante legítimo de coletividades e sujeitos perpassados por diferentes posições, que através de processos articulatórios conseguem hegemonizar um discurso que os representa.

Tomando por referência os sujeitos e coletivos que compõem a Educação do Campo, legitimados no que versa o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, percebemos que a esses sujeitos somam-se histórias de vida e luta, culturas e perspectivas de educação diferentes. Mas que, diante de uma necessidade maior, lutam contra um inimigo comum e vão em busca de representatividade que os legitimem enquanto sujeitos/autores de direitos, pensadores e formuladores de políticas públicas; as diferenças que os antagonizam precisam ser deixadas em segundo plano, para que a cadeia de equivalência ou simplificação do espaço social possa ser fechada. Consolidando um discurso hegemônico fixado por pontos nodais, que, mesmo parcial, precário e contingente, devido à impossibilidade de sutura da sociedade, dada a complexidade do social, faz da educação do campo um possível significante vazio ao assumir a identidade de representar o lugar vazio no espaço social.

O lugar vazio do universal deve necessariamente ser preenchido por uma particularidade, mas que, ao assumir essa tarefa de representar, de encarnar uma plenitude ausente, desde já, perde grande parte de sua característica partícula. Em outras palavras, seu discurso passa a ser capaz de articular uma série de diferenças que antes não estavam articuladas entre si, pois é capaz de suportá-las em torno de um objetivo que passa a ser contingencialmente comum. (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 88)

O discurso, nesse sentido, torna-se de fato categoria fundamental para a análise de políticas, e, no nosso caso específico para análise de políticas de educação do campo. Uma vez que, em nosso entendimento, as políticas públicas são perpassadas e se constituem de discursos, sem perder de vista que eles não se fundamentam simplesmente num texto ou num conjunto de palavras ordenadas, pois sua noção vai além e supõe totalidade significativa que envolve operações linguísticas e extralinguísticas. Ou seja, linguagem e ação caminhando juntas.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. Política. In: MATTEUCCI, N.; BOBBIO, N.; PASQUINO, G. (Orgs.). *Dicionário de política*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995. p. 954-962

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF; 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRUNO, L. E. N. B. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 81-117.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CUNHA, K. S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas. *Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, p. 257-276, 2013.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 498-502.

GOMES, A. M. Políticas Públicas, Discurso e Educação. In: GOMES, A. M. (Org.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. xx-xx.

LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Anpocs*, São Paulo, [20--?]. Disponível em: https://goo.gl/rNdArS. Acesso em 19 ago. 2018.

_____. *A razão populista*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E. (Org.). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990. p. 111-148.

_____. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. Tradução Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015. (Coleção Contrassensos).

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso:* em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

OLIVEIRA, A. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SAUER, S. Articulações em Defesa da Reforma Agrária. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 105-109.

MULHER NEGRA CAMPESINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD CAMPO/2016: UM OLHAR DO FEMINISMO LATINO-AMERICANO NEGRO E DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS

Janssen Felipe da Silva Aline Renata Santos Camila Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto do diálogo entre duas pesquisas de Mestrado1¹ em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Partimos do pressuposto de que a Mulher Negra Campesina sofre com distintas formas de opressão, como: de raça, de gênero, de classe e de território, logo os lugares e os papéis ocupados nos Livros Didáticos são decorrentes destas formas de opressão. Diante disto, o objetivo deste trabalho é compreender os lugares e os papéis da Mulher Negra Campesina nos Livros Didáticos (LD) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo/2016).

A lente teórica é o diálogo entre o Feminismo Latino-americano Negro e dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. Estas Abordagens permitem um olhar outro sobre a Mulher Negra Campesina, uma vez que o lócus de enunciação epistêmico, cultural, territorial e político é ponto chave para compreendermos os lugares e os papéis ocupados pela Mulher Negra Campesina nos LD da Educação do Campo.

¹ 1) As "Verdades" sobre as Mulheres nas Práticas Curriculares um olhar através do Feminismo Latino-Americano Descolonial e dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos: focando a presença do Patriarcado e da Despatriarcalização nos Livros Didáticos da Educação do Campo do Brasil e da Colômbia; 2) A Mulher Negra nos Textos Curriculares dos Livros Didáticos do PNLD Campo/2013/2016: um olhar através do Feminismo Negro Latino-americano e dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos.

Para a elegermos fonte de análise, tomamos como critérios as coleções didáticas reeleitas pelo PNLD Campo/2016, neste caso a Coleção Didática Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo. Para a seleção e organização dos dados utilizamo-nos da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2011).

A Análise Temática acontece por meio das seguintes fases: pré-análise; exploração do material e tratamento e inferências dos dados. Na primeira fase foi realizado o levantamento dos LD aprovados pelo PNLD Campo/2016. Fizemos uso das regras da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade; e da pertinência (BARDIN, 2011) para selecionarmos as imagens da Mulher Negra Campesina.

A Regra da exaustividade diz respeito à reunião de todas as imagens de Mulher Negra Campesina nos LD, no intuito de esgotarmos a sua totalidade. A regra da representatividade corresponde às imagens representativas dentro do universo selecionado que obedeçam aos objetivos pretendidos. A regra da homogeneidade refere-se às imagens que possuam a mesma natureza. E por fim, a regra da pertinência em que as imagens recenseadas devem ser adequadas a dar respostas ao objetivo do trabalho.

Através do uso das referidas regras construímos o *corpus* documental deste trabalho. Segundo Bardin (2011, p. 126), "é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos". Desta feita, o *corpus* documental deste trabalho contou com o quantitativo de trinta e nove imagens. Destacamos que analisamos todos os Componentes Curriculares da referida Coleção, contudo apenas identificamos imagens da Mulher Negra Campesina nos seguintes: 1º ano Alfabetização Matemática; 2º ano Alfabetização Matemática; 2º ano Geografia; 3º ano História; 4º ano História; 4º ano Geografia; 5º ano Geografia; 1º, 2º. 3º Arte; 4º, 5º ano Arte.

A segunda fase exploração do material aconteceu por meio de leituras minuciosas das imagens, buscando codificar, classificar e categorizá-las a partir dos lugares e dos papéis que a Mulher Negra Campesina ocupa. Assim, realizamos o tratamento e as inferências que permitiram tecer redes de sentidos analíticos sobre os dados.

A título de organização este trabalho é composto das seguintes seções: a) PNLD Campo/2016; b) Diálogo entre o Feminismo Latino-a-

mericano Negro e os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; c) Os lugares e os papéis da Mulher Negra Campesina nos Livros Didáticos; d) Considerações Parciais.

PNI.D CAMPO/2016

Nesta seção apresentamos o PNLD Campo/2016, ressaltando a importância deste enquanto possibilidade da valorização da Mulher Negra Campesina, principalmente no que se refere ao rompimento com o Patriarcado, em que os corpos destas Mulheres são localizados em espaços subalternizados.

O PNLD Campo/2016 está na segunda edição e se inscreve como uma das materializações da política pública de reconhecimento da Educação do Campo como referência para pensar o campo e os seus sujeitos. Tem como objetivo

considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Diante disso, entendemos o PNLD Campo/2016 enquanto uma possibilidade de romper com os processos de subalternização e silenciamento da Mulher Negra Campesina, na medida em que traz como recomendações à necessidade de considerar as diferenças relacionadas à raça e a gênero na elaboração dos LD da Educação do Campo.

Ademais, o PNLD Campo/2016 se insere como um desafio que exige articular o LD como meio capaz de contribuir para uma prática transformadora da escola e para a compreensão do que é produzido para além desta. Nesta direção, o PNLD Campo/2016 evidencia a importância de analisar a forma como o território campesino e seus sujeitos estão representados nos LD por meio de imagens e quais as funções que estas exercem.

Referente às imagens da Mulher Negra Campesina as funções podem reforçar os estereótipos geradores das desigualdades, ao localizar esta Mulher em lugares e papéis subalternizados e/ou podem apresentar-se como uma possibilidade outra, provocando rachaduras no sistema de dominação, ou seja, o Patriarcado.

Nessa direção, compreendemos que as imagens da Mulher Negra Campesina presentes nos LD podem ser um mero instrumento ilustrativo, atrelando-se a Interculturalidade Funcional que reconhece a diferença, mas não questiona os mecanismos opressores que subalterniza as mulheres, em especial, a Mulher Negra Campesina. Por outro lado, as imagens da Mulher Negra Campesina podem ser representadas de forma a valorizar as lutas e as conquistas alcançadas por esta Mulher atrelada a Interculturalidade Crítica.

Destacamos, assim, que os LD habitam um campo de disputas que caminha em duas direções. Uma pode levar à manutenção da subalternização e silenciamento de povos, epistemologias e culturas outras (Colonialidade). A outra direção busca a valorização e a legitimação de epistemologias e culturas outras que historicamente estiveram silenciadas e/ou subalternizadas nos LD (Decolonialidade).

Dessa forma, os LD da Educação do Campo são resultados de lutas sociais pela legitimação de um Currículo específico e diferenciado que atenda aos anseios tanto da esfera federativa quanto da sociedade civil, esta última representada, principalmente, pelos movimentos sociais, entre estes, o Feminismo Latino-americano Negro.

Frisamos ainda que entendemos os LD como textos curriculares são constituídos de recortes culturais e ideológicos não neutros, haja vista que o seu significado e função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. De acordo com Silva (2010, p. 101),

o texto curricular deve ser entendido de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas- está recheado de narrativas nacionais, étnicas, **de gênero** e **raciais**. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (grifo nosso).

A seleção cultural e ideológica presente nos LD recai sobre imperativos de conservação e de transmissão cultural, na medida em que valida

e naturaliza formas de ser, lugares e papeis sociais de cada sujeito, como é o caso das Mulheres. Os LD "constituem espaços de luta política, já que sua análise permite questionar os interesses presentes na forma de autoridade textual dominante" (MOREIRA, 1995, p. 12).

Nessa linha de raciocínio, os LD são constituintes do processo de organização e de desenvolvimento do currículo escolar, visto que configuram os conteúdos e as formas de transmissão cultural que orientará as práticas curriculares.

De acordo com Silva e Silva (2014, p. 159) "os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras". Assim, os LD ensinam formas de ser mulher através da interseccionalidade de raça, de gênero, de classe e de território.

Desse modo, apontamos que o LD é colonizado e colonizador, na medida em que pode, também, cristalizar identidades e naturalizar os sujeitos possuidores de saber, "sendo um instrumento de poder, o LD [Livro Didático] perpetua relações de dominação entre grupos étnicos e entre homens e mulheres, principalmente, de forma velada" (NATH-BRAGA, 2013, p. 99). Isto acontece quando os LD retratam por meio dos conteúdos expressos em imagens e textos estereótipos que exaltam o homem, branco, heterossexual, cristão em lugares e papéis sociais de prestígio enquanto que as mulheres são retratadas em lugares e papéis sociais secundários, submissos aos homens. No caso da Mulher Negra Campesina além de ser representada em uma posição submissa ao homem branco, também ocupa uma posição de inferioridade em relação à mulher branca e ao homem negro.

Neste ínterim, os LD assumem um papel central dentro da sala de aula, ao servir de guia para a realização do planejamento das (os) professoras (es) e, portanto, "influenciam a construção identitária da (o) aluna (o), reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores" (OLIVEIRA, 2008, p. 99).

Sendo assim, os LD reproduzem a ideologia patriarcal, haja vista que através de imagens, em especial, define "los roles de género y por mecanismos de la ideología, los hace aparecer como naturales y universales" (PAREDES, 2011, p. 5). Vale ressaltar que os papéis de gênero não estão

apenas relacionados aos gêneros feminino e masculino, mas também se entrecruza com raça, classe e território.

DIÁLOGO ENTRE O FEMINISMO LATINO-AMERICANO NEGRO E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS

Nesta seção versamos sobre as abordagens teóricas do feminismo Latino-americano negro e dos estudos pós-coloniais Latino-americanos, enfatizando a racialização da Mulher Negra Campesina nos LD, bem como sua condição epistêmica, social e cultural silenciada e subalternizada pelo sistema "mundo moderno colonial patriarcal" assentado na racionalização e racialização. Este sistema, ainda, situa a Mulher Negra Campesina em uma condição de inferioridade, ancorada na colonialidade e seus eixos do poder, do saber, do ser.

A invasão do colonizador à Abya Yala² instalou uma legitimidade europeia de saber-poder na qual a atividade do conhecer passa a ser reconhecida enquanto privilégio dos que se denominaram mais capazes. Deste modo, é conferida ao colonizador/europeu a tarefa de formular uma visão de mundo capaz de compreender, explicar e universalizar o processo histórico (HERNANDEZ, 2008).

A presunção europeia de "narrar" a história, a partir de sua cosmovisão, acabou por silenciar e subalternizar as culturas, os conhecimentos, os modos de vida dos povos originários da Abya Yala e das sequestradas e sequestrados do, então denominado, continente africano. Tal processo de silenciamento e subalternização está balizado na racionalização, que toma como referência os conhecimentos produzidos pelo branco-europeu como único detentor e legitimador de epistemologias válidas. Com isso, as especificidades históricas e linguísticas dos povos que habitavam as denominadas "América Latina" e "África" passam a ser desconsideradas e ocultadas da historiografia oficial.

A nova matriz de poder mundial opera, também, pela ideologia da racialização, que classificou a humanidade em três raças: a negra e o ne-

² Nome utilizado pelos povos indígenas para nomear a América, outras denominações também são usadas, como Tawantinsuyu e Anahuac (MIGNOLO, 2008).

gro (selvagens); a índia e o índio; e o branco e a branca (civilizados). Esta classificação gerou também a hierarquização do trabalho, distribuindo os lugares e papéis sociais de cada sujeito, grupo social, povo e território no sistema de dominação/exploração mundial do trabalho. Assim, é reservado ao branco o trabalho intelectual, à índia e ao índio, o trabalho servil e às negras e negros, o trabalho escravo (QUIJANO, 2005).

A nova matriz de poder mundial instaura, também, na dinâmica das relações sociais, a sujeição da mulher em relação ao homem. No caso da negra escravizada, o patriarcado agiu de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla imposição: ser Negra e mulher escravizada. Ser Negra impõe a condição de não sujeito, mas também de objeto, já que o corpo é escravizado e, portanto, pertence ao outro. Essa condição imposta à Negra outorgava aos senhores o direito de posse, de uso, não só para os serviços na lavoura ou na casa, mas para os usos e abusos de seus corpos, portanto, a Negra escravizada não tinha mais a posse do seu corpo, este pertencia, obrigatoriamente, a seu senhor para seus mandos e desmandos.

Destacamos que o processo de colonialismo-colonização não se findou, mas se reestruturou na colonialidade. De acordo com Quijano (2005), esta apresenta três eixos: do Poder, do Saber e do Ser. A Colonialidade do Poder opera ao classificar (branca, branco, índio, índia, negro, Negra) e hierarquizar (superior-inferior) os sujeitos dentro de uma condição de naturalidade. Tal classificação e hierarquização definem os lugares e os papéis que os sujeitos ocupam na dinâmica social, como também lhes confere as formas de exploração imposta, a exemplo: patriarcado – classificação-exploração de gênero; heterocentrismo – classificação-exploração sexual; etnocentrismo – classificação-exploração étnica, dentre outros (SILVA, 2014).

As formas de classificação-hierarquização-exploração balizadas na Colonialidade do Poder subjuga a Negra por uma dupla interseccionalidade:

Raça e Gênero, contribuindo para criar um ordenamento social que coloca no topo os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas, os homens negros e, por fim, as mulheres negras. Dentre todos, são elas que vivenciam na escala inferior da pirâmide social as piores condições de trabalho, que recebem os menores rendimentos, que mais sofrem com o desemprego e as relações informais (e sua consequente ausência de proteção social tanto presente quanto futura) e que ocupam as posições de menor prestígio na hierarquia profissional. (WERNECK; IRACI; CRUZ, 2012, p. 33)

Diante do exposto, a Colonialidade do Poder se reestrutura na divisão social do trabalho, no qual a Negra sai das condições de trabalho forçado no período escravocrata para continuar ocupando, em sua grande maioria, cargos de menor remuneração e prestígio social na contemporaneidade.

A Colonialidade do Saber legitima uma única forma válida de produzir conhecimento: a eurocêntrica. Este eixo da Colonialidade faz com que o sujeito subalternizado não possa assumir sua condição de sujeito epistêmico, por sua vez, o branco-europeu na condição de sujeito epistêmico narra sua história exaltando e validando seus saberes em detrimento das demais formas de conhecimento.

Diante disso, evidenciamos uma historiografia, um currículo e LD marcados pela expressão branca e masculina, uma vez que foram estes sujeitos que narraram, ou narram, a história a partir de sua cosmovisão e seus interesses políticos, econômicos e culturais. Nesta direção, os povos situados à margem da Colonialidade têm suas resistências e conquistas ocultadas, seus conhecimentos relegados à categoria de pré-científicos, folclorizados, e, na maioria das vezes, simplesmente silenciados.

A Colonialidade do Ser expressa as formas de inferiorização do sujeito e assimilação da identidade do colonizador, esse eixo da Colonialidade impõe à Mulher Negra um modelo de mulher branca-europeiacivilizada, de esposa e de senhora do lar. Diante desse ideal de mulher, a Negra, ao encarar seu corpo negro (seja a tonalidade da pele, a textura dos cabelos, a robustez dos corpos, o nariz achatado, a cor dos olhos) em confronto com os estereótipos da mulher branca (cabelos loiros e lisos, nariz afilado, corpo esguio), recusa, nega e anula o fato de ser Negra, deixando de ser para, no máximo, imitar quem é.

Diante disso, a Colonialidade do Ser desessencializa os corpos negros e naturaliza performances de feminilidade, raça e beleza derivadas da mulher-branca-civilizada, consequentemente a beleza negra passa a ocupar espaços periféricos de rejeição, não só pela própria Negra, mas pelo reforço de naturalidade imposto pelo sistema "mundo moderno colonial patriarcal". Por sua vez, a referência do que é ser mulher projetada no ideal de mulher branca-civilizada, situa a Negra na condição de marginalidade, uma vez que seu corpo e identificações estão balizados no outro, de modo que a Negra não é mais o que é, mas também não é a outra, o corpo negro passa a ser um corpo deslocado.

Vale salientar que as Mulheres Negras não permaneceram historicamente resignadas aos postulados da Herança Colonial, ou seja, à matriz de poder do sistema "mundo moderno colonial patriarcal". Os movimentos de resistência e enfrentamento da Negra têm sua gênese no colonialismo-colonização, no contexto do escravismo, nas fugas planejadas e nas lutas pela libertação.

Destacamos que, para Walsh (2008), as formas de resistência que desafiam a matriz poder colonial/moderna e eurocentrada, que não se enquadram aos modelos coloniais é conceituada de Decolonialidade. A Decolonialidade representa um movimento de resistência propositiva dos povos que foram silenciadas e subalternizadas, em especial as Negras, esse movimento de resistência propositiva visa à criação de sociedades outras libertas do poderio colonial.

A essa Mulher Negra que resiste às definições que lhe foi imposta pela Herança Colonial e insiste em (re)construir sua história e identidade a partir de suas experiências, Jabardo (2012) denomina de "mujer postcolonial". Essa mulher pós-colonial teve suas experiências, conhecimentos e pensamentos tecidos na Diferença Colonial, ou seja, às margens da Colonialidade, constituindo, assim, outras formas de ser, de pensar e de conhecer distintos da matriz de poder colonial.

Diante desse cenário, o movimento de luta e resistência propositiva das Negras atua em enfrentamento aos estigmas e estereótipos de raça e de gênero imposto pelo sistema "mundo moderno colonial patriarcal". Esse enfrentamento está associado à afirmação de suas diferenças a reconfiguração de suas histórias, agora não contadas pelo branco-europeu, mas pelas Negras que assumem a postura de sujeitos de suas próprias histórias, de protagonistas que recuperam a voz e tomam a palavra, gerando novos discursos, e, em definitiva, criando novas epistemologias (CARNEIRO, 2013).

A constituição dos LD, historicamente, esteve associada aos postulados da Herança Colonial, atendendo à lógica eurocêntrica de validação dos modos de ser, pensar e agir. Neste cenário, a Negra não só ocupa espaços periféricos, como também tem seus modos de ser, pensar e agir silenciados e subalternizados. Este silenciamento e subalternização perfazem a constituição dos livros didáticos e deslocam os conhecimentos tecidos na Diferença Colonial a categoria de pré-científicos, folclorizados e mitológicos.

De acordo com Silva (2008), a luta e enfrentamento pelo critério de exclusão de livros com imagens e textos discriminatórios couberam aos movimentos negros, mas especificamente às Negras, que tinham nos livros didáticos sua representação associada unicamente ao período escravocrata na condição de subservientes, silenciando suas resistências, suas histórias e naturalizando a escravidão. Segundo Gonzalez (1986, p. 11),

nem a escola, nem os livros didáticos onde mandam a gente estudar não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, homens brancos, social e economicamente privilegiados foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo.

A racialização e a racionalização impostas à Negra no processo de colonialismo-colonização são mantidos nos LD quando há uma prevalência dos postulados eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos tecidos à margem da Colonialidade. Diante disso, passa a ser construída no imaginário social a ideia que a formação do nosso país se delineou por uma única via: a do homem-branco, invisibilizando formas outras de ser, pensar e agir dissociados da racionalidade eurocêntrica.

Outro aspecto colocado em pauta refere-se às reinvindicações das militantes Negras por um projeto político de busca da identidade cultural africana e afro-brasileira de Negras e negros no LD, para tanto seria necessário:

um currículo com valorização a herança africana, por meio das modificações dos livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileiras, vem a compor um projeto de sociedade multirracial, com vistas ao acesso a cidadania (afirmação dos direitos civis e combate à discriminação). (SILVA, 2008, p. 121)

Diante disso, compreendemos que um currículo que atenda as reinvindicações das militantes Negras está associado a uma perspectiva de currículo balizado na Diferença Colonial. Ou seja, que tenha como lócus de enunciação epistêmica as experiências tecidas às margens da Colonialidade, constituindo um papel importante na desconstrução de valores, de estereótipos e de representações equivocadas da Negra nos LD e na historiografia oficial.

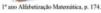
OS LUGARES E OS PAPÉIS DA MULHER NEGRA CAMPESINA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção analisamos as imagens de Mulher Negra Campesina da Coleção Didática Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo aprovada pelo PNLD Campo/2016, através do olhar interpretativo das abordagens teóricas do feminismo latino-americano Negro e dos estudos pós-coloniais latino-americanos. Objetivamos compreender os lugares e os papéis ocupados pela Mulher Negra Campesina nos LD da referida Coleção.

No que concerne aos lugares e aos papéis que a Mulher Negra Campesina ocupa nos LD identificamos os seguintes: a) **Lazer**³: aprendente e ativa-relegada; b) **Trabalho**: agricultora e mãe; c) **Comunidade**: atividades do lar, coadjuvante e auxiliar; e) **Cultura**: protagonista, coadjuvante.

Referente ao lugar **Lazer**, a Mulher Negra Campesina ocupa o papel de *aprendente* em relação à menina branca e ao menino negro, segue abaixo:







2º ano Alfabetização Matemática, p. 99

³ Os termos em negrito dizem respeito aos lugares, e os termos em itálico referem-se aos papéis.

As imagens representam uma menina branca e um menino negro na posição de sujeitos ativos daquela/daquele que ensina, enquanto a menina Negra, em ambas as representações, ocupa o papel de Aprendente. Esta representação evidência a presença da Colonialidade do Poder e da Colonialidade do Saber. Na Colonialidade do Poder há um ordenamento social, colocando a mulher branca no topo, seguida do homem negro e, por fim, a Mulher Negra Campesina. Dentre todas (os), ela é a que ocupa as posições de menor prestígio na escala hierárquica, neste caso, as meninas Negras Campesinas – mesmo ocupando o mesmo lugar que a menina branca e o menino negro nas atividades de Lazer – são representadas em condição de subalternidade em relação a ambos.

Tal representação evidencia também os efeitos da Colonialidade do Saber, nas imagens a menina Negra Campesina ocupa a condição de ser *Aprendente*. Assim, o direito de "enunciar-se" e, consequentemente legitimar as formas de conhecimento, cabe à mulher branca e ao homem negro, silenciando e subalternizando os sujeitos que se localizam no menor grau da escala hierárquica, neste caso a menina Negra Campesina.

Ainda em relação à representação da Mulher Negra Campesina em atividades de **Lazer**, ela ocupa, também, o papel de *ativa-relegada*. Nas imagens identificadas, a menina Negra Campesina realiza atividades de **Lazer** como: amarelinha e pintar, por sua vez esta permanece *relegada*, distante, em segundo plano no que se refere à participação nas atividades que as crianças desempenham, vejamos:

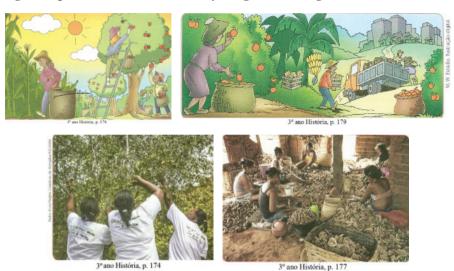




A condição da menina Negra Campesina evidência os efeitos da interculturalidade Funcional. Ou seja, há uma falsa incorporação das reivindicações de Feministas Negras no que concerne a sua representação em materiais didáticos dentro de uma condição de "igualdade" (SILVA, 2008). Assim, a incorporação das reivindicações é meramente simbólica e não tem força política para contestar as estruturas hierárquicas que

continuam a subalternizar a Mulher Negra Campesina e as situam dentro de um isolamento social.

A representação da Mulher Negra Campesina no **Trabalho** é identificada em duas condições: *Agricultora* e *Mãe*. Na condição de *Agricultora* esta desenvolve as seguintes atividades: coleta de frutos, catadora de mangaba e quebradora de coco – babaçu. Seguem as imagens:



As formas de trabalho da Mulher Negra Campesina estão concentradas, sobretudo, nas ocupações manuais, sejam trabalhos ocasionais, ocupações intermitentes e trabalho por temporada, que, portanto, implicam em baixas condições de vida em termos de habitação, saúde e moradia (GONZALEZ, 1986).

Diante disso, compreendemos que os papéis em que a Mulher Negra Campesina é representada nos LD analisados evidencia um elemento em comum: a racialização do trabalho, uma vez que, historicamente, esteve restrito à mulher racializada os espaços profissionais de menor escolarização, prestígio e remuneração financeira. Tais papéis determinam na escala hierárquica das profissões o maior grau de inferiorização e submissão, notadamente marcada pela presença da Mulher Negra Campesina subjugada em quatro níveis: raça, gênero, classe e território.

A representação da Mulher Negra Campesina no ${\bf Trabalho}$ na condição de ${\it Mãe}$ é identificada nas seguintes imagens:





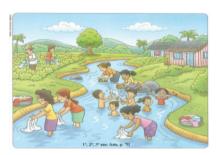
2º ano Ciências, p. 109

A Mulher Negra no território campesino perpassa também pelas normatizações patriarcais da tutela do homem. De acordo com Pinheiro (2008), a base familiar da sociedade agrária no Brasil, foi, e é predominantemente marcada pela tutela patrimonial, assim a mulher, como os demais membros da família, possui hierarquia inferior ao patriarca. Nesse modelo, a tutela não é só da instituição familiar, mas do homem sobre a mulher e suas (seus) filhas (os).

Dentro da relação de tutela do homem negro sobre a Mulher Negra Campesina, é permitido a esta ocupar o mesmo espaço social do homem, atividades agrícolas, desde que as funções de cuidar da prole seja mantida, como identificamos nas imagens apresentadas anteriormente, a presença das (os) filhas (os) nas atividades agrícolas, acompanhadas (os) da mãe.

Assim, compreendemos que as formas de racialização imposta à Mulher Negra Campesina perfaz-se via quatro dimensões. Primeiro ser Negra numa sociedade racista. Segundo ser Mulher em uma sociedade machista. Terceira sem pobre em uma sociedade classista-capitalista. A quarta refere-se à marginalização/inferiorização do espaço geográfico que a Mulher Negra habita: o território campesino.

No lugar **Comunidade**, a Mulher Negra Campesina ocupa os seguintes papéis: atividades do lar, coadjuvante e auxiliar, como podemos observar:





44



A Mulher Negra Campesina no papel de *atividades do lar* (duas primeiras imagens) é representada no desenvolvimento das seguintes atividades: lavadeira, mãe, dona de casa, bordadeira. Tais atividades estão diretamente relacionadas ao que denominamos de Patriarcado e simultaneamente a constituição do estereótipo do que é ser Mulher Negra Campesina.

A representação da Mulher Negra Campesina é majoritariamente retratada no desenvolvimento de *Atividades do Lar*, apesar de esta Mulher ser representada fora do ambiente privado (casa), o seu papel é de "dona do lar". Simultaneamente, há a constituição de um estereótipo do que é ser Mulher Negra Campesina, no qual sempre aparece com feições dóceis, com filhas (os) e sem educação, levando em consideração que, do total de 39 imagens na Coleção analisada, há apenas a recorrência de uma imagem de menina Negra Campesina na escola na condição de estudante.



A representação da Mulher Negra do território campesino na escola apresenta-se como um rompimento das Heranças Coloniais e do Patriarcado, tendo em vista que, historicamente, o modelo de educação para o campo foi, e é, oferecido dentro de condições desfavoráveis (ausência de professoras e professores com formação adequada, ausência de materiais escolares ou de baixa qualidade, má condição física dos prédios escolares, dentre outros) (ARROYO; FERNANDES, 1999). Como também, o acesso a educação foi negado por considerar que a condição de estudante não adequava-se ao futuro papel de esposa, mãe e dona do lar, portanto a entrada de Mulheres Negras Campesinas na escola foi negada, uma vez que sofreram/sofrem com as marcas da Colonialidade do Saber.

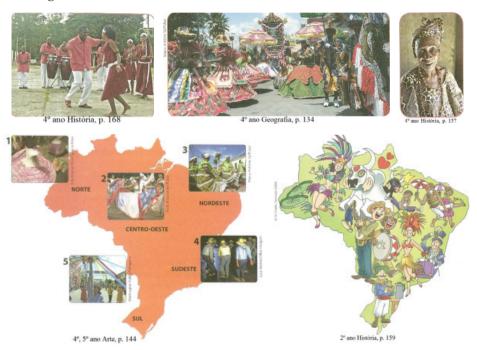
Ainda em relação à representação da Mulher na **Comunidade**, na condição de *Coadjuvante* (terceira, quarta e quinta imagem acima), a Mulher Negra Campesina é comumente retratada na condição daquela que escuta, seja ouvindo histórias, participando de reuniões e mobilizações da comunidade campesina. Tal representação a situa na qualidade de *Coadjuvante*, uma vez que está presente na ação, mas sua função gira em torno dos outros sujeitos retratados na imagem, neste caso: o homem branco, a mulher branca e o homem negro.

A Mulher Negra Campesina no papel de *Coadjuvante* evidencia os efeitos da Colonialidade do Poder e do Saber. Na Colonialidade do Poder há a hierarquização das relações de poder classista e patriarcalista. Na Colonialidade do Saber há um silenciamento dessa Mulher Negra Campesina enquanto sujeito constituído de histórias, de saberes, de modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos. Em síntese, a condição de sujeito protagonista, liderança e/ou detentor de alguma forma de conhecimento no que se refere à representação da Mulher Negra Campesina na **Comunidade** é silenciada nos LD analisados.

A condição de *Coadjuvante* da Mulher Negra Campesina na **Comunidade** é ainda identificada (na última imagem apresentada) quando esta é retratada no papel de *auxiliar*, na qual ajuda os homens na construção de uma casa. A condição de *auxiliar* está presente devido ao fato de que há centralidade na figura do homem branco que se encontra em primeiro e segundo plano na imagem; já a Mulher Negra Campesina está localiza no terceiro plano e ao fundo da imagem.

A imagem evidencia também a racialização patriarcal do trabalho, na qual o homem, na condição de sujeito másculo e ativo, realiza as funções que socialmente lhe foram atribuídas; já a Mulher Negra Campesina na condição de sujeito frágil e sensível realiza atividades que socialmente lhe competem, neste caso carregar água.

A representação da Mulher Negra Campesina na **Cultura** é identificada na condição de *protagonista* e *coadjuvante*. Seguem as imagens a seguir:



A representação da Mulher Negra Campesina no papel de *protagonista* (três primeiras imagens) apresenta danças culturais tradicionais de comunidades campesinas, em sequência: dança de roda, jongo de piquete, maracatu, marbaixo, cururu e siriri, roda de quilombo, catira e pau de fita. A presença de elementos culturais de comunidades campesinas presentes nos LD evidencia um movimento de Decolonialidade, que tensiona constantemente os limites da fronteira da Colonialidade e, assim, outorga e/ou restitui espaços outrora negados.

O papel da Mulher Negra Campesina na condição de *protagonista* é representado ainda na figura de uma liderança, comumente presente em comunidades rurais africanas. As mulheres *griots* são contadoras de história e consideradas sábias entre os membros da comunidade.

A presença da Mulher Negra Campesina no LD, nesta condição, apresenta-se enquanto um movimento de resistência propositiva na qual a Mulher Negra Campesina afirma a sua condição de Mulher Póscolonial, evidenciando seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimentos, dissociados da racionalidade eurocêntrica. Há assim um movimento de Decolonialidade do Saber no qual os conhecimentos de referência não são os hegemônicos, mas os conhecimentos tecidos a partir das experiências de luta política e epistêmica desses sujeitos outros, em especial a Mulher Negra Campesina.

A presença da Mulher Negra Campesina na Condição de sujeito coadjuvante é notada, na última imagem, quando são apresentadas algumas manifestações culturais tradicionais de comunidades campesinas no território brasileiro. A imagem evidência a materialização da Colonialidade do Poder: o homem branco em primeiro plano, a mulher branca em segundo plano, o homem negro em terceiro plano e a Mulher Negra Campesina em último plano, levando ainda em consideração uma sobreposição da figura do homem negro sobre a Mulher Negra Campesina.

A Mulher Negra Campesina é retratada dentro das manifestações culturais. No entanto, ocupa um papel de *coadjuvante* e subalternidade em relação aos demais sujeitos presentes dentro da escala hierárquica. De acordo com Carneiro (2005), a ausência da representação da Negra em condições de prestígio, produz/reproduz no imaginário de crianças em processo formativo que este espaço é notadamente ocupado por brancos e brancas.

Diante do exposto, compreendemos que os lugares e os papéis da Mulher Negra Campesina no LD lhe atribuem sentidos identitários, dentre eles o de sujeito marginalizado, de sujeito coadjuvante e de sujeito submisso. Tais sentidos passam a ser representados no LD dentro de uma falsa condição de naturalidade de modo a cristalizar as estruturas hierárquicas de poder que mantém a Mulher Negra Campesina submissa aos postulados da Herança Colonial, ocultando os movimentos de resis-

tência propositiva tecidos na Diferença Colonial, entre eles o Feminismo Latino-americano Negro.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Através das análises realizadas compreendemos que os lugares e os papéis da Mulher Negra Campesina nos Livros Didáticos atuam dentro de um papel ideológico de hierarquização social, cultural, política e epistêmica, que a situa em uma condição de inferioridade em relação ao homem branco, à mulher branca e ao homem negro.

Nessa direção, compreendemos os Livros Didáticos enquanto produto da Herança Colonial por dois fatores: 1) a constituição dos Livros Didáticos parte da Diferença Colonial ao afirmar na sua construção o respeito aos aspectos de Raça, Gênero e Território, dentre outros aspectos, tem-se assim a oficialização da diferença, mas não há mudança na sua estrutura moderna colonial eurocêntrica, ou seja, o lócus de enunciação epistêmica continua sendo o eurocêntrico e seus saberes de referência são os validados pelas ciências modernas; 2) As imagens da Mulher Negra Campesina presentes nos Livros Didáticos, mantém a racialização na estruturação econômica, cultural e epistêmica. Por isso, há um distanciamento dos Livros Didáticos analisados com a Decolonialidade na medida em que percebemos a continuação da lógica colonial enquanto eixo estruturador dos Livros Didáticos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia PNDL Campo 2016*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://goo.gl/CB5fpj>. Acesso em: 2 jun. 2015.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Geledés*, São Paulo, 6 mar. 2011.

GONZALEZ, L. E a trabalhadora Negra, cumé que fica? *Mulherio*, Salvador, a. 2, n. 7, p. 1-11, maio/jun. 1986.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula:* visita à história contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

JABARDO, M. Construyendo puentes en diálogo desde/con el Feminismo Negro. In: JABARDO, M. (Ed.). *Feminismos Negros:* una antología. Tinta Limón: Traficantes de Sueños, 2012.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. xx-xx

NATH-BRAGA, M. A. Discursos sobre a Mulher: uma análise do livro didático língua portuguesa e literatura: ensino médio. *Prolíngua*, Paraíba, v. 8, n. 1, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, S. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, jan./jul. 2008.

PAREDES, J. *Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador*. Cochabamba: PNUD, 2011.

PINHEIRO, L. J. C. O Patriarcado presente na Contemporaneidade: Contextos de Violência. *Fazendo Gênero*, Florianópolis, n. 8, p.1-16, 2008.

- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgar. (Org.). *A Colonialidade do Saber:* eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 (Colección Sur). p. 107-130.
- SILVA, A. M. M. Etnia Negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino de ciências. 2005. 133 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005.
- SILVA, C. *Uma realidade em preto e branco:* as mulheres vítimas de violência doméstica. 2011. 198 f. Dissertação (Pós-Graduação em Serviço Social) Pontificia Universidade Católica, São Paulo, 2011.
- SILVA, F. G. P.; SILVA, J. F. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD-Campo/2013. *Realis*, Pernambuco, v. 4, n. 2, p. 149-174, jul.-dez. 2014.
- SILVA, J. F. Sentidos da educação na perspectiva dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. In: MARTINS, P. H. et al. (Orgs.). *Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos*. Buenos Aires: Estudios sociológicos, 2014. p. 205-216.
- SILVA, P. V. B. *Racismo em livros didáticos*: Estudo sobre negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓ-MEZ S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial:* reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Ddl Hombre Editores, 2008. p. 47-62.
- WERNECK, J.; IRACI, N.; CRUZ, S. (Orgs.). Mulheres negras na primeira pessoa. Porto Alegre: Redes, 2012.



"MECANISMOS DE INFORMAÇÃO" NO CAMPO EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Vilma de Albuquerque Santos Assis Leão da Silva Cislayne Cibelle de Sousa Ferreira José Carlos Patrício Almeida Júnior Ana Paula Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, a agenda das políticas públicas consolidou-se e articulou-se ao modelo de desenvolvimento da sociedade. Segundo Trevisan e Bellen (2008), no período do Regime da Ditadura Civil-Militar — anos de 1960 e 1970 — a agenda das políticas públicas influenciadas pelo campo da economia voltava-se aos efeitos redistributivos da ação estatal associada à racionalidade promotora de uma modernização conservadora. Entretanto, posteriormente, nos anos de 1980, com a transição para o regime democrático, ocorreram mudanças substantivas na tendência conservadora da agenda das políticas públicas, consequentemente para as políticas sociais.

Diferentemente do período anterior, o desenvolvimento das políticas sociais articulou-se às novas questões-chave em torno de uma agenda das políticas públicas, agora, amparada nos princípios da transparência, da participação e da ressignificação das relações entre o público e o privado. Esse novo momento impôs ao Estado brasileiro novos desafios em torno da efetividade das políticas sociais.

Nos anos de 1990, esta agenda continuou a se desenvolver com os princípios da década anterior, porém articula-se ao ideário de reforma do Estado, amplamente difundido no contexto internacional. É, neste contexto, no cenário nacional que ocorreu a difusão de inúmeros estudos sobre políticas públicas problematizando o 'modus operandi' e a qualidade da ação estatal no campo social.

Nos últimos anos, os casos da formulação e implementação de políticas de avaliação no âmbito da educação superior e da educação básica; bem como da política de assistência estudantil na educação profissional, constituiu-se numa das evidências mais emblemáticas deste fenômeno, sobretudo quando associada à expansão e interiorização destes níveis e modalidades, impondo à agenda democrática desafios relevantes sobre dívidas históricas referentes aos diversos grupos da sociedade posicionados à margem do campo educacional no tocante ao acesso, permanência e êxito.

As questões postas em torno do acesso e do êxito não apenas suscitaram uma agenda em torno das políticas de avaliação, mas trouxeram à ordem do dia a problematização sobre a permanência destes grupos sociais, antes à margem do campo educacional, conferindo visibilidade e relevância a formulação e implementação de políticas de assistência estudantil.

Por esta razão, a sociedade, em seu conjunto, está cada vez mais exigente quanto a sua relevância e ciente de suas repercussões no que concerne a necessidade de alcançar melhores perspectivas de efetividade no campo educacional. Esse aspecto indica o cenário de mudança na maneira como a sociedade visualiza a implementação e pleiteia suas expectativas em torno das políticas de avaliação e de assistência estudantil.

Neste contexto de formulação e implementação das políticas educacionais, em especial as políticas de avaliação e de assistência estudantil, as instituições educacionais caracterizam-se pela pluralidade de interesses, valores, crenças e compromissos. A gestão das instituições educacionais dá-se mediante uma tradição de organização institucional historicamente construída através de consenso e tensões, entraves e possibilidades, entre os diversos setores envolvidos no processo educacional – governos, famílias, mercado, sociedade civil, gestores, professores, técnicos administrativos, alunos.

No entanto, esse tensionamento não promoveu o êxito esperado, como aconteceu em outras regiões do mundo, ao possibilitar o desenvolvimento e a consolidação da teorização de dois campos do conhecimento, o campo da avaliação educacional e o campo da avaliação de políticas públicas, ambos com o mesmo objeto de estudo, a educação, e interdependentes. Porém, com abordagens distintas e ao mesmo tempo complementares, sob a hegemonia dos interesses do Estado em ampliar a

governança nos sistemas educacionais. Apropriando-nos de Gatti (2014, p. 11-12) podemos afirmar que

A avaliação [elo entre esses dois campos] [...] é um campo complexo de conhecimento, com debates teóricos de peso, havendo uma produção investigativa vasta sobre a questão nos países da Europa, nos Estados Unidos e Canadá, e em alguns países asiáticos. A experiência nesse campo é centenária. No Brasil engatinhamos nessa questão e a massa crítica de estudiosos e de pesquisa é pequena ainda.

Ainda acrescenta:

Duas perspectivas de trabalho contribuíram para a formação de uma base de conhecimentos em avaliação educacional no Brasil: de um lado algumas pesquisas avaliativas pioneiras sobre desempenho escolar de alunos, de outro, a emergência de trabalhos de avaliação sobre políticas e programas educacionais (GATTI, 2014, p. 12)

Observando esta lacuna em ambas as áreas no cenário nacional, sobretudo, voltado aos diagnósticos da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas, esta pesquisa aponta para uma das possibilidades clássicas reconhecidas e recomendadas pela literatura acadêmica internacional (a exemplo de STAKE, 1967; PARLETT; HAMILTON, 1972) para conduzir os múltiplos fluxos de interesses a respeito do desenvolvimento das organizações e gestão das instituições educacionais, a construção/consolidação de "mecanismos de informação" sobre as ações institucionais, denominado em nosso contexto social de "monitoramento".

Para esses autores, em contraponto a uma visão da tradição racionalista da avaliação (GUBA; LINCON, 2011), a construção desses "mecanismos de informação" em ambos os campos do conhecimento, visa, inicialmente, possibilitar o acesso e a publicidade dos dados, desvelando as complexidades políticas em torno das tomadas de decisão ao dirigir e compartilhar informações entre grupos diferentes com interesses distintos em relação ao objeto educacional. Em segundo lugar, possibilitar juízos de valor a respeito da consecução e questionamento dos objetivos propostos e estabelecidos, no caso, a eficácia nos documentos oficiais e na legislação educacional.

House (1973), já na década de 1970, observou os diversos usos da avaliação, em especial para o modelo de regulação do sistema educacional, e alertou que estas sistematizações de informações não deveriam se restringir a uma prestação de contas, denominada por ele de "mecanicista", caracterizada por uma ética e poder "utilitarista" (HOUSE, 2000) baseada na produtividade — conhecimento das causas e efeitos, para menção de controle desprezando os contextos históricos e sociais. Mas, assumir a condição de fomento a profissionalização dos atores, em seus contextos de atuação, diretamente envolvidos no processo educacional, gestores, professores e técnicos administrativos. Apropriando-se de Silva (2015), estas informações devem possibilitar o diálogo e a tomada de decisões compartilhadas e coletivas, qualificando e legitimando as ações institucionais no contexto das políticas de avaliação e de assistência estudantil.

Essa preocupação deve-se ao fato de que nos sistemas educacionais, numa abordagem clássica, como apontam Dupriez e Maroy (2000) o modelo analítico de "pilotagem dos sistemas educativos" elaborada por Landheere (1997) associa-se à abordagem institucional hierarquizada, constituindo-se e caracterizando-se pela racionalização voltada para consecução dos objetivos. Na visão de Landheere (1997) a pilotagem pode ser visualizada em processos de regulação promovidos pelas avaliações.

Este último autor esboça três tipos de pilotagem no sistema educacional: pilotagem administrativa ou monitoramento de conformidade; pilotagem formativa ou diagnóstica; e a pilotagem do rendimento escolar. A primeira volta-se para verificação dos regulamentos estabelecidos *a priori*; a segunda, baseada nas avaliações estandardizadas, volta-se ao estabelecimento de metas; a terceira volta-se para a análise do sistema educacional para rever as políticas e supervisionar os professores, além de orientar as instituições educacionais. É neste cenário que a sistematização de informação, denominada de monitoramento ou "mecanismos de informação", se insere.

Dessa maneira, neste trabalho, subsidiado pelas contribuições de House (1973, 2000); Azevedo (2004); Belloni, Magalhães e Sousa (2007) parte-se do pressuposto de que, para o campo da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas, no tocante ao objeto "educação", não é interessante restringir a pilotagem no sistema educacional a apenas a "pilotagem administrativa" ou "monitoramento de conformidade" am-

paradas exclusivamente numa perspectiva paradigmática racionalista – causa e efeito.

Todavia, faz-se necessário ampliá-la, associando a abordagem racionalista (quantitativo) e naturalista (qualitativo) no uso dos "mecanismos de informação" — monitoramento — nas políticas educacionais — buscando-se, então, a compreensão dos fenômenos estudados — a abordagem naturalista (GUBA; LINCOLN, 2011) — para articular e ressignificar o uso dos três sistemas de pilotagem propostos por Landheere (1997), agora, no contexto atual de regimes de regulação pós-burocráticos.

Esses aspectos requerem um mapeamento do campo, sobretudo voltado às políticas educacionais, como as políticas de avaliação e de assistência estudantil e de seus respectivos "mecanismos de informação". Especialmente, em relação aos processos de implementação e do desenvolvimento de monitoramento e acompanhamento, para subsidiar e apoiar essas políticas no contexto local, desvelando suas concepções e metodologias. Esses aspectos constituem a essência e objetivo deste trabalho.

O tipo de pesquisa utilizada foi a bibliográfica, muito adequada em situações referentes ao contato inicial do pesquisador com as fontes de coleta de dados, proporcionando "maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [ou pressupostos]" (GIL, 1999, p. 41). Por esta razão, este tipo de pesquisa possui planejamento flexível, permitindo o estudo do tema sobre diversas perspectivas e aspectos, caracterizando-se um estudo exploratório-descritivo; mas, também, interpretativo.

O procedimento da pesquisa consistiu em realizar uma localização (doravante, levantamento da base de dados) e compilação (reunião sistemática do material contido nas revistas). Acessou-se o site do *Scielo* (http://www.scielo.br/) e *Educ@* (http://educa.fcc.org.br/), pois ambos adotam a mesma metodologia de classificação de artigos indexados, selecionaram-se coleções de periódicos, e classificou-se por país, no caso, o Brasil. Em seguida, o site apresenta as seguintes classificações: Periódicos, Artigos e Relatórios. Optou-se pela classificação de artigos, nos quais há três subdivisões: índice de autores, índices de assuntos e pesquisa de artigos.

Em seguida, selecionou-se a opção de índice de assuntos. Após selecionada, o site do *Scielo* possibilitou a pesquisa através de uma palavra-chave, neste caso, "Monitoramento". A pesquisa foi concluída e encontrou-se o total de 355 artigos classificados em ambas as bases de dados na categoria temática "monitoramento".

Logo, a pesquisa consistiu em levantar elementos que subsidiem na classificação dos trabalhos por áreas do conhecimento na categoria temática "monitoramento", na área de ciências humanas, associando aos campos da tecnologia da informação, da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas, com o intuito de verificar a incidência e o *modus operandi* do desenvolvimento de pesquisas e relatos de experiências relacionados às políticas de avaliação e de assistência estudantil.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados levantados e analisados na pesquisa. Com o intuito de desenvolver esta tarefa da maneira mais clara possível, a seção foi subdividida em duas partes. Inicialmente, apresenta-se o levantamento nas bases de dados *Scielo* e *Educ@*, caracterizando-se tendências e a perspectiva de produção científica a respeito da temática "monitoramento". Posteriormente, analisa-se a tendência e perspectiva do perfil da produção científica sobre a categoria "monitoramento" no grupo temático das ciências humanas voltado ao campo educacional, no caso, a avaliação educacional e a avaliação de políticas públicas.

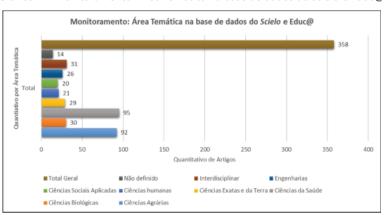


Gráfico 1 – Monitoramento: Área Temática na base de dados do Scielo e Educ@

Fonte: Scielo e Educ@

No gráfico, observa-se o quantitativo por área temática dos documentos encontrados na base de dados da *Scielo* e *Educ@* disponibilizados no site. Foram encontrados, no total, 358 artigos, subdivididos por áreas. Na área de Ciências Sociais Aplicadas foram encontrados 20 artigos, classificados pela palavra "monitoramento"; na area Ciências Biológicas, 30 artigos; na área de Ciencias Humanas 21 artigos; na área de Ciências Agrárias, 92 artigos; nas áreas interdisciplinares 31 artigos; nas área Ciências Exatas e da Terra, 29 artigos; na área de Engenharias 26 artigos; e, na área de Ciências da Saúde 95 artigos. Entretanto, 14 artigos não foram classificados por ambas as bases de dados em nenhuma área do conhecimento.

Nessa duas bases de dados, a temática "monitoramento" em distintas áreas do conhecimento é predominantemente discutida em duas áreas do conhecimento, Ciências da Saúde e Ciências Agrárias. Mesmo nos trabalhos que apresentaram natureza interdisciplinar, estas duas áreas do conhecimento assumiram papel de destaque. As áreas de Ciêncas Humanas, foco da pesquisa em questão, aparece no levantamento de dados, como descrito no gráfico, com menor incidência de trabalhos em relação às demais áreas do conhecimento, com 21 artigos.

Analisando além, e amparado no gráfico, diferentemente da área de Ciências Agrárias, a área de Ciências da Saúde desenvolveu problematizações sobre "monitoramento", delimitando este tema aos aspectos metodológicos do próprio campo e, em menor incidência, ao campo da avaliação de políticas públicas. Chamou atenção a incidência da natureza "interdisciplinar" que a temática assume em ambas as bases de dados, especialmente, no *Scielo*, com perfil mais ambrangente do que a *Educ@*, direcionada ao campo educacional.

A visibilidade destas duas áreas do conhecimento, no debate a respeito do monitoramento, pode oferecer evidências de influências nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais nas preferências por determinadas abordagens e perspectivas paradigmáticas, em especial a abordagens racionalistas (positivista e pós-positivista) de cunho funcionalista, caracterizadas pelo aspecto de causa e efeito, objetivadas na esperança do "controle", como nas áreas Ciências Naturais, no campo social, consequentemente, educacional (GUBA; LINCOLN, 2011).

Apropriando-se de Silva (2015), o gráfico possibilita inferir as primeiras aproximações quanto ao reconhecimento do sentido e sugerir o significado das concepções que o "monitoramento" pode vir a assumir em distintos contextos dos campos científico, histórico e social, reportando-se a algumas das principais tendências da avaliação no âmbito da constituição do campo da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas para o contexto atual.

Possibilita identificar o sentido conferido à mensuração, objetivo e juízo de valor – elementos essenciais – associado aos processos de monitoramento (GUBA; LINCOLN, 2011). Pois, no campo das Ciências Humanas, esses elementos essenciais foram influenciados pelos paradigmas das áreas das Ciências da Natureza, como as de Ciências Agrária e da Saúde.

Então, desse modo, o monitoramento nas áreas das Ciências Humanas assume a abordagem funcionalista, amparado no paradigma racionalista — positivismo e pós-positivismo — com o papel de analisar suas mudanças, verificando os fatores que produzem desordem e dirigindo os rumos para conservação do equilíbrio. "Embora seja aplicada aos sistemas sociais, tem recebido severas críticas no campo da educação" (SILVA, 2015, p. 207). Entre as críticas, repousa o argumento de suposta "neutralidade" desses processos no sistema educacional.

Por esta razão, este trabalho recorre às teses de autores de destaque no campo, como Stake (1967), House (1973; 2000), Parlett e Hamilton (1973), e Guba e Lincoln (2011), no sentido de superar a visão restrita ao âmbito funcionalista — paradigma racionalista — nos processos de monitoramento, conferindo-lhe outra perspectiva quanto ao uso dos diagnósticos, reconhecendo sua dimensão política e ética (SILVA, 2015) no tocante à tomada de decisões. A seguir, observa-se o desenvolvimento do debate acadêmico em torno da temática "monitoramento" na bases de dados *Scielo* e *Educ@* em relação ao tempo.

Total de artigos na base do *Scielo* e *Educ*@

45
40
35
30
25
20
15
10
5
0 1992 1993 1994 1996 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007 2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016

10
10
10
10
10
10
10
11
11
12
12
12
12
12
12
13
14
14
12
1

Gráfico 2 - Monitoramento: publicações de artigos ao longo do tempo

Fonte: Scielo e Educ@

No gráfico, tomando como referência as duas bases de dados, é possível identificar o início do debate da temática em torno do "monitoramento", incluindo todas as áreas do conhecimento descritas no Gráfico 1, a partir da década de 1990, mais precisamente, no ano de 1992. E, perceber sua ascendente e gradual incidência até este momento (ano de 2016). Também é interessante observar que a temática "monitoramento" começa a ser mais debatida a partir do ano de 2003, superando a marca de cinco trabalhos anuais. Mesmo com visível desenvolvimento, isso não significa reconhecer que a temática do "monitoramento" se desenvolveu em diversas áreas do conhecimento de maneira equilibrada, ao contrário, como aponta o Gráfico 1, o debate e a discussão ocorreram de maneira distinta e assimétrica em termos quantitativos.

Tal assimetria em relação às áreas do conhecimento e à consolidação do crescimento do número de publicações ao longo dos anos em seu conjunto levaram à necessidade de buscar levantar dados quanto ao cenário de origem desses trabalhos, se eles tinham origem nacional ou internacional nessas bases de dados estudadas.

Tabela 1 − Monitoramento: produção acadêmica nacional e internacional nas bases *Scielo* e Educ@

Base dados	País	Total
Educ@	BRA	6
Educ@ Total		6
Scielo	BRA CHI FRA HOL ITA POR URU USA ALE	327 1 3 2 1 3 1 4
	VEM	2
	ING	2
	SWE	1
	JAP	1
	CAN	1
	TUR	1
Scielo Total		352
Total Geral		358

Fonte: Scielo e Educ@

A Tabela 1 apresenta 15 países, tendo o Brasil o maior quantitativo de publicações, totalizando 327 artigos. Logo, observando os dados, reconhece-se que a temática do "monitoramento", tanto no *Scielo* quanto no *Educ*@, no conjunto das áreas do conhecimento é debatida e discutida predominantemente no âmbito nacional em detrimento do internacional. No que se refere à base do *Scielo*, foram encontrados 352 artigos que tratam sobre "monitoramento" em diversas áreas do conhecimento. Em relação a esta temática, a base do Educ@ contava com apenas seis artigos, estritamente nacionais. Como o Educ@ trata especificamente sobre educação, ele segue as tendências das áreas de Ciências Humanas, ou seja, pode-se inferir, pelo aspecto quantitativo, que a discussão sobre "monitoramento" no campo educacional e no cenário nacional ainda não é amplamente debatida e reconhecida no bojo das duas bases de dados.

Trevisan e Bellen (2008) e Gatti (2014) oferecem pistas importantes que permitem conjecturar essa lacuna no campo da avaliação educacional, consequentemente, no campo de avaliação de políticas públicas. Os primeiros autores reportam que, na área de políticas públicas, não é comum na experiência brasileira levantar e sistematizar dados para a tomada de decisões sobre processos de formulação e implementação de políticas no nível nacional e, sobretudo, local. Para a última autora, é possível reconhecer, no campo da avaliação educacional brasileira, lacunas indesejáveis quanto ao desenvolvimento de pressupostos teórico-metodológicos vigorosos que permitam a visibilidade e a viabilidade do debate em torno desta temática, como destaca Luck (2011, p. 28-29), quando afirma que:

[a] gestão educacional envolve três funções básicas de organização do trabalho, intimamente relacionadas: planejamento, monitoramento e avaliação. Considerando-se que a educação escolar é um processo intencional e sistêmico, orientado para promover resultados propostos e característicos por elevada complexidade, evidencia-se como imprescindível que as práticas educacionais sejam criteriosamente planejadas, de modo que não sejam aleatórias, orientadas pelo senso comum, simplificadas e espontaneístas, e sim, sejam orientadas por concepções consistentes e claras e por planos de ações objetivos e organizadores de ações transformadoras, continuamente revisadas.

Essa proposição destacada por Luck, além de romper com a abordagem funcionalista, amparada exclusivamente na perspectiva racionalista, traz ao cenário nacional outra possibilidade ainda não explorada como desejável nas discussões e debates em torno da temática do "monitoramento" nas áreas das Ciências Humanas, quando aplicadas ao campo da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas. Nesta proposição, o monitoramento fomenta com dados o processo de avaliação, possibilitando maior alcance do autoconhecimento institucional. Dessa maneira, este tema poderia assumir a base dos processos de avaliação, e, igualmente, ser a base da implementação das políticas de assistência estudantil. A seguir, foi analisada, no cenário nacional, a origem por Estado das produções a respeito da temática "monitoramento".

Tabela 2 – Monitoramento: produção acadêmica nacional nas bases Scielo e Educ@

Base de dados	País	Estado da federação	Total
		SC	2
E1 . 6	BRA	SP	3
Educ@		PR	1
	Total		6
Educ@ Total			6
		AM	4
		AP	1
		BA	14 8 11
		CE	7
		DF	1
		ES	4
		SE	2
		GO	35
		MA MG	1
		MS	1
		MT	
Scielo	BRA		
		PA	2
		PB	5
		PE	9
		PR	22
		RJ	36
		RJ	1
		RN	6
		RS	42
		SC	6
		SP	107
Scielo Total			325
Total Geral			331

Fonte: Scielo e Educ@

Na Tabela 2, a origem das produções no cenário nacional sobre a temática de "monitoramento" concentra-se no estado de São Paulo, com 110 publicações, no que se refere às duas bases de dados da pesquisa, Scielo e Educ@. Embora, não se possa deixar de mencionar os estados do Rio Grande do Sul, com 45, Rio de Janeiro, com 36, Minas Gerais, com 35, e Paraná, com 23 publicações. É importante ressaltar que essa produção foi classificada em relação a todas as áreas do conhecimento na base de dados do Scielo e na área de Ciências Humanas na base de dados do Educ@. Na região Nordeste, não aparecem trabalhos da base de dados da Educ@, apenas do Scielo, em que a liderança na produção fica com o estado da Bahia, com 14 publicações.

Durante a consecução dos trabalhos de pesquisa, optou-se, além da classificação amparada na metodologia do *Scielo*, por buscar verificar a temática "monitoramento" por meio da palavra-chave principal nas duas bases de dados. Os resultados encontrados são apresentados a seguir:

Quadro 1 - Monitoramento: palavra-chave principal nas bases Scielo e Educ@

Palavra-chave principal	Periódico	Base dados	Áreas Temáticas	Total
	Ciência e Agrotecnologia	Scielo	Ciências Agrárias	1
	Acta Amazônica	Scielo	Interdisciplinar	1
Monitoramento	Arquivos do Instituto Biológico	Scielo	Ciências Agrárias Ciências	1
	Boletim de Ciências Geodésicas	Scielo	Exatas e da Terra	2
	Bragantia	Scielo	Ciências Agrárias	1
	Caderno Saúde Pública	Scielo	Interdisciplinar	1
	Ciência & Saúde Coletiva	Scielo	Ciências da Saúde	1
	CoDAS	Scielo	Ciências da Saúde	1
	Neotropical Entomology	Scielo	Ciências Biológicas	1
	Perspectivas em Ciência da Informação	Scielo	Ciências Sociais Aplicadas	1
	Psicologia: Reflexão e Crítica	Scielo	Ciências humanas	2

	Revista Ambiente & Água	Scielo	Interdisciplinar	3
	Revista Árvore	Scielo	Ciências Agrárias	1
Monitoramento	Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental	Scielo	Ciências Agrárias	1
	Revista Brasileira de Entomologia	Scielo	Ciências Biológicas	1
	Revista Brasileira de Fruticultura	Scielo	Ciências Agrárias	2
	Revista Brasileira de Zoologia	Scielo	Ciências Biológicas	1
	Revistα CEFAC	Scielo	Ciências da Saúde	2
	Revista de Administração Pública	Scielo	Ciências Sociais Aplicadas	1
	Revista Engenharia Agrícola	Scielo	Ciências Agrárias	1
Total Geral	·		`	26

Fonte: Scielo e Educ@

De início, observa-se que a palavra-chave "monitoramento" como palavra principal, aparece apenas em uma das bases pesquisadas, o *Scielo*. Através desta classificação, é admissível comprovar a predominância das áreas de Ciências Agrárias e Ciências da Saúde nas discussões sobre a temática "monitoramento", como afirmado no Gráfico 1. A área de Ciências Humanas, no quadro, apresenta uma produção.

A partir deste ponto, trataremos da análise de tendências e perspectiva do perfil da produção científica sobre a temática "monitoramento" na área de Ciências Humanas voltada ao campo educacional. Também, esclarecemos que não foram encontradas publicações voltadas ao campo educacional na área de Ciências Sociais, justificando o recorte realizado. A seguir, apresenta-se um gráfico com publicações ao longo do tempo na área temática "Ciências Humanas" agrupados nas duas bases de dados.

Monitoramento: publicações de artigos ao longo do tempo na área temática "Ciências Humanas" Quantitativo de publicações 3 2,5 2 ■ Ciências Humanas 0,5 Ciências Humanas 2003 2010 Scielo 2011 2013 2014 2015 Período das publicações

Gráfico 3 – Monitoramento: publicações de artigo ao longo do tempo na área temática "Ciências Humanas"

Fonte: Scielo

Seguindo a tendência geral, a área temática de Ciências Humanas apresenta a mesma dinâmica de ascendência das discussões a respeito de "monitoramento". Porém, diferentemente do Gráfico 2, a discussão na base de dados pesquisada somente acontece a partir de 2003, tomando como referência a base dados do *Scielo*. Embora existam trabalhos na base de dados da *Educ*@ no mesmo grupo temático, a distribuição destes trabalhos no tempo é recente, datando apenas do ano de 2012, com predominância em 2014. Dessa maneira, é possível inferir que a discussão sobre monitoramento nesta última base de dados é recente.

Com o intuito de aprofundar as análises, as publicações encontradas nas duas bases de dados referentes à área de Ciências Humanas foram agrupadas no quadro a seguir. Antes, porém, é necessário explicar que a temática "monitoramento" aparece classificada em diversos subgrupos nesta área, na qual a subárea da educação, além de ser predominante, é um desses subgrupos.

Quadro 2 - Monitoramento: produção acadêmica na Área de Humanas nas bases *Scielo* e Educ**@**

Áreas Temáticas	Referências	País	Estado da federação	Instituição de origem
Ciências humanas	ARAÚJO, A. B.; Qualidade em pauta: os periódicos jornalisticos e o monitoramento da qualidade da educação. Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 453-470, jul./dez. 2014.	BRĀ	SC	USP
	BARRETTO, E. S. S.; A avaliação na educação básica entre dois modelos. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.	BRA	SP	USP
	BHERING, E.; ABUCHAIM, B. O.; Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014.	BRĀ	SP	UFF
	COELHO, C. L. G., CORREB, J. Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. Psicologia: Reflexão e Crítica, 23(3), 575-581. 2010.	BRA	RJ	UFRJ
	FERNANDES, F. S.; Políticas Públicas e Monitoramento na educação infantil. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 44-72, maio/ago. 2014.	BRA	SP	FCC
	GARCIA,L. T. S.; SILVA FILHO, L. G.; SILVA, M. V. G.; Monitoria e avaliação formativa em nível universitário: desafíos e conquistas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 3, 973-1003, set./dez. 2013	BRA	SC	UFRN
	JANNUZZI, P. M.; Avaliação de programas sociais: conceitos e referências de quem a realiza.Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014	BRA	SP	UNICAMP
	LISBOA, G. J. Federalismo educacional esfacelado? Um estudo de caso sobre o piso salarial. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 1040-1074, out./dez. 2015.	BRA	BA	UESC
	LOBO, H. A. S., PERINOTTO, J. A. J., BOGGIANI, P. C. Monitoramento espeleoclimático do trecho turístico da caverna Santana (PETAR, SP). Mercator, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 227-241, mail/ago, 2014.	BRA	SP	UFSCar
	MADEIRA, L. M. M., GONÇALVES, D. C. O PROFAE em minas gerais: o trabalho da agência regional. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):153-160, 2003.	BRA	MG	ITDMG
	OLIVEIRA, H. M., ALBUQUERQUE, P. B. Mecanismos Explicativos das Falsas Memórias no Paradigma DRM. Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica, 28(3), 554-564.2015.	POR		Universidade do Minho
	PRÁ, J. R. Mulheres, direitos políticos, gênero e feminismo.cadernos pagu (43), julho-dezembro de 2014:169-196	BRA	RS	UFRGS
	ROMOSA, M. N. et al. Efeito de Regras Inacuradas e Monitoramento sobre Desempenhos em Programas de Reforços. Psychology/Psicologia: Reflexão e Crítica, 28(4), 813-822. 2011.	BRA	PR	UEL
	SANTOS, A. L. S., AMARO, V. E., SANTOS, M. S. T. Avaliação de metodologia de aquisição de dados para representação de feições morfológicas de praias arenosas através de modelo digital de elevação. Mercator, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 137-155, mai/ago. 2010	BRA	RN	UFRN
	SANTOS, ET AL; Monitoramento em Promoção de Saúde: uma experiência de capacitação de adultos em um Estado do Nordeste brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 193-207, out./dez. 2012. Editora UFPR.	BRĀ	PR	UFPR

SOUZA, E. M. F., CRUZ, C. B. M., RICTER, M. O uso de geotecnologias em sistemas de transporte e organização urbana no BRASIL. Mercator, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 143-152, jan./abr. 2014.	BRA	RJ	UFRJ
ZAMPIERI, M., SCHELINI, P. W. O Uso de Medidas Intelectuais na Análise do Monitoramento Metacognitivo de Crianças. Psic.: Teor. e Pesq., Brasilia, Abr-Jun 2013, Vol. 29 n. 2, pp. 177-183.	BRA	SP	UFSCar
ZORTEA, M., JOU, G. I., SÄLLES, J. F. Tarefa experimental de metamemória para avaliar monitoramento e controle de memória. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 329-344, maio/agosto 2014.	BRA	RS	UFRGS

Fonte: Scielo e Educ@

No quadro, a temática "monitoramento" apresenta-se com um leque diversificado no campo da educação, abarcando problematizações a respeito da qualidade, das políticas educacionais, metodologia de ensino. Seguindo a Tabela 1, nessa área, o campo da educação caracteriza-se por uma discussão tipicamente nacional. Para a melhor compreensão de como "monitoramento" é retratado no subcampo da educação na área de Ciências Humanas, associadas ao campo da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas nas duas bases de dados, apresenta-se a tabela a seguir:

Quadro 3 – Monitoramento: Área de humanas/subcampo da educação na base do *Scielo* e Educ@

Áreas Temáticas	Referências	País	Estado da Federação	Subárea temática	Base de dados
Ciências humanas	ARAÚJO, A. B.; Qualidade em pauta: os periódicos jornalísticos e o monitoramento da qualidade da educação. Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 453-470, jul/dez. 2014.	BRA	SC	Educação	Educ@
	BHERING, E.; ABUCHAIM, B. O.; Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014.	BRA	SP	Educação	Educ@
	FERNANDES, F. S.; Políticas Públicas e Monitoramento na educação infantil. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 44-72, maio/ago. 2014.	BRA	SP	Educação	Educ@
	JANNUZZI, P. M.; Avaliação de programas sociais: conceitos e referências de quem a realiza. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.	BRA	SP	Educação	Educ@
	SANTOS, ET AL; Monitoramento em Promoção de Saúde: uma experiência de capacitação de adultos em um Estado do Nordeste brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 193-207, out/dez. 2012. Editora UFPR.	BRA	PR	Educação	Educ@
	GARCIA,L. T. S.; SILVA FILHO, L. G.; SILVA, M. V. G.; Monitoriα e αvaliação formativa em nível universitário: desafios e conquistas.PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 3, 973-1003, set/dez. 2013.	BRA	SC	Educação	Educ@

BARRETTO, E. S. S.; A avaliação na e básica entre dois modelos. Educação ano XXII, n. 75, Agosto/2001.		SP	Educação	Scielo
LISBOA, G. J. Federalismo educacion. Um estudo de caso sobre o piso salar aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, p. 1040-1074, out./dez. 2015.	ial. Ensaio:	BA	Educação	Scielo
MADEIRA, L. M. M., GONÇALVES, D. (PROFAE em Minas Gerais: o trabalho Agência Regional. Trabalho, Educaçõ 1(1):153-160, 2003.	dα	MG	Educação	Scielo
ROMOSA, M. N. et al. Efeito de Regra e Monitoramento sobre Desempenho: Programas de Reforços. Psychology/P Reflexão e Critica, 28(4), 813-822. 2011.	sem sicologia:	PR	Educação	Scielo
ZAMPIERI, M., SCHELINI, P. W. O Uso Intelectuais na Análise do Monitoran Metacognitivo de Crianças. Psic.: Teo Brasília, Abr-Jun 2013, Vol. 29 n. 2, pp.	ento r. e Pesq.,	SP	Educação	Scielo
ZORTEA, M., JOU, G. I., SALLES, J. F. T. experimental de metamemória para a monitoramento e controle de memóri Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 329-34 maio/agosto 2014.	ıvaliar ı. Psico-USF,	RS	Educação	Scielo

Fonte: Scielo e Educ@

Com o mapeamento dos trabalhos na temática "monitoramento" associados ao campo da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas, foi aceitável encontrar algumas características relevantes: a) a discussão sobre "monitoramento" é recente; b) as publicações associando a temática ao campo da avaliação educacional e avaliação de políticas públicas foram encontradas com predominância na base de dados da *Educ*@. Não obstante, foi encontrado um trabalho na base do *Scielo* (porém, é necessário destacar que este trabalho não traz o monitoramento como estratégia no desenvolvimento das políticas públicas, apenas como artifício para analisar o desempenho do piso salarial dos docentes); c) as discussões sobre "monitoramento" na base do *Scielo* tendem a ser amparadas em discussões de cunho metodológico voltados ao ensino-aprendizagem, ou tratar a temática em um aspecto mais geral; d) nenhum trabalho associou a temática do monitoramento, no âmbito da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas, à tecnologia da informação.

Esse último aspecto deixou a equipe de trabalho intrigada, pois havia uma expectativa de que fossem encontradas discussões com essas articulações, como proposto por Russel e Airasian (2014), associando a avaliação às tecnologias da informação. Consultando o *Google* acadêmico foi possível verificar a tendência de aparecimento e crescimento de

publicações com este perfil, mas isso não foi constatado nas duas bases de dados utilizadas. Também foi introduzida na pesquisa a temática da "tecnologia da informação". Mas, nenhuma foi enquadrada na área de Ciências Humanas, tão pouco aos campos do conhecimento pesquisados.

Então, voltando levantamento, foi possível classificar três trabalhos com as características propostas inicialmente:

Quadro 4 – Trabalhos na área de Ciências Humanas com a temática "monitoramento", voltados ao campo da avaliação educacional e avaliação de políticas públicas

BHERING, E.; ABUCHAIM, B. O.; Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdo. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ ago. 2014.	BRA	SP	Educação	Educ@
FERNANDES, F. S.; Políticas Públicas e Monitoramento na educação infantil. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 44-72, maio/ ago. 2014.	BRA	SP	Educação	Educ@
JANNUZZI, P. M.; Avaliação de programas sociais: conceitos e referências de quem a realiza. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014	BRA	SP	Educação	Educ@
BARRETTO, E. S. S.; A avaliação na educação básica entre dois modelos. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, agosto/2001.	BRA	SP	Educação	Scielo

Na pesquisa realizada, foram encontrados apenas quatro trabalhos sobre a temática "monitoramento", envolvendo os campos da avaliação educacional e de avaliação de políticas públicas. Dos quatro, dois abordam as políticas da educação infantil, um a avaliação de programas sociais e outro a avaliação na educação básica. Então, das quatro publicações, três tratam da temática sob o prisma do campo da avaliação de políticas públicas, embora as duas primeiras publicações aproximem mais este campo do campo da avaliação educacional. Já o último trabalho discute sobre monitoramento voltando-se essencialmente para o campo da avaliação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática "monitoramento" enquanto mecanismo de informação, como apresentada, não é nova, se considerarmos o cenário da literatura acadêmica internacional. Todavia, a partir da análise de duas bases de dados: *Scielo* e *Educ*@, a discussão no campo educacional envolvendo dois subcampos do conhecimento interdependentes — avaliação educacional e avaliação de políticas públicas — é uma discussão recente, e inexistente, quando associada à área da Tecnologia da Informação.

Contudo, se tomarmos como referência esta última área, é possível encontrar diversos trabalhos com essa abordagem. Embora não estejam associados diretamente à avaliação educacional e à avaliação de políticas públicas, constituem-se, meramente, como instrumentos/ferramentas de apoio. Aparecem sem a devida visibilidade e problematização nos dois últimos campos do conhecimento citados.

Com o crescente avanço das tecnologias da informação, não é mais possível ignorar as possibilidades que os "mecanismos de informação" (doravante, monitoramento) podem proporcionar, sobretudo, quando repousam na tese da harmonização paradigmática. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento e consolidação da transparência, do acesso à informação e na democratização das tomadas de decisões referentes às políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUPRIEZ, V.; MAROY, C. La régulation dans les systems scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v. 130, n. 1, p. 73-87, 2000. Disponível em: https://goo.gl/ATzrsW. Acesso em: dez. 2014.

GATTI, B. A. Avaliação: contextos, histórias e perspectivas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio 2014.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Tradução Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

HOUSE, E. R. *School Evaluation:* the politics and process. Berkeley: McCutchan, 1973.

_____. Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata, 2000.

LANDSHEERE, G. A natureza da pilotagem. In: LANDSHEERE, G. A pilotagem dos sistemas de educação. Lisboa: Asa, 1997.

LUCK, H. *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Evaluation as ilumination: A new approach to the study of innovatory programmes. *Centre for Research in the Educational Sciences*, Edinburgh, n. 9, 1972.

SILVA, A. L. Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 2015, 372 p. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

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

TREVISAN, A. P; BELLEN, H. M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008. Disponível em: https://goo.gl/k7HtEb. Acesso em: mar. 2011.

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO (SAEPE)

Danila Vieira de Melo

INTRODUÇÃO

Hoje em dia a avaliação vem se expandindo e, além de diagnosticar o sistema educacional, ela agora vem contribuir como guia para políticas educacionais. Para que isso se dê de fato, três elementos foram inseridos: a responsabilização; a criação de indicadores sintéticos que visem à qualidade, e levam em consideração o desempenho dos alunos nos testes padronizados e informações sobre retenções, aprovações e a permanência do aluno na escola; e a inserção das políticas de metas, na qual cada escola deverá alcançar a sua.

As avaliações educacionais podem estar presentes nas discussões internas da formulação e implementação de um programa ou de uma política, tendo como foco os resultados alcançados em determinado tempo, bem como o impacto. Assim "independente do contexto em que elas estão inseridas e seus objetivos, as avaliações educacionais ou buscam aferir resultados passados ou inferir resultados futuros" (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 2).

As políticas que envolvem avaliação de desempenho e sistemas de avaliação vêm sendo implementadas e ampliadas no Brasil. Em Pernambuco, o ex-governador Eduardo Campos criou, juntamente com o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), o Índice de Desenvolvimento de Educação de Pernambuco (Idepe), ambos com a proposta de melhorar a qualidade da educação. Uma das justificativas para a adoção dessa política estava vinculada ao resultado não satisfatório no

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano de 2005, quando o estado obteve um dos piores índices do país.

O Idepe divulga, anualmente, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe), ou seja, testes de Língua Portuguesa e Matemática realizados pelos estudantes que estão em processo de conclusão de cada etapa de Ensino Fundamental da rede estadual.

Os resultados desses testes são divulgados e logo após é traçada a meta das instituições avaliadas. Tais dados são encaminhados às escolas e as equipes gestoras passam a ter uma visão em relação aos desempenhos almejados ou que precisam alcançar. Neste caso, o discurso das metas é inserido tanto na Secretaria de Educação de Pernambuco quanto nas escolas e, diante disso, acredita-se que há mobilização ou mudanças nas dinâmicas/ rotinas da escola a fim de atender as metas traçadas. Outro fator que tende a influenciar o trabalho dos professores da rede estadual é que, quando as metas são alcançadas, a escola e os docentes são premiados com Bônus de Desempenho da Educacional (BDE) como forma de recompensa.

Desse modo, elementos que até então passavam despercebidos nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, poderão ser diagnosticados a partir de uma avaliação que leva em consideração o âmbito local, como no caso do Saepe.

A partir das discussões empreitadas anteriormente, chegou-se ao seguinte questionamento: Quais os impactos do Saepe no que se refere à avaliação educacional nas escolas estaduais?

Tal questionamento revelou a necessidade de ir a campo investigar como o sistema de avaliação educacional proposto no governo de Eduardo Campos vem influenciando o trabalho daqueles que estão em contato direto e diário, os professores. Dessa forma, para responder tal inquietação, este artigo tem como objetivo geral analisar o discurso dos professores a respeito do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, como componente da política de avaliação educacional no estado, e, especificamente, verificar os impactos das avaliações externas nas escolas da rede estadual, especificamente no que diz respeito ao Saepe.

Para dar conta dos objetivos traçados, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, pois não buscou quantificar os dados, mas ter contato

direito com os sujeitos. O foco, quando se utiliza essa abordagem, está em compreender os fenômenos sociais e seu aprofundamento a partir do contato direto com os sujeitos em seu próprio ambiente. Assim, o objetivo é "investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em seis municípios que fazem parte da Gerência Regional Metropolitana Sul¹, que são: Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata. Fizeram parte dessa pesquisa doze escolas, sendo duas de cada município, e foram entrevistados dois professores em cada instituição.

De acordo com a listagem de 2014, a Gerência Metropolitana Sul possui 94 escolas estaduais. Nessa perspectiva, faz-se necessário salientar que a investigação foi realizada em escolas avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) — que obtiveram médias consideravelmente altas por município. O parâmetro para a escolha das escolas se deu a partir da última listagem divulgada em 2014 pela Secretaria de Educação de Pernambuco contendo os dados de 2013, a qual dispõe o nome das escolas, as médias alcançadas no Idepe, a porcentagem das metas alcançadas e a pontuação do BDE. Optou-se por essa forma para a escolha das escolas, pois se parte do pressuposto que existe influência da política de avaliação educacional em Pernambuco no cotidiano dessas instituições de ensino e, por isso, elas alcançaram o percentual de metas e consequentemente foram contempladas pelo bônus.

Durante o processo de coleta de dados, foram entrevistados, aleatoriamente, dois docentes de cada escola. Ao final foram realizadas 22 entrevistas. Optou-se por esses sujeitos por eles estarem envolvidos e ligados diretamente ao Idepe, já que se partiu da ideia de que o sistema de avaliação tem influenciado a escola como um todo e não apenas as disciplinas de Português e Matemática.

Optou-se pela entrevista, mais precisamente a semiestruturada, por ser muito utilizada nas pesquisas educacionais e também por existir uma

¹ O sistema educacional em Pernambuco está dividido por Gerência Regional de Educacional (GRE). Essas Gerências estão distribuídas por todo o estado de acordo com as divisões político-administrativas, ao todo Pernambuco possui 17 GRE.

interação social entre pesquisador-pesquisado, permitindo contato direto com a realidade estudada (ZAGO, 2003; MOREIRA, 2006). Apesar de esse tipo de entrevista permitir a criação de uma atmosfera na qual o entrevistado se sinta à vontade, é viável que o pesquisador utilize de um roteiro previamente estabelecido com perguntas ou tópicos necessários para a exploração dos objetivos de pesquisa, e que estejam organizados em uma sequência em que possa ir aprofundando o assunto/tema do geral para o específico (MOREIRA, 2006).

Para o tratamento dos dados fez-se uso da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), proposta por Norman Fairclough (2001), o qual compreende o discurso a partir de uma análise tridimensional (análise textual, prática discursiva e prática social). Ou seja, trata-se da análise do discurso textual e contextualizada, bem como o pensamento político e social, tudo isso influenciando e buscando a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001). Essa abordagem se pauta na realidade social que é construída pelo homem, ou seja, tal ideia parte da concepção de que o discurso não está isolado. Ele influencia e é influenciado por outros discursos e essa possível interação pode refletir na prática social, quiçá na sua mudança ou transformação.

Quando se fala na proposta de uma análise de discurso em Fairclough, faz-se necessário mencionar o que o autor fala de intertextualidade manifesta, em que um enunciado é composto por outros que acabam formando um texto (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, quando se fala ou expressa algo, está se utilizando de fragmentos de outros textos, sejam eles explícitos ou velados, por isso são utilizados tanto textos históricos ou modificados ao longo do tempo, ou seja, há a transformação e a reestruturação.

CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Mesmo com toda sua trajetória, sua complexidade, seus diversos objetivos e funções, a avaliação ainda é limitada à aplicação de testes tanto dent ro quanto fora da escola e se restringe à mensuração de conhecimento, sendo comum perceber, hoje em dia, através dos índices ou indicadores de desempenho presentes tanto em agências/organizações internacionais como nacionais. Em sua trajetória, percebe-se que a ava-

liação deixou de ter como foco apenas a aprendizagem e ampliou o seu espaço no sentido político e social, quando relacionada à educação. No setor público, a avaliação se tornou um instrumento de estado através da regulação e do controle. Diante disso, é comum existir exames de rendimento escolar e indicadores de desempenho/ qualidade que servem como instrumentos de respaldo para a prestação de contas e a responsabilização dos sujeitos envolvidos na educação pública.

Acredita-se que baixos índices se devem à má gestão, ou seja, seria um problema gerencial. Então se transfere para a educação a racionalidade empresarial, eficácia e o econômico. Isso repercute em uma "gestão por objetivos ou metas, e as análises do tipo custo benefício e as respectivas avaliações que medem o resultado final e as distâncias entre o realizado e o projetado" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 45). A avaliação educacional pode ser vista a partir de duas perspectivas, ou seja, ela pode servir como um retorno aos investimentos realizados em um projeto, programa ou políticas, bem como desenvolvimento delas. Ela também pode ser vista de forma gerencialista, por meio da gestão por resultados, dos exames de desempenho, e a partir desse, direta ou indiretamente, conduz à competitividade, comparação ou classificação.

É possível afirmar que a avaliação não é neutra, ela sempre possui intencionalidade, critérios, ideologia e relações de poder, além de buscar uma hegemonia. Nessa proposta para a modernização, a avaliação irá, indiretamente, promover a comparação e a classificação do que está sendo avaliado. Assim, a avaliação mostra, mesmo que de forma limitada e sintética, o funcionamento do que está sendo analisado. Se trata de uma avaliação do setor público que passa a ser assunto coletivo ao qual deverá ser dado um feedback à sociedade. A avaliação gerencialista, que é orientada pela corrente neoliberal, leva em consideração os princípios do mercado, a competição e o individualismo. Esse tipo de avaliação visa mensuração, análises e indicadores quantitativos, sendo utilizado de forma comparativa entre programas ou instituições do mesmo ou de diferentes sistemas.

A característica dessa avaliação é tratar o que está sendo analisado como uma microempresa e ser trabalhada com objetivos e estratégias, além de exercer o papel de reguladora, visando o produto e os números. Assim, nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que a avaliação ge-

rencialista também adota a prática de metas, e que essas devam ser atingidas, as quais repercutirão na avaliação final, "na gestão por objetivos, na gestão como planejamento estratégico, de uso reconhecido no meio empresarial" (LEITE, 2005, p. 38).

A avaliação e as políticas educacionais no Brasil foram sendo encaminhadas e desenvolvidas com mais ênfase nos anos de 1980, quando o foco eram os testes padronizados e em larga escala. Nesse modelo, a avaliação pode ser vista como um padrão de regulação e controle do Estado, tendo como seguimento a lógica do mercado, o que repercute numa cultura para a competição meritocrática.

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Inep, iniciou a implementação do Saeb com o intuito de servir como ferramenta para a qualidade da educação, contando com a colaboração das secretarias de educação. A ideia inicial do SAEB estava voltada para a questão "relacionadas com a gestão escolar, competência docente, custo-aluno direto e indireto, e rendimento escolar, com base em uma metodologia das amostras relacionadas" (VIANNA, 2005, p. 164). No entanto, o sistema passou por modificações na metodologia e nos procedimentos da amostragem.

Ainda há lacunas quando a avaliação caminha apenas pelos conhecimentos apreendidos pelos estudantes, vistos como o principal sujeito da ação e do processo educacional, mas esquecem de contemplar outros sujeitos que também contribuem para a qualidade e rendimento escolar.

Por se tratar de uma avaliação quantitativa, há limites e críticas relacionadas à falta de aprofundamento, e à generalização relacionada ao fracasso ou ao sucesso da educação através do desempenho dos estudantes. Assim, para realizar essas avaliações e dar um retorno mais rápido sobre o panorama da educação, essas análises quantitativas, enquanto parte dos indicadores sintéticos, não permitem um aprofundamento e, diante disso, são tecidas críticas visando seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, as responsabilizações sobre o sucesso ou o fracasso do desempenho do estudante ficam para os profissionais que estão envolvidos diretamente nesse processo, ou seja, os professores.

A avaliação educacional em Pernambuco

- implementação do Saepe

Umas das primeiras ações do governador Eduardo Campos foi implantar o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP). Tal programa é uma continuação da reforma gerencial e foi regulamentado pelo Decreto nº 29.289, de 7 de junho de 2006. O estado de Pernambuco, deparado com a média 2,4 do Ideb em 2005, criou o PMGP.

Apesar de tentar manter as características locais, bem como contextualizar e manter relações com a realidade a qual o estado de Pernambuco vem passando, há grande influência das políticas educacionais globais no Programa de Modernização da Gestão Pública, como as trocas de modelos educacionais entre o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (Pisa), o Ideb e Idepe.

Isso será dado conta através de ações com vista no regime de responsabilização, que contemplava:

1.objetivos educacionais e metas claras por escolas (Termo de compromisso- IDEPE); 2. Sistema próprio de avaliação (SAEPE); 3. Sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas (Bônus); e o Sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados (Gestão Nota 10). (SILVA, 2013, p. 110)

O secretário de educação do estado de Pernambuco, na época em que o documento foi criado, também teceu considerações sobre a importância do Programa, bem como os índices de desenvolvimento da educação, principalmente com a média atingida no Ideb em 2005. Ou seja, há uma troca entre o micro e o macro nos empréstimos da política (SANTOS, 2001; BALL, 2001), além de aprofundar resultados, através do Idepe, que até então passavam despercebidos pelo Ideb. Dentro do Programa há a proposta do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) que segue a mesma lógica do Ideb, em que a sua média é calculada a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) e o fluxo escolar.

O Idepe é composto por resultados do Saepe e do fluxo escolar. Esse sistema de avaliação externa tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes da rede estadual. A secretaria de educação dispõe de um portal

específico sobre o Saepe, em que esclarece o desempenho dos estudantes do estado de Pernambuco. Diante disso, esse sistema foi criado com o objetivo de monitorar a qualidade da educação local. Então, os exames são realizados com os estudantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e os programas de correção idade-série.

Para a elaboração das provas, há um guia de referência de Língua Portuguesa e Matemática e, segundo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (Caed), o resultado desses servem como balizadores da política educacional que visem à igualdade e à oportunidade da educação, bem como a qualidade da educação. Assim, esse guia serve como um manual e explica a diferença entre avaliação externa e interna, a importância de uma matriz de referência para a elaboração das provas, como elas são elaboradas e exemplos dos modelos de provas aplicados.

"NO SAEPE É A JUNÇÃO DE VÁRIAS COISAS." – O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O SAEPE

De início, pode-se perceber uma diversidade de concepções sobre avaliação e o papel do Saepe. Tais visões convergiam ou divergiam com o discurso oficial do governo, mas o que interessa destacar é que essa diversidade de concepções pode implicar em formas diferenciadas de prática social. A ideia de avaliação como punição ainda está presente no discurso de alguns. Ou seja, os sujeitos estão mais preocupados com as punições que as/ os escolas/professores podem sofrer caso as metas não sejam alcançadas. Desse modo, o entrevistado tem conhecimento de que essa proposta é uma política de governo, e que a escola é apenas mais uma instituição que une a sociedade política com a civil.

Não é apenas na escola, é uma política de governo. Então a escola é apenas um elo nessa corrente. Então a escola reflete as pressões que ela recebe da Regional [GRE], que reflete as pressões que recebe da Secretaria de Educação que reflete as pressões que vem do Governo do Estado. (PROFESSOR 4)

É possível perceber na fala a presença da avaliação como forma de pressionar e servir como cobrança dos que estão envolvidos com ela, nesse caso os professores. Foi possível perceber também a existência de uma reação em cadeia, cobranças entre os setores, dos maiores para os menores. Diante disso, a escola vem a ser o reflexo das cobranças, o que vem enfatizar a ideia de que as políticas educacionais estão de acordo com o modelo de gestão estabelecido que se pretende alcançar, ou seja, há uma coerência do que é estabelecido que acaba refletindo no chão da escola. Nesse fragmento puderam ser percebidas questão da avaliação como regulação e monitoramento, vista também como forma de pressionar o trabalho do professor.

Oliveira (2009), Afonso (2009) e Dias Sobrinho (2003) tecem comentários sobre o controle e o monitoramento de dar respostas sobre o percurso da educação. Esses autores também debatem e criticam a cultura da avaliação como mensuração, voltada apenas para resultados de desempenho, já que tais dados não estão efetivamente voltados para a garantia da qualidade da educação. Assim, a avaliação também atua como instrumento de regulação, haja vista que é inserida nas escolas como forma de monitorar e acompanhar o que os professores e gestores estão fazendo, bem como forma de mostrar que eles estão cumprindo o que é proposto.

Outra concepção que aparece no discurso dos professores é o que aproxima a educação das ideias de mercado, como aponta o trecho a seguir:

Acho uma extrema sacanagem com a educação de Pernambuco. É uma tremenda sacanagem, é uma tremenda falta de respeito. Existe uma COMPETIÇÃO entre as escolas pra ver quem ganha o bônus. "Ah ele ganhou" eu noto uma competição. É uma tremenda sacanagem com os profissionais de Pernambuco e somos tão idiotas que aceitamos isso. Se todo mundo que recebesse o bônus devolvesse o dinheiro, o governo ia repensar. Todo mundo que pegasse esse dinheiro, devolvia à secretaria de educação. Era uma tremenda tapa na cara dos nossos governantes, né? Saber que nós não somos idiotas, mas não é bem assim, né? Nós aceitamos. "EU GANHEI O BÔNUS!" Infelizmente é assim. (PROFESSOR 3)

O professor faz uma análise geral sobre a educação no estado e a política implementada, o que reforça o quanto esse modelo está interligado,

já que não é possível falar sobre avaliação sem falar de bonificação nesse cenário. Há também, no fragmento, a percepção da existência de competição e comparação entre as escolas contempladas, além de se utilizar de discursos/falas dos colegas para exprimir o sentimento de satisfação e alegria ao ser contemplado pelo bônus.

Sabe-se que a ideia de avaliação também está relacionada às questões do mercado e, em consequência, ela incita a competição e a comparação entre as escolas. Tal modelo já foi denunciado por diversos autores, como Leite (2005), quando afirma que a avaliação, quando voltada a atender a demanda do mercado leva a uma cultura de competição e individualismo que se dá através da medição dos resultados e da classificação por meio de ranking e a gestão por objetivos. Consequentemente, a educação passou a perder seu sentido e passou a priorizar outras questões, por exemplo, a promoção automática para que assim não haja retenção nas escolas, já que esse é um dos critérios para o recebimento do bônus de desempenho, como pode ser percebido na seguinte fala "Existe a grande farsa da educação. A educação virou um comércio. Virou um faz de conta, né? Tu faz de conta que dá aula, aprova o aluno no final do ano, passa um trabalho no final do ano... Ele tem que ser avaliado o ano inteiro!" (PROFESSOR 3).

Nesse discurso, pode-se ver que um dos sujeitos propõe mudança e reflete com os órgãos públicos e os responsáveis pelas políticas públicas, a fim de repensar a política de bonificação, além de mostrar a insatisfação com o cenário educacional. Assim, tal medida seria uma forma de repensar a atual política presente no programa de modernização, o que nos leva a pensar na força do discurso da gestão atual. Mesmo que os sujeitos rejeitem a proposta, eles se submetem a ela, porque, talvez, não haja outra saída. As questões gerenciais são evidenciadas nos discursos dos sujeitos entrevistados.

Hoje em dia, o governo, ele tem um olhar para a educação empresarial da coisa. O governo, ele vê a educação como... É uma empresa, é, não tem outro termo pra isso não, é uma empresa. Então você, como dono de uma empresa, você quer resultado! Então Idepe tá exatamente pra tentar aferir o que ele acredita ser, não é? Os resultados da educação. (PROFESSOR 4)

Fica clara a ideia de que os sujeitos vão revelando um saber e uma consciência sobre o modelo gerencial presente na educação das escolas estaduais em Pernambuco. Percebeu-se isso a partir das constantes repetições como forma de assegurar e firmar tal pensamento. O trecho destacado da fala anterior explicita isso: "O governo, ele vê a educação como... É uma empresa, é, não tem outro termo pra isso não, é uma empresa. Então você, como dono de uma empresa, você quer resultado". Ou seja, os sujeitos sentem a necessidade de reforçar suas concepções e, para isso, utilizam o recurso da repetição. A menção indireta à prestação de contas e também às metas e bonificações está relacionada a esse pensamento, o que vai refletir nos futuros resultados do Idepe.

Assim é possível perceber, a partir das falas, uma interligação entre avaliação e outros elementos que compõem o Programa de Modernização, no caso o Idepe, além de tratar a avaliação como medida, já que se refere como algo que se pudesse aferir, ou seja, medir. A avaliação como medida emerge como modelo no início do século XX e tinha como objetivo mensurar os conhecimentos dos estudantes ou professores, ou seja, a avaliação atuava como medição da capacidade humana (VIANNA, 2005).

Como se pode perceber, esse é um paradigma que está ainda muito presente nas políticas atuais. Ou seja, o conceito de avaliação como mensuração faz parte dos sistemas de avaliação da atualidade e atreladas a ele estão as questões relacionadas à ideologia. Nessa perspectiva influenciada pela lógica de mercado, o processo da educação está mais voltado para a exclusão do que para a inclusão, além de que os testes padronizados, ou em larga escala, estão diretamente ligados à lógica de responsabilização e meritocracia (FREITAS, 2011). Tal pensamento não está concentrado em um ou outro entrevistado, haja vista que em várias passagens se pode registrar afirmações que vinculam sistema avaliativo à lógica do mercado, o que acaba refletindo nas escolas, que passam a funcionar como empresas.

Outro ponto destacado a partir dos dados diz respeito ao debate entre avaliação interna e externa. Apesar de os discursos expressarem a relevância de ambas para a educação, ficou claro que não há uma inter-relação entre as duas no interior da política. Os dados apontam uma inquietação com essa situação, além de revelarem que há situações em que os resultados podem ser colocados em questão, como pode-se ver:

Esse ano a gente não entende o que contrapõe-se diretamente, porque os quatro terceiros anos, do ano passado, acho que eram cento e vinte, quase oitenta estão nas federais. Como é que eu consigo tirar uma nota excelente no Enem e não consigo na prova do Saepe? Não tem sentido! (PROFESSOR 8)

O que se pode perceber é que a existência das avaliações externas não garante a aprendizagem dos alunos, e vice-versa. Assim, os discursos vão revelando que a forma como vem acontecendo não mostra a realidade do que está sendo feito na educação, dado que os resultados podem ser alterados e manipulados, além de registrar a necessidade de avaliar e repensar o sistema de avaliação.

Outra limitação se vincula à possibilidade, ou não, de manipulação de dados, mascarando o desempenho dos alunos. Foi comum encontrar na fala dos sujeitos a crença nas possíveis maquiagens existentes nas avaliações externas, além de apontar as disparidades entre os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula e os que estão presentes nas provas do Saepe. "Ainda bem que existe provas internas e provas externas porque os resultados internos são facilmente manipuláveis" (PRO-FESSOR 9).

É por isso que eu digo, os resultados das provas externas, eles são, de certa forma, mascarados e não condizem com a realidade que a gente vive em sala de aula. Tem que haver uma reformulação geral, tem que passar a educação a limpo, realmente, tá entendendo? (PROFESSOR 12)

A preocupação externada sobre a manipulação dos dados e a necessidade de pensar sobre isso revela uma concordância velada com a avaliação. Ou seja, avaliar é preciso! É preciso identificar até onde os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados. O sentido de modificar os resultados não se restringe às provas, mas aos dados do fluxo escolar, no sentido da aprovação dos alunos, nesse caso, a aprovação automática, para que as reprovações não repercutam nos índices e acabem por refletir no recebimento do bônus, como explica um professor.

O resultado, ele é maquiado. A aprovação que existe na escola não corresponde à aprendizagem. Não é a mesma coisa. A aprovação vai estar 100%, igual as outras escolas, mas a aprendizagem não vai estar. É só você fazer qualquer prova externa que você comprova isso. Pega a olimpíada de matemática pra você vê, até mesmo o SAEPE. A prova externa escancara tudo. O aprendizado não é... Não por falta de empenho do professor... (PROFESSOR 11)

Como se pode ver, a aprovação não garante a aprendizagem, a aprovação do aluno, no interior da política em análise, está voltada para os índices. Isso pode ser percebido quando os estudantes estão realizando a avaliação externa e o resultado não condiz com a realidade, nem com os conteúdos que vêm sendo ensinado em sala de aula.

O Saepe aparece, em certos momentos, como instrumento que permite dar um retorno do trabalho realizado durante o ano, e após alguns meses é possível ter, em partes, noção do trabalho do professor e do desempenho dos estudantes. Isso pode ser percebido na fala da professora "Tem que ser um reflexo pra que eu diga 'é meu aluno, independente de bônus ou não eu vejo que o meu aluno tá melhorando nessas avaliações [...] O resultado do Saepe é a resposta de um trabalho, na verdade, um ano inteiro" (PROFESSORA 1).

Nesse sentido, o Saepe se caracteriza como uma avaliação de impacto e diagnóstica, pois além de verificar o trabalho no final/término de um período, ele também permite saber como foi, mesmo que superficial, o ano letivo dos estudantes com relação às suas aprendizagens. Para Bonamino e Sousa (2012), a avaliação diagnóstica não tem a intenção de contribuir, diretamente, para a escola. Assim, esse tipo de avaliação apenas acompanha os rumos da educação. Nesse caso, apesar de ter em vista a evolução da qualidade da educação, ela não divulga os resultados individuais, sejam de professores e alunos, pois não é do seu perfil apontar para que, futuramente, não haja a responsabilização ou culpabilização dos envolvidos.

No entanto, a existência desse sistema avaliativo vai impondo mudanças nas práticas da escola, como é o caso de haver "cursos preparatórios" ou "revisões" para as avaliações externas, e que vão aparecendo cada vez mais como uma prática comum, como pode ser percebido a seguir: "Nós fazemos semanas especiais quando está próximo do Saepe. Não é uma semana só não. São duas ou três semanas antes, a gente faz

tipo um intensivo com eles. Todo mundo trabalha algo voltado, realmente, para as avaliações externas" (PROFESSOR 5).

Embora a intenção seja auxiliar o aluno e o desempenho da escola, é preciso salientar este reforço para as provas do Saepe, pois, assim, o sentido da avaliação externa é perdido. Desse modo, como a escola já sabe a lógica, acaba direcionando o trabalho, o que é uma forma de burlar a finalidade e maquiar os resultados para que tenha melhor resultado no Saepe. Esses "aulões", "revisões" ou "simulados" podem ser relacionados a revisões para as avaliações externas, embora exista uma dedicação maior a Português e Matemática. Sobre isso, Freitas (2011) pondera e afirma que tal prática caminha o "estreitamento curricular" e a consequência é o esquecimento dos outros conhecimentos, fazendo com que o estudante tenha contato e aprofunde nas disciplinas que compõem o sistema de avaliação. Assim, este é o "estreitamento curricular produzido pelos 'standards' centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico" (FREITAS, 2011, p. 13).

Os discursos em defesa do Saepe se baseiam em fatores entendidos como limites: aplicação da prova apenas nos anos finais; apenas foco na leitura e na matemática. Ou seja, esses argumentos servem para reafirmar a relevância desse tipo de avaliação e, por conseguinte, acaba por aprovar a política de responsabilização, como se pode observar no trecho:

No Saepe é a junção de várias coisas. Desde a quinta série até o terceiro ano. Eles não dão apenas o assunto que eles estão vendo. Esse aluno é do primeiro ano e ele não vai ver assunto do primeiro ano não. Ele vê de quinta, da quarta, de oitava, tudo junto numa só. (PROFESSORES 5 e 6)

É preciso salientar que o sistema de avaliação contribui para a educação com o objetivo de dar um retorno e obter um panorama, mesmo que de forma sintética e abrangente. Embora sejam notórias, as limitações dos resultados dos testes não existem só no estado de Pernambuco, Freitas (2011) aponta duas possíveis explicações para a ausência de entendimento sobre o funcionamento das avaliações. A primeira é que os testes levam em consideração questões pontuais e objetivas, a segunda é que, mesmo os dados que podem ser medidos são generalizados e não abarcam todos os conhecimentos e as habilidades. Por isso, faz-se ne-

cessária a ampliação da discussão sobre avaliação e sobre as políticas de responsabilização com vistas a ampliar o entendimento dos sujeitos envolvidos: professores, gestores, alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão realizada pode-se perceber que a cultura da avaliação educacional vem ganhando espaço nas agendas e nos debates políticos. Isso é notável quando se tem uma padronização do sistema de avaliação, a qual instituições adotam e fazem uso como forma de acompanhar o desempenho dos estudantes, como é o caso do Saepe.

Com o passar do tempo, as formas de avaliar vão se modificando e buscando, cada vez mais, atender às necessidades do modelo de sociedade vigente, bem como o tipo de avaliação é um reflexo de um governo. Desse modo, pode-se afirmar que, a partir do momento em que o governo tem como princípio a lógica de mercado, consequentemente, haverá uma avaliação voltada para a competição, o ranqueamento, a comparação, entre outras características.

Foi possível perceber que as avaliações educacionais existem para somar com o cenário educacional e dar um *feedback* sobre as políticas e, nesse caso, o sistema educacional de um determinado governo. Os resultados das avaliações educacionais são relevantes para analisar a política, além de respaldar e saber se ela deve permanecer ou ser reformular.

É notório na fala dos professores como a avaliação pode ser multifacetada, ou seja, um sistema de avaliação poder ser visto e interpretado de várias formas. Então, no mesmo sistema de avaliação, é possível perceber a lógica de mercado, ou instrumento de punição ou regulação do trabalho do professor, entre outros. No entanto, tais sujeitos reconhecem a importância de um sistema de avaliação que influencia não só seu trabalho, mas o cotidiano da escola, afinal, muitos relataram ser/estar motivados em receber o Bônus de Desempenho Educacional, além dos preparatórios/simulados realizados no decorrer do ano.

É necessário reconhecer que, apesar de a política implementada no governo de Eduardo Campos alcançar metas, tais metas estão voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Por fim, foi possível perceber nos discursos que, apesar de não concordarem com o que está sendo posto

e refletirem sobre as consequências desse modelo de educação, os sujeitos continuam trabalhando de forma a atender às exigências do Programa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional*: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Círculo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo na/da escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. Brasília, DF: UnB, 2001.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. (Org.). *Educação Básica no Brasil*: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2011.

LEITE, D. *Reformas Universitárias:* Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun., 2009.

MOREIRA, H. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 165-194.

SANTOS, B. S. *As tensões da modernidade*. Fórum Mundial Social. Porto Alegre: Biblioteca das Alternativas, 2001.

SILVA, I. A. O. *O programa de modernização da gestão pública*: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no

governo Campos (2007-2011). 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: quase história. In: VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. p. 143-176.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa:* perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 289-308.



AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: OS "RESPINGOS" NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL E EM PERNAMBUCO

Áurea Augusta Rodrigues da Mata

INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomo-nos a fazer um debate sobre as políticas educacionais no contexto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002) e pautar, especificamente, a política de formação continuada dos professores da educação básica nacional e no estado de Pernambuco. Para tanto, fizemos levantamento e análise do ordenamento legal nacional e de Pernambuco que tratam da temática. Para seu desenvolvimento, partimos da análise da crise estrutural do capital identificando as relações estabelecidas da referida crise com as políticas educacionais no Brasil, posteriormente, tratamos do ordenamento legal nacional e pontuamos algumas questões do ordenamento legal em Pernambuco e as relações com a política docente de formação.

Desde o final dos anos 1990, a temática da formação dos professores da educação básica vem se constituindo cada vez mais como necessidade, tanto para viabilizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como para atender as novas necessidades postas pela globalização neoliberal. Nesse período, dois fatores principais levaram à globalização: a desregulamentação financeira e o desenvolvimento, cada vez mais acentuado, da globalização financeira e o papel das novas tecnologias que funcionaram, ao mesmo tempo, como condição permissiva e como fator de intensificação dessa globalização (CHESNAIS, 1996, p. 26). A globalização é tratada pelo referido autor como a mundialização do capital, sendo vista como uma nova configuração do capitalismo mundial e, não

só, como nova etapa do processo de internacionalização. As transformações que vêm ocorrendo mundialmente no campo político, econômico e sociocultural demarcam um cenário de reestruturação do mundo do trabalho; e, de acordo com Kuenzer (1999, p. 166), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazem novos delineamentos para a educação e para a formação do professor.

Tomando como referência Ferreira (2005), a década de 1990 caracterizou-se também por intensos debates em torno do tema Reforma Educativa e, no nosso país, o processo de reformas na área da Educação deu-se principalmente por meio de implementações de leis, de planos setoriais e de decretos do Poder Executivo. No entanto, as coisas não aconteceram de maneira linear ou tão simples. Muitos movimentos sociais reagiram ao processo de reforma pautado pelos organismos internacionais. É oriunda também da década de 1990 a efervescência da luta de movimentos sociais nacionais ligados à educação em defesa de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de contemplar formação inicial e continuada articuladas às condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da qualidade da educação básica.

Dentre eles, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope); a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública que, desde então, vêm pautando e apontando em seus discursos e suas análises os (des)caminhos das políticas educacionais de forma geral, e das políticas de formação inicial e continuada dos professores, bem como os elementos possíveis para a superação das condições atuais em que se encontra a educação, em particular a formação de professores. Para Freitas (2007), a educação, no cenário das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, é percebida como um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS REFLEXOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na década de 1970, houve uma longa e profunda recessão na qual o mundo capitalista avançado entrou, foi a crise do Estado de bem-estar social. Pela primeira vez, aconteceram baixas nas taxas de crescimento associadas com altas taxas de inflação, caracterizando aquilo que na época foi chamado de "estagflação". O Estado de bem-estar social é uma forma de organização político-social oriunda do pensamento keynesiano. De acordo com Moraes (1997), no keynesianismo, grandezas macroeconômicas seriam movidas pelo Estado, sendo, portanto, possível aglomerar conhecimento e controle prático, regulando oscilações de emprego e investimento, de modo a moderar crises econômicas e sociais, ou seja, seria papel do Estado restabelecer e manter o equilíbrio econômico.

Nesse período, se deflagrou uma profunda crise no sistema social vigente, que não se encontra no Estado: uma crise estrutural do capital (MÉSZAROS, 2002), que se estende até os nossos dias. Diferente das anteriores, que puderam ser solucionadas dentro dos limites do capital, por mais danosas que possivelmente tenham sido para ele, como a de 1929. No âmbito de uma crise estrutural, o capital está enfrentando seus próprios limites. Para o referido autor, a situação atual é de crise profunda, pois, na atual crise, todas as fraturas estruturais do sistema sociometabólico do capital estão expostas, o que amplia a intensidade das desigualdades e das contradições sociais, afetando, de modo contínuo e devastador, todos os âmbitos da sociedade.

A novidade histórica da crise de hoje (estrutural) torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal

¹ De acordo com Singer (1998, p. 167), estagflação refere-se ao período em que "a diminuição da demanda efetiva reduzia o nível de atividade e do emprego, mas os preços e os salários continuavam a subir. Era algo novo na história da economia de mercado".

e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital: (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem seguer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na "administração da crise" e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

(MÉSZÁROS, 2002, p. 795-796, grifos do autor)

No Brasil, a década de 1990 foi de crises econômicas e crises nas finanças públicas. O país ficou propenso aos ditames dos órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), por conta dos empréstimos financeiros solicitados a esses órgãos no final da década, que tiveram como prioridade a manutenção das políticas públicas e econômicas, seguindo os interesses do capital financeiro internacional, contrários a favorecer ou valorizar políticas de natureza social. O fracasso do modelo econômico e social, até então predominante, deu oportunidade para que a ideologia e planos neoliberais passassem a ganhar terreno.

A mundialização do capital, como é tratada a globalização por Chesnais (1996), faz parte do processo de produção e reprodução capitalista, assim como do momento de depauperamento da perspectiva de regulação keynesiana das relações econômicas, políticas e sociais. O capitalismo passou por diferentes fases, mas a dinâmica da organização da produção permanece com a mesma essência.

O capitalismo, de acordo com Marx, é uma forma de organização da produção na qual (1) a riqueza produtiva, os instrumentos de produção, são privadamente possuídos e alocados para usos por seus proprietários; (2) o mesmo é verdadeiro para

a capacidade de trabalhar, que Marx chamou de "força de trabalho"; (3) alguns proprietários da força de trabalho não possuem os instrumentos de produção que lhes possibilitariam satisfazer suas próprias necessidades. Sendo assim, no capitalismo há um mercado de capital, onde os donos da riqueza produtiva alocam seus recursos na procura de lucros, e um mercado de trabalho, onde os proprietários da força de trabalho são forçados a vender seus serviços para sobreviver. A produção ocorre quando os trabalhadores trocam sua capacidade de trabalhar por um salário e quando os capitalistas ou seus delegados, como organizadores do processo de produção, extraem trabalho concreto da força de trabalho. O salário não é um direito sobre o produto especifico na produção do qual os indivíduos particulares participam, mas uma quantidade de um meio abstrato intercambiável por bens e serviços. (PRZEWORSKY, 1995, p. 92-93)

Como dito anteriormente, desde a década de 1970, o capital passou a viver uma crise estrutural que se estende até os nossos dias, e ela não se localiza no Estado e sim no sistema capitalista, é o capital que está em crise. Tal crise estrutural nos ensina uma importante lição: dentro dos marcos do sistema do capital ela é insolúvel e, por isso, é preciso construir um caminho para além do capital para garantir a continuidade da humanidade; e, pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos, exige também uma transformação social, ampla e emancipadora. E a transformação social emancipadora necessária é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2005, p. 76), e essa é a nossa tarefa educacional.

As políticas sociais colocadas em desenvolvimento no Brasil no período que podemos denominar de contrarreforma neoliberal (dos anos 1990 até os dias de hoje), foram orientadas para o mercado, com ênfase nas privatizações, e o setor da educação não ficou de fora dessa lógica de mercadorização global. A atual versão neoliberal percebe o campo da educação como um espaço bastante propício para a propagação e hege-

monia do capitalismo, por isso, os mecanismos ideológicos agem tão intensamente nesse campo.

Uma das características essenciais no quadro que se desenhou a partir da redefinição do papel do Estado, originário das mudancas ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as criancas e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (diretrizes referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação de estudantes - SAEB, ENEM e Provão) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições.

(FREITAS, 2003, p. 1107, grifos XXX)

É difícil negarmos, na situação que estamos vivenciando, que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados; uma mudança educacional requer mudanças na estrutura social vigente, que afete diretamente a contradição básica da sociedade capitalista: entre capital e trabalho. A crise da educação se manifesta tanto no plano econômico como no político.

O que podemos perceber é que a lógica do capital afeta diretamente as políticas educacionais, as políticas em desenvolvimento são na sua maioria, para não dizer todas, orientadas para atender as demandas do mercado em detrimento das demandas da classe trabalhadora; não podemos negar que a política educacional sofre imposições das estruturas políticas, econômicas e sociais nos diversos contextos sócio-históricos, e, portanto, é preciso repensá-las.

De acordo com Dourado (2011, p. 55), repensar as políticas educacionais "implica repensar o Estado Brasileiro, suas lógicas, nexos e dinâmicas, com vistas a aprimorá-lo, avançando para uma concepção ampla de Estado, que traduza a correlação de forças entre sociedade civil e política, o que, no caso brasileiro, implica significativos avanços da participação social".

O ORDENAMENTO LEGAL NACIONAL E EM PERNAMBUCO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Na perspectiva de ampliarmos os horizontes de análises da implementação da política de formação continuada nacional e no estado de Pernambuco, optamos por tratar, em primeiro momento, a referida política pela ótica dos dispositivos legais (objeto deste artigo) e, posteriormente, avançaremos para investigar a repercussão dessa política do estado de Pernambuco na organização do trabalho pedagógico na escola (objeto que trataremos em outras oportunidades).

Nesse âmbito podemos destacar nacionalmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em 2004; a constituição da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação; e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Vale ressaltar que, os mais atuais ordenamentos legais em vigor são marcos históricos significativos que possibilitam importantes mudanças na compreensão da necessidade de termos política de formação continuada, vamos focar aqui nos mais recentes.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, tem como finalidade organizar, juntamente com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes

públicas de educação básica. Após esse decreto, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, através da Portaria do Ministério da Educação nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, na perspectiva de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do referido decreto.

De acordo com o art. 3º deste decreto, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deve atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica apresenta diversos princípios, dos quais destacamos:

- A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzidas em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

Consideramos esses princípios extremamente importantes para o desenvolvimento de uma política educacional focada na perspectiva social, política e de competência técnica, articulados ao debate da carreira, jornada de trabalho e remuneração, a formação continuada é indispensável à valorização profissional. Por outro lado, não podemos deixar de questionar a respeito das relações estabelecidas entre a referida política e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital.

Neste sentido, Brzezinski (2009), destaca que o desafio que se apresenta para o Movimento Nacional de Educadores é o de tentar acom-

panhar e avaliar a implementação dessas políticas, assim como fazer investidas para assegurar a participação das entidades acadêmicas representativas do movimento como membros integrados aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. De acordo com a Anfope (2012, p. XX),

A política de formação dos profissionais da educação no nosso país tem sido uma temática que vem sendo posta nas agendas dos governos nessas duas últimas décadas com uma preocupação de atender ao processo de globalização e especialmente às políticas orientadas pelos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Essa orientação vem sendo constantemente questionada pelos movimentos sociais organizados de educadores que pleiteiam uma política de qualidade na formação desses profissionais.

A política de formação continuada não pode ser pautada pelas demandas do mercado, é necessário avançar para atender as demandas históricas dos movimentos de educadores, dessa forma, não pode continuar se restringindo a palestras, seminários e treinamentos que priorizam focar nos conteúdos e nas metodologias para aplicar em sala de aula. No Plano Nacional de Educação, especialmente suas metas (15 e 16) e estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da educação básica, foca-se respectivamente na formação específica de nível superior garantida a todos os professores (as) da educação básica na área de conhecimento em que atuam e na formação em nível de pós-graduação, bem como a garantia de formação continuada na área de atuação de professores (as), atendendo necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, entre outras questões, determina em seu artigo 1º, parágrafo 2º, que as instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação; o artigo 3º, parágrafo 5º, que trata dos princípios da formação, aponta como um deles: a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente,

integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

Apesar haver, no país, leis que fazem referência à formação docente e valorização profissional, concordamos com Scheibe (2010, p. 986-987), quando afirma que:

Falta, todavia, para dar consequência às medidas já tomadas, avançar na questão do regime de colaboração entre os entes federados [...] Os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério.

A forma como a formação continuada deve acontecer também é pautada nas DCN, nas quais se defende que tal formação se dê por atividades formativas (que podem ser organizadas pelos sistemas, rede e instituições de educação básica, inclusive com desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas) e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que agreguem novos saberes e práticas articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica em suas diferentes etapas e modalidades. Questão importante a ser ressaltada é o reconhecimento da importância da formação continuada ofertada pelos centros de formação dos estados e municípios, e pelas escolas, como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país.

Os embates históricos e a luta de ideias no campo da formação de professores fazem parte não apenas dos estudos e investigações acadêmicas, mas, principalmente, da luta político-ideológica, que perpassa as concepções - de sociedade, educação e escola quando tratamos da formação dos profissionais da educação – magistério e funcionários de apoio escolar – e do futuro que queremos para o nosso país. (FREITAS, 2012, p. 211)

Outra questão extremamente importante nesse bojo das disputas é conseguir fazer com que as propostas postas no papel sejam de fato efetivadas, ou seja, que as políticas educacionais aprovadas enquanto leis,

decretos, portarias, e outros ordenamentos legais, sejam postas em prática, e, cabe aos setores organizados da sociedade acompanhar e avaliar as ações do governo, intervindo na definição e implementação das políticas educacionais.

Reconhecemos que houve avanços no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação nos últimos documentos e legislações, contudo, os embates, as problemáticas e as lutas continuam sendo numerosos. De acordo com Scheide (2010, p. 984), "a inexistência de um *Sistema Nacional de Educação* no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada" (grifos da autora).

Tem se presenciado nas políticas educacionais muitos acordos internacionais estabelecidos pelo Governo Federal. Atualmente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),² organismo internacional, é a matriz de controle mundial das políticas educacionais, assumindo a responsabilidade por todo o globo pela avaliação da qualidade da educação através do exame do *Programme for International Student Assessment* (Pisa).

No cenário das políticas educacionais neoliberais, a educação é tida como um elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista e cada vez mais é tratada como mercadoria, como setor de investimento de grandes empresários, que se colocam como "defensores" da educação de qualidade. Mas que qualidade? Para os empresários, é saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Para os educadores uma educação de qualidade social, está voltada para os valores, para a formação humana ampla.

De acordo com Freitas (2014, p. 53), os empresários/reformuladores educacionais têm consciência da importância do professor, por isso, o foco de controle dos reformadores empresariais é o professor. Estes empresários centram suas ações na pessoa do professor, propondo que deixem de ter estabilidade no emprego, com um salário variável, cujo

² A OCDE é um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas, que associa-se às estruturas anteriormente existentes de bancos de financiamento (Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)).

componente está ligado aos resultados dos testes dos alunos; procuram estabelecer processos de avaliação personalizados dos docentes e, com isso, controlar as ênfases de formação que desejam. Além de controlar igualmente as agências formadoras, querem controlar a formação do professor, difundindo que ela é muito teórica e precisa ser mais prática, colocando a formação numa perspectiva pragmatista.

Realizamos também o levantamento do ordenamento legal atual em Pernambuco, que trata da política educacional do Estado, e fizemos um recorte na perspectiva da política de formação continuada dos professores da educação básica. Nesse bojo temos: as atas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco (Forprof – PE)³; os documentos oficiais que regulamentam a formação docente (Parâmetros de Formação Docente, 2014); documento constituído pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) – Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2012; bem como, a Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação.

Das 17 atas que tivemos acesso, pontuamos algumas questões que avaliamos ser relevantes ao nosso diálogo. O debate sobre a funcionalidade do fórum é recorrente em diversas atas, bem como, as ausências das representações das instituições membros do fórum nas reuniões e a cobrança da necessidade de realização de levantamentos das demandas de formação tanto do estado como dos municípios, isso pelo fato do fórum necessitar ter clareza da demanda a ser suprida. Cobranças pela parte do Estado e, também, por parte das Instituições de Educação Superior (IES), dos dados acerca das demandas; uma representante da Universidade de Pernambuco (UPE) criticou duramente o descompasso entre as instâncias e frisou que a falta de harmonia no diálogo entre as instituições torna extremamente insatisfatório o funcionamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

De forma geral, podemos apontar que os documentos que compõem os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco acompanham a lógica da política gerencialista focada nos resultados, como

³ Atas dos anos de 2010 a 2014, contudo não tivemos acesso a todas, por não se encontrarem disponíveis no portal da Capes. Até o momento também não conseguimos por meio do próprio fórum.

propagado nas diretrizes e princípios do Programa Pacto pela Educação; as linhas definidas nos documentos reforçam a proposição de as políticas educacionais serem norteadas pela valorização do capital humano, se preocupando em desenvolver as competências e habilidades necessárias para dar conta das demandas do mercado, com foco nos índices e, consequentemente, nas avaliações externas/teste padronizado, que causam o estreitamento do currículo e das práticas pedagógicas. Em nossa avaliação, os Parâmetros Curriculares (o que ensinar) e os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar) se aproximam muito da lógica de apostilamento dos materiais didáticos, tão condenada pelos educadores.

Podemos reforçar essa análise com o posicionamento exposto no documento intitulado "Carta de Campinas", concebido por educadores nacionais renomados, reunidos no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais que aconteceu na Universidade de Campinas.

Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, usados como estímulos (pressão) para que se trabalhe para a elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem no ranking nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Entre estas merecem destaque: a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos; a desistência dos coletivos escolares de seu protagonismo na formulação plural dos destinos do projeto da escola; a desvalorização dos profissionais da educação e a criação de processos de privatização da educação. (FERNANDES et. al, 2012, p. 2)

O Brasil está avançando nessas políticas e Pernambuco é considerado um dos estados que serve como exemplo de concretização e efetivação de políticas pautadas no gerencialismo, com as implementadas pelo Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP-ME) e pelo Pacto pela Educação, o governo de Eduardo Campos (2007-2010/2011-2014) consolidou a política de responsabilização educacional em Pernambuco, contemplada no Termo de Compromisso, no Bônus de Desempenho

Educacional (BDE), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (Idepe) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe). Contudo, países que têm experiência mais avançada na implantação dessas políticas (Estados Unidos e Chile) já sinalizaram que seu resultado intensifica desigualdades escolares e sociais, e estreita currículos ao enfatizar apenas alguns conhecimentos cognitivos (leitura e matemática) em detrimento de outros (FERNANDES et al., 2012). Em contrapartida, a Finlândia se apresenta como excelente exemplo de políticas educacionais, com princípios e diretrizes contrários a este tipo de política.

Apesar de constar nos documentos que compõem os Parâmetros Curriculares que o objetivo é contribuir com a qualidade da educação no estado, proporcionando garantias do desenvolvimento integral do ser humano; não há evidências sobre qual é a concepção de qualidade defendida. Da mesma forma, omite-se nos documentos o antagonismo de classe presente na sociedade capitalista, tratado apenas como simples diferenças regionais. Somos coniventes com o posicionamento de Dourado e Oliveira (2009, p. 2002), que afirmam que:

a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas [...] é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Uma importante ressalva no âmbito das disputas de concepções, políticas e currículo é conseguir fazer com que os setores organizados da sociedade acompanhem e avaliem as ações do governo, intervindo na definição e implementação das políticas educacionais.

A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também a época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nos-

sa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que "os educadores também têm que ser educados" – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÀROS, 2005, p. 76-77, grifos do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado. Nesse contexto, debatemse diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a política de formação dos professores seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. Preocupados com o avanço da crise do capital no âmbito das políticas educacionais, nos questionamos: Que projeto de homem, de sociedade e de educação está sendo focado nas políticas educacionais? Qual é a educação que está presente? Uma educação para emancipar ou alienar em benefício de interesses dominantes?

O que vem acontecendo é uma política de beneficiar poucos à custa de muitos, os ricos à custa dos pobres. As políticas públicas e as políticas sociais pautadas seguem a lógica dos órgãos multilaterais, a mercantilização dos bens públicos e a diminuição das atividades do Estado. Ou seja, as empresas privadas são responsáveis pela garantia das políticas

públicas, assim como pela transformação dos serviços sociais em negócios, como o que está ocorrendo com a educação, saúde e previdência; essas constatações "respondem" os nossos questionamentos.

Desde a década de 1970, o capital passou a viver uma crise estrutural que se estende até os nossos dias, esta crise não se localiza no Estado e sim no sistema capitalista, é o capital que está em crise. Esta crise estrutural nos ensina uma importante lição: dentro dos marcos do sistema do capital ela é insolúvel e, por isso, é preciso construir além do capital, para garantir a continuidade da humanidade; pensar a sociedade tendo como parâmetro o caminho do ser humano. Isso exige a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos, exige também, uma transformação social, ampla e emancipadora, que é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2005, p. 76), esta é a nossa tarefa educacional.

De forma geral, o ordenamento legal nacional e de Pernambuco acompanha a lógica da política gerencialista focada nos resultados, as linhas definidas reforçam a proposição das políticas serem norteadas pela valorização do capital humano, preocupando-se em desenvolver as competências e habilidades necessárias para dar conta das demandas do mercado, com foco nos índices e avaliações externas, que causam estreitamento do currículo e práticas pedagógicas. Em nossa avaliação, em Pernambuco, os Parâmetros Curriculares (o que ensinar) e os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar) se aproximam muito da lógica de apostilamento dos materiais didáticos, tão condenada pelos educadores.

Por fim, reafirmamos nossa posição defendendo uma demanda histórica da categoria, e reconhecemos, assim como Taffarel e Rodrigues (2010), a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação capaz de articular a formação inicial e continuada com condições de trabalho, piso salarial e a carreira como condições básicas para os profissionais da educação; bem como articulada com a luta geral dos rumos da política educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NA-CIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2012, Campinas. *Documento Final*. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em: 19 out. 2012.

BRZEZINSKI, I. Dilemas e desafios nas políticas de formação de professores e de valorização dos profissionais da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2009. *Anais...* Vitória: Anpae, 2009. Disponível em: https://goo.gl/PcEPeb>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009, Seção 1, p.1-2.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília. DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011 – 2020):* avaliação e perspectivas. Goiás: Editora da UFG, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERREIRA, D. L. Políticas de Formação Docente em Belém do Pará: dilemas e desafios do Projeto Escola Cabana. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: https://goo.gl/DVvfNs. Acesso em: 18 ago. 2012.

FERNANDES, C. et al. Carta de Campinas. In: SEMINÁRIO DE AVA-LIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, 11., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2012. FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: https://goo.gl/UFz2dp. Acesso em: 19 ago. 2018

FREITAS, H. C. L. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163 -183, dez. 1999.

MÉSZÁROS, I. Para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Recife: Secretaria de Educação e Esporte, 2012. Disponível em: https://goo.gl/EE8Fqo. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. *Parâmetros de Formação Docente*. Recife: Secretaria de Educação e Esporte, 2014. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047. Acesso em: 14 mar. 2015.

PRZEWORSKY, A. *Estado e economia no capitalismo*. Tradução Argelina Cheibub Figueiredo, Pedro Paulo Zahluth Bastos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SCHEIBE. L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional De Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SINGER, P. *Uma utopia militante*: repensando o socialismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. C. F. *Plano Formação Professo*res e *Política Global*. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: https://goo.gl/H4Xoif>. Acesso em: 12 dez. 2012.

A GLOBALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O CASO DO PIBID

Alberto Lopes dos Santos Freitas Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Mediante os processos de globalização e sua intricada relação com a formulação de políticas, este artigo tem por objetivo situar o Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em um contexto de implementação de políticas educacionais de formação de professores no Brasil. Busca, portanto, compreender as lógica e as influências deste fenômeno na formulação e implementação de tais políticas. Temos como hipótese que esse programa é fruto de orientações de políticas macroeconômicas orquestradas por agências multilaterais em uma perspectiva da globalização econômica.

Ao longo do texto, analisaremos as alterações na legislação brasileira no que toca a valorização do magistério, que, não obstante, seguem o receituário neoliberal, como também são fruto de décadas de lutas de entidades representativas de trabalhadores da educação. Neste sentido, abordaremos as adequações sofridas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tiveram como objetivo atender a demanda da educação básica no Brasil, sobretudo para a formação de professores.

Segundo a Capes, o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura que tenham interesse em participar de projetos educacionais desenvolvidos por Instituições de Educação superior (IES) em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos no âmbito do Pibid devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que

desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Entre os objetivos do Pibid, também temos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; inserir os alunos em formação no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdis-ciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; contribuir para a valorização do magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O Pibid encontra-se no bojo das políticas públicas educacionais, juntamente com outros programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que nascem como resposta à crise em que se encontra o magistério em nosso país e em diversas partes do globo. Tal crise caracteriza-se pela baixa procura pela carreira docente, que, por sua vez, está atrelada à ausência de políticas públicas de incentivo e valorização profissional, em que pese um olhar sobre carreira, condições de trabalho, salário e formação inicial e continuada (TARDIF; LESSARD, 2005).

OS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO

A política de formação de professores no Brasil está demarcada além do contexto cultural, social e econômico tipicamente brasileiro, pois perpassa a visão de homem e de produção do conhecimento em escala local, voltando-se a fenômenos em escala global. Nesse sentido, cabe enfatizar os acordos internacionais que balizam a construção da sociedade, principalmente no que tange à gestão educacional.

A nosso ver, é importante refletir sobre o fenômeno que causa o movimento de formação internacional das políticas, denominado como "globalização". De acordo com Giddens (1996 apud Ball, 2001, p. 101): "a globalização não é um fenômeno que se encontra lá fora. Ela se refere não só à emergência de sistemas de larga escala como também às trans-

formações na própria tessitura da vida cotidiana". Na literatura que trata sobre esse tema, percebe-se que ele é apresentado de forma não consensual, assumindo diversas nomenclaturas e sentidos a depender do olhar de cada autor.

Santos (2002, p. 25) identificou que tal fenômeno é compreendido como:

globalização (Featherstone, 1990; Giddens, 1990; Albrow e King, 1990), "formação global" (Chase-Dunn, 1991), "cultura global" (Appadurai, 1990, 1997, Roberteson, 1992), "sistema global" (Sklair, 1991), "modernidades globais" (Featherstone et al, 1995), "processo global" (Friedmam, 1994), "culturas da globalização" (Jameson e Miyoshi, 1998) ou "cidades globais" (Sassen, 1991, 1994; Fortuna, 1997).

Na medida em que nos aprofundamos na compreensão dos termos utilizados por esses autores para designar este fenômeno, estamos buscando compreender os motivos que lhe dão causa, como também, suas implicações nas relações socioeconômicas que, subsidiadas pelo contexto sociocultural e da vida produtiva dos trabalhadores, estarão configurando e reconfigurando as relações políticas entre grupos locais e os diversos Estados nacionais.

Nesse sentido, buscamos trazer luz sobre os processos de formulação e implementação de políticas públicas na área da educação no contexto brasileiro — de forma mais específica, a política de formação de professores, porque compreendemos que estas políticas são fruto da influência de organismos multilaterais que, a partir de um discurso de ajuda aos países periféricos, colocam aos mesmos condicionalidades que impactam os arranjos locais de implementação de políticas.

A partir de Santos (2002, p. 55-56), acreditamos que este processo não acontece em um formato único nos diversos países, uma vez que:

> Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais, diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, **não existe estritamente uma entidade** única chamada globalização; exis

tem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. Qualquer conceito mais abrangente deve ser de tipo processual e não substantivo. (grifo nosso)

O autor chama atenção para o perigo de não compreendermos o real sentido do discurso da neutralidade política que coloca o fenômeno "globalização" como algo dado, ou seja, como algo que todos nós temos que aceitar e participar, pela suposta ideia de ser uma trajetória linear para todo os sujeitos e instituições. Este modo de ver a globalização é colocado como prevalecente em relação a outras maneiras de entendimento do processo político, por isso disserta que: "a transparência e simplicidade da ideia de globalização, longe de ser inocente, deve ser considerada dispositivo ideológico e político, dotado de intencionalidades específicas" (SANTOS, 2002, p. 49).

A globalização é colocada como fenômeno relacionado com acontecimentos referentes ao desenvolvimento tecnológico ou mesmo aos percursos da economia — apresentada como elemento norteador ou mesmo determinante das relações socioculturais, e porque não dizer, nas mais íntimas relações dos homens com o meio onde vivem, desde a vida produtiva aos valores culturais e religiosos.

A relevância dada ao desenvolvimento tecnológico e o primado da economia como mola propulsora da globalização traz a ideia de que este processo se dá de forma monocausal, necessária e inevitável, logo, como um movimento que se origina da necessidade das economias locais de se relacionarem com vistas à diminuição do tempo e do espaço em que os acontecimentos se dão. O que acaba por fortalecer a lógica liberal do *laissez-faire*, culminando na abertura de mercados e na reconfiguração do papel do Estado frente às demandas sociais.

Entretanto, para além desta aparente neutralidade política, as globalizações se configuram como um processo, de certo modo, orquestrado por organismos supranacionais, que, de forma "acidental" tem sua sede nos Estados centrais.

A globalização resulta, de fato, de um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria. O Consenso de Washington é uma decisão política dos Estados centrais como são políticas as decisões dos Estados que as adotaram com mais ou menos autonomia, com mais ou menos seletividade. (SANTOS, 2002, p. 50)

FATORES GLOBAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS LOCAIS

Nesta seção buscamos contextualizar o objeto de estudo em questão dentro de um quadro mais amplo de implementação de políticas, com vistas a situá-lo a partir do contexto em que tem se desdobrado. Entendemos que seja necessário este exercício, porque isso baseia a compreensão de que as ações do Estado são tomadas de forma planejada e seletiva em um ambiente conflituoso, permeado por embates entre grupos que almejam o poder. Partindo desse pressuposto, lançamos mão de Dale (2004) quando apresenta dois modelos analíticos para o entendimento das políticas educacionais, a saber: Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC); e Agenda Global Estruturada para Educação (AGEE).

Antes de considerarmos em qual dessas perspectivas melhor se enquadra o Pibid, passamos à definição das mesmas. Os proponentes da CEMC:

> defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos. (DALE, 2004, p. 425)

Os defensores da AGEE, por sua vez têm a fonte de suas investigações nos estudos da economia política e "encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como força diretora da globalização e procuram estabelecer seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos" (DALE, 2004, p. 426).

O argumento apresentado pela CEMC vai no sentido de afirmar que os sistemas de educação nacional sofrem a influência de movimentos culturais supranacionais que tendem a homogeneizar o currículo e a noção de escolas de massas. Desta forma, esta leitura alinha-se à compreensão que alguns autores, a exemplo de Apadurai (1990), têm da globalização, quando a colocam como fenômeno disseminador de cultural global.

Para os teóricos da CEMC, a globalização utiliza-se de diversas ferramentas, entre as quais a tecnologia, para adentrar nas sociedades e intervir, não apenas nos meios de produção, mas também no cotidiano das pessoas, seguindo uma lógica determinista em que se percebe a história de maneira linear. Kamens e Benavot (1992, apud Dale, 2004, p. 432) dizem que

uma abordagem baseada nas perspectivas políticas institucional e mundial sugere que as estruturas educativas e o conteúdo curricular são institucionalizados em um nível mundial. De acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos factores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo.

A partir desse entendimento, os argumentos defendidos ao longo desse trabalho coadunam os argumentos da AGEE em detrimento da CEMC, pois entendemos que o processo de globalização está para além da transposição supranacional de normas, valores e ideias que direcionam e submetem as políticas públicas dos diversos Estados-nação, embora tenhamos a compreensão de que as forças supranacionais são importantes nesse processo. Com vistas a isso, entendemos que o processo de formulação e implementação das políticas educacionais se movem a partir de três fatores entrelaçados: o econômico, o cultural e o político. Sendo todos eles balizados pelos arranjos internacionais e arranjos locais.

Nesta lógica, aspectos supranacionais e locais dialogam para a manutenção e o fortalecimento do sistema capitalista (DALE, 2004), conduzindo a formulação e a implementação das políticas educacionais de forma que estas, no chão da escola, se traduzam em ações que legitimem a lógica neoliberal de mercado. Isso reverbera um entendimento de que a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar – diagnosticados, principalmente, por avaliações em larga escala – é única e exclusivamente do indivíduo. Entretanto, isso não significa que não aceitamos a ideia de que há movimentos de resistência às influências da política

econômica global, pois, à nível local é possível perceber a política sendo ressignificada.

É importante saber que, no contexto de uma economia globalizada, a educação sofre forte pressão do capital, pois nesse sistema ela também é colocada como fator de desenvolvimento econômico e social, fazendo com que o processo de discussão de políticas educacionais tenha como meio e fim fatores econômicos em detrimento dos princípios da educação enquanto meio para equalização da distribuição das riquezas. Estes mesmos fatores, conjugados com a lógica da globalização, colocam a educação como instrumento de legitimação de cultura e valores mercantis, tornando-a produto passível de compra e venda.

Nesse raciocínio, as políticas educacionais de formação de professores também são afetadas pela lógica economicista. Esta análise encontra amparo nas discussões de Ball (2001), sobretudo ao que ele chama de convergências de políticas ou, ainda, transferências de políticas. No escopo do seu trabalho, o autor tem como objetivo compreender até que ponto as políticas públicas nos campos econômico, social e educativo assumem características puramente mercadológicas, deixando de lado, no que toca a educação, os propósitos sociais do processo educativo.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

É nessa direção que a literatura coloca o papel decisivo dos organismos internacionais na produção dos processos de globalização (IANNI, 1997; DALE; ROBERTSON, 2007), na reconfiguração do papel do

Estado (ADRIÃO; PERONI, 2013) e, consequentemente, na formulação das políticas de educação em solo brasileiro em consenso aos decisores políticos locais (SILVA, 2002). Sobre isso, Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 496) dizem:

Pode-se afirmar, portanto, que, em âmbito brasileiro, a reforma do Estado foi **resultado da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI**. Os empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais autorizados pelo BIRD, a partir dos anos 1980, se constituíram em regras e condicionalidades para efetivação de projetos educacionais, particularmente para a Educação Básica. (grifo nosso)

Por esse ângulo visualizamos as ações, ou, por que não dizer as "orientações técnicas" que são colocadas como condicionalidades para o recebimento de recursos financeiros por parte dos organismos internacionais, que, diga-se de passagem, em se tratando de políticas educacionais priorizam a educação básica.

O BANCO MUNDIAL E SUAS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS PARA O BRASIL

Esta discussão é pertinente no sentido de compreender as entrelinhas dos acordos entre o governo brasileiro e estas agências. Os contratos de parceria com esses órgãos, sem dúvida, impulsionam os processos de reforma do Estado brasileiro, o que leva a um forte impacto nas políticas da educação.

Segundo Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), no que toca o processo de globalização, as reformas educacionais no Brasil alinham-se às reformas do Estado, tencionando uma adequação aos moldes das agências internacionais que tem poderio nesse processo. Exemplos de organismos internacionais são: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM). Nesse contexto, a hipótese que levantamos é a de que a formação de professores no Brasil tem sido influenciada por dois fatores principais: os objetivos à

nível global das políticas de agências internacionais em (direta ligação ao fisiologismo das classes dirigentes); e os movimentos emergidos do chão da escola.

Neste sentido, quando buscamos compreender as políticas públicas de educação precisamos ir além dos discursos e programas "bem-intencionados", pois também é preciso percebê-las no contexto de sua concretização, isto é, perceber a efetividade no momento de concretização no chão da escola.

Dentre os organismos internacionais, o BM é o principal financiador de projetos no Brasil, nas mais diversas áreas (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014). Ele foi criado em julho de 1944, durante a Conferência de Bretton Woods, na mesma data em que foi criado o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MELLO, 2012; SGUISSARDI, 2000). Atualmente, o BM faz parte do sistema da ONU. De acordo com Casagrande, Pereira e Sagillo (2014), esse organismo tem como missão combater a pobreza, promovendo o desenvolvimento social e econômico dos países em desenvolvimento, concedendo empréstimos, assistência técnica, assessoramento na implementação de políticas públicas e serviços de intercâmbio de conhecimento no mundo inteiro.

O Brasil, na medida em que recorre ao Banco como financiador de projetos na área de educação, sinaliza a aceitação de um modelo de regulação que perpassa as instituições internas, abrindo mão em determinados aspectos da sua soberania. Entretanto, todos esses rearranjos institucionais não prescindem aos interesses políticos locais, daí considerarmos que não se trata de uma imposição, mas de reordenamentos intimamente alinhados aos perfis governistas do local que recebe o financiamento.

Nessa direção, Tommasi (2000, p. 195), ao tratar sobre o Banco Mundial afirma que ele "considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza". Em outro trecho, a autora continua afirmando que "são enfatizadas (pelo Banco) melhorias na eficiência dos gastos públicos e, nos setores sociais, melhor escolha da população alvo e ampliação da prestação de serviços aos pobres" (Idem, p. 197). É nesse contexto em que a formação de professores encontra terreno fértil para ser discutida e arregimentada.

No campo educacional, o Banco Mundial tem atuado no Brasil, delineando a expansão e a melhoria da educação como metas fundamentais para uma educação de qualidade, produtora de crescimento econômico e de desenvolvimento rápido e sustentável. Na visão do Banco, os indivíduos instruídos têm muito mais possibilidade de emprego, melhores salários e filhos mais saudáveis. Para atingir as metas mencionadas, as políticas do Banco Mundial direcionadas para a Educação Básica produzem, consequentemente, ações e determinações para as políticas de formação de professores. (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 499, grifo nosso)

Nesta perspectiva, entendemos que as políticas de formação de professores assumem vital importância para o atendimento das prescrições conjuntas do Banco Mundial e das elites dirigentes locais, uma vez que é depositado na educação o meio para a diminuição da pobreza através da melhor capacitação da mão de obra para atender ao mercado de trabalho.

Assim, de acordo com Silva, Azzi e Bock (2005), o Banco entende que o professor, embora não assuma a primazia na escala de importância no que tange ao processo de ensino, deve ter formação "adequada" para que invista na formação da futura mão de obra, ou seja, dos alunos.¹

É nesse momento que os olhares se voltam para a formação aligeirada na modalidade de Educação a Distância (EaD), em detrimento de uma formação mais aprofundada, como já demonstrado por Silva, Azzi e Bock (2005). O BM traz em seus documentos a ideia de competências necessárias à formação de professores — como nas diretrizes da estratégia 2011-2020 para a educação (WORLD BANK, 2011). Tais fatos demonstram que a ideia de "formação de professores" do BM vai de en-

¹ Embora não seja o foco da discussão ensejada neste artigo, vale salientar que, no ano de 2011 o BM lançou sua estratégia 2020 para o "setor" da educação, denominada "Aprendizagem Para Todos: Investir no Conhecimento e nas Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento". Dois pontos são relevantes aqui. Primeiro, a educação é entendida como um "setor". Em nossa análise, endossando as recomendações da Organização Mundial do Comércio – sobre isso, sugere-se Borges (2015). Segundo: os argumentos utilizados pelo BM, também nessa estratégia, condicionam o papel docente, praticamente de modo exclusivo, ao ordenamento das aprendizagens do alunado, ao mesmo tempo em que não discute a seguridade dos trabalhadores em educação no que tange à melhores condições empregatícias.

contro aos ideais de formação crítica tão caros às lutas dos trabalhadores da educação.

De acordo com Perrenoud (1999, apud CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014), os programas de formação de professores assumem o discurso das competências necessárias ao exercício da docência. A materialização desse desígnio consta no parecer CNE/CP nº 9/2001:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (BRASIL, 2001, p. 11)

Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 503) afirmam:

Perrenoud deixa clara a importância da formação por competência no ambiente intraescolar, trazendo para dentro da instituição escolar os procedimentos de formação que estavam em curso. ou em uso em outros contextos institucionais e organizacionais diferentes da escola, Assim, o fato de 'construir competências desde a escola' significa que há uma transformação de sua função pedagógica, o que é representativo da proximidade entre educação e política econômica. Desse modo, o 'novo' significado social da escola faz com que o valor imanente da educação seja transferido para a esfera econômica. Daí por que a preponderância de um apelo à prática seja tão recorrente nos discursos oficiais enderecados aos processos formativos. (grifo...)

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: FOCANDO O PIBID

O Brasil tem um histórico de lutas em prol da valorização docente. De acordo com Oliveira (2013, p. 58), a docência passa pela formação inicial e continuada, consequentemente, por políticas que tenham como foco atender a esta demanda. A referida autora afirma que "tais políticas

têm tomado contornos bastante específicos [...], sendo compreendida como uma das exigências para valorização docente, somadas à remuneração e as condições de trabalho e carreira". Neste caso particular, ela observa que tais políticas vêm assumindo um lugar importante nas políticas educacionais do Brasil.

Partindo desse pressuposto, compreendemos a importância de estudarmos o Pibid em seu percurso de implementação. Nesta feita, esta seção traz os primeiros escritos acerca da pesquisa que vem sendo realizada sobre o assunto. A seguir, daremos ênfase ao relatório publicado pela Capes sobre o referido programa.

O relatório de gestão do Pibid que compreende o período de 2009 a 2013. Já em sua apresentação, traz um relato que nos serve de norte para o entendimento de como as mudanças na Capes foram significativas para a implantação de políticas de formação de professores de forma mais articulada às legislações vigentes no país, políticas estas que geraram programas de suma importância para o cenário docente em nosso país.

O documento nos diz que a Diretoria de Educação Básica Presencial/ Capes (DEB) foi criada em 2007, através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Esta lei conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Outro passo importante a esta temática é o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (AUTOR, ANO, p. XX)

Já em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendose a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras. Ao longo do documento, ainda é dito que "A mudança não alterou o trabalho desta Diretoria, mas revelou de modo mais claro o foco de sua missão: **promover ações voltadas para a valorizaç**ão **do magistério por meio da forma**ção **de professores**" (BRASIL, 2013, p. 9, grifo...).

Neste sentido, esta diretoria vai fomentar três programas importantes a valorização do magistério no Brasil, são eles:

O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — Parfor, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — Pibid, alcança alunos de licenciaturas — professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas — Prodocência, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores. (BRASIL, 2013, p. 10, grifo nosso)

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas com a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Entre os objetivos expressos do Pibid, citamos:

 I – incentivar a formação de docentes em nível supe-rior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III— elevar a qualidade da formação inicial de profes-sores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV— inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que

busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

 V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

VII— contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 70-71).

Na análise do relatório *sob judice*, nos chama a atenção o fato de que, quando lançado em 2007, o alvo do Pibid eram as disciplinas ligadas à Ciência da Natureza, e o público-alvo eram os alunos do ensino médio.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. (BRASIL, 2013, p. 67, grifo nosso)

Mas, com o desenrolar do projeto inicial, o foco foi ampliado para toda a educação básica,

com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas (Idem, p. 67).

O Pibid, entre os anos de 2007 e 2013, lançou oito editais. Sendo que apenas em 2009 as atividades foram iniciadas. Naquele primeiro ano foram concedidas 3.088 bolsas, no entanto, já em 2012 foi oferecido o quantitativo de 49.321 bolsas – um salto quantitativo considerável. No documento é apresentado que "Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas

e a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício" (BRASIL, 2013, p. 7-8).

A inserção de estudantes de licenciatura no espaço escolar os oportuniza vivenciar experiências da prática pedagógica que irão impactar o processo de formação em que estão inseridos. A reflexão sobre a prática é tensionada, uma vez que eles estarão vivenciando, junto ao professor formador, a dinâmica do dia a dia, com as suas possibilidades e limitações.

Nessa perspectiva, segundo Paulo Freire (1996, p. 43-44) "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que empreendemos buscou, sob a luz das teorias e posicionamentos dos diversos autores apresentados, verificar a validade de nossa pressuposição. Temos como hipótese que este programa é fruto de orientações de políticas macroeconômicas orquestradas por agências multilaterais em uma perspectiva da globalização econômica. Na medida em que dialogamos com os autores como Ball (2001), Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), e Dale (2004), temos percebido que as diversas teorias cujo tema central é a formulação e implementação de políticas públicas educacionais no contexto da globalização econômica e o comportamento das agências internacionais multilaterais vêm a corroborar com a nossa hipótese.

Tem-se visto como as agências multilaterais colocam as políticas de formação de professores a serviço do mercado globalizado e com viés preponderantemente econômico. Nessa esfera, a lógica das competências é colocada à prática docente como carro-chefe das políticas públicas para essa área,² da mesma forma que a priorização da educação básica em detrimento da educação superior.

² Também resultando no direcionamento da escola para a busca da "qualidade total", em detrimento da busca pela "qualidade socialmente referenciada". Uma vez que o espaço não nos permite o aprofundamento neste tema, sugere-se a leitura minuciosa do texto "O discurso da qualidade e a qualidade do discurso" de autoria de Enguita (2015).

No caso particular da primazia da educação básica, ao analisarmos o documento referente ao estudo avaliativo do Pibid, elaborado pela Capes junto à especialistas da área educacional, encontramos conceitos do programa que confirmam a hipótese lançada no decorrer deste estudo. Neste contexto é que se percebe o alinhamento das políticas públicas de educação implementadas pelo governo brasileiro com as orientações do Banco Mundial, fazendo valer o viés economicista sobre os objetivos e fins da educação.

Há o entendimento nas orientações do BM de que a escola deve estar a serviço do mercado, preparando mão de obra qualificada para atender às novas exigências do mundo do trabalho, incutindo valores inerentes à lógica capitalista, fazendo parte, sem questionar, desta engrenagem denominada "mundo globalizado". Desta forma é preciso "treinar" os professores para que se tenha alunos qualificados. Na perspectiva do BM, o professor não é o elemento mais importante no processo de ensino.

Uma vez que as demandas assim se operacionalizam, é provável que o Pibid seja direcionado para essa vertente, caracterizada pela busca de alternativas de formação crítica do professor, convivendo com formações de cunho aligeirado e desconexo. Contudo,

Apesar dessa posição do banco sobre o professor, em contraposição, também é verdade que o Bird avançou na avaliação da contribuição do professor no processo de aprendizagem. Das primeiras formulações que negavam a importância da formação do professor para o reconhecimento de que o saber docente tem um impacto efetivo neste processo, também a formação docente é vista nos projetos do BM como um "mal necessário", como importante, mas secundário. (CASAGRANDE; PEREIRA; SA-GRILLO, 2014, p. 501)

Diante deste panorama, acreditamos que a dinâmica assumida pelo Pibid nas diversas regiões do Brasil coloca-se como um movimento que representa espaços de discussão, logo, de construção de uma nova maneira de encarar a docência e o funcionamento da escola. Dito de outra maneira, entendemos que todo direcionamento dado pelas agências multilaterais não inviabiliza um movimento de resistência, contra-hegemônico, promovido por todos aqueles que têm compromisso real com a construção de

uma sociedade justa e igualitária, que atenda aos anseios dos brasileiros por um sistema nacional de educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. (Orgs.). *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Goiânia: Funape, 2013.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Círculo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BORGES, M. C. A. Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 961-973, out./dez. 2015.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: https://goo.gl/JLUKoM. Acesso em: 13 mar. 2016.
- CASAGRANDE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DALE, R.; ROBERTSON, S. New arenas of education governance reflections and directions. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. *New arenas of education governance:* the impact of international organizations and markets on educational policy making. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 217-228.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 93-110.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento*: a política do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MELLO, H. D. A. *O Banco Mundial e a educação no Brasil:* convergências em torno de uma agenda global. 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Universidade e Sociedade*, Caxambu, v. 10, n. 22, 2000. Disponível em: https://goo.gl/9R64Zh>. Acesso em: 15 maio 2014.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. (Orgs.). *Banco Mundial em Foco:* um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina (dossiê). São Paulo: Ação Educativa; ActionAid Brasil, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 195-227.

WORLD BANK. *Learning for All:* Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development (World Bank Group Education Strategy 2020). Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 2011.

DESCENTRALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GLOBALIZAÇÃO E PODER LOCAL: RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIAS-ESCOLA NA LDBEN N° 9.394/1996

Andreza Maria de Lima

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira mostra que, a partir da década de 1990, a produção legislativa vem enfatizando a importância da relação famílias-escola. Isso parece relacionar-se à existência, na época da elaboração da Constituição de 1988, de mobilizações da comunidade científica e da sociedade civil em movimentos sociais voltados para a redemocratização do país e a reforma educacional. O Brasil segue a tendência da maioria dos países ocidentais desenvolvidos que, com apoio do Banco Mundial, elaboraram projetos pautados na ideologia que propaga a ideia de que melhor aproveitamento escolar tem os pais como parceiros (NO-GUEIRA, 2006). Existe certo "consenso legislativo" em torno da importância da intensificação da relação famílias e escola na maioria desses países, nos quais se observam ações estatais e regulamentações específicas com o objetivo de fomentar a participação dos pais/familiares/responsáveis na vida escolar dos educandos (SILVA, 2003).

A importância da intensificação da relação famílias-escola como condição para o sucesso escolar dos estudantes, de modo geral, tem assumido uma espécie de "dogma" (SILVA, 2003). Nas últimas décadas, sobretudo, presenciamos uma maior retórica sobre a importância da cooperação entre as famílias e a escola, sobretudo no espaço formal destas instituições. De acordo com Silva (2003), aliás, a acentuação dos esquemas de participação formal das famílias na escola é uma constante na literatura produzida em vários países. O autor cita, por exemplo, Bogdanowicz (1994), David (1993), Brown (1990), Montandon e Perrenoud

(1985) e Beattie (1985). Silva (2003) evidencia, ainda, que a produção legislativa incentivadora da participação formal em todos os países analisados é recente. O movimento no sentido de uma maior participação formal das famílias no processo educativo trata-se, com efeito, de um fenômeno que não é isolado, como ressalta Silva (2003). A partir do estudo de Beattie (1985), o autor esclarece que a emergência, quase em simultâneo, nos países ocidentais, está associada a uma crise de legitimação do Estado. Esse fato nos leva a refletir sobre o fenômeno da globalização e, portanto, ao fluxo e influência das políticas entre as nações. Porém, Ball (2001), com base em Popkewitz (1996), nos alerta que essas análises precisam ser realizadas cuidadosamente, pois é possível localizar uma internacionalização de ideias e, ao mesmo tempo, uma reflexão nacional sobre como essas ideias se concretizam.

Silva (2003) ressalta, ainda, que esse movimento de intensificação da relação famílias e escola é desencadeado prioritariamente pelo Estado. No entanto, para Nogueira (2006), essa tese parece duvidosa. Baseada em pesquisas realizadas em diferentes países, dentre eles o Brasil, evidencia que os pais consideram importante acompanhar a vida escolar dos filhos se mostrando dispostos a participar, inclusive, da vida do estabelecimento de ensino. Para a referida autora, os resultados dessas pesquisas significam, por um lado, que as famílias desejam participar ativamente da vida escolar dos filhos e que começam a enxergar essa participação como um direito democrático e, por outro, significa também que a contrapartida do Estado vem se dando no sentido de incentivar tal envolvimento e de criar, desse modo, mecanismos para que ele se viabilize. Ao refletirmos sobre essas questões, resgatamos novamente a reflexão de Ball (2001) que, tendo como base Giddens (1996), nos leva ao afastamento de uma lógica determinista para o reconhecimento de que a globalização invade os contextos locais, que, porém não são destruídos, pois novas formas de identidade e autoexpressão cultural são conectadas ao processo de globalização.

Neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, temos como objetivo **analisar a relação famílias-escola na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996.** A legislação traz as diretrizes para formulação de políticas educacionais concretas elaboradas e propostas pelos governos. Aqui ressaltamos Ball (2001),

que afirma que a criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem". Isto é, um constante processo de empréstimo de fragmentos e partes de ideias de diversos contextos. Salientamos, ainda, que concordamos com Burton (2004) quando coloca que o Estado é mais do que as instituições formais, legislatura e burocracia do governo, pois se, por um lado, certamente as inclui, por outro, vai além de atores identificáveis para incluir características abstratas, tornando evidente que pode haver interesses profundamente enraizados dirigindo o Estado e suas ações. Antes de nos atermos à análise da legislação educacional vigente no Brasil, abordaremos a relação famílias e escola como fenômeno social, evidenciando as características dessa relação na sociedade atual, caracterizada por muitos como pós-moderna¹.

RELAÇÃO FAMÍLIAS E ESCOLA COMO FENÔMENO HISTÓRICO E SOCIAL

As relações estabelecidas entre famílias e escola fazem parte dos dinamismos próprios das relações sociais e sofrem influências do contexto político, econômico e cultural no qual se concretizam. Segundo Ariès (2011), foi apenas no seio de determinados processos sociais que deram origem à modernidade que a família e a escola passaram a estar inextricavelmente ligadas. Segundo Harvey (2002), a modernidade não apenas envolve uma implacável ruptura com as condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes. Conforme o autor, o desenvolvimento de formas racionais de organização social e de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio de nossa própria

¹ O emprego dos termos pós-modernidade e pós-moderno não encontra consenso entre os que se preocupam com a compreensão do momento histórico contemporâneo. A discussão sobre essa questão intensificou-se a partir da segunda metade do século passado, pois o século XX construiu caminhos históricos da sociedade e de seus conhecimentos que acabaram por problematizar as grandes utopias e modelos de análise produzidos nos séculos anteriores, na chamada era da modernidade. Gatti (2005), que assume a posição de que estamos em uma fase de transição, aponta que a homogeneidade, em que se aplainam as diferenças em favor de um universal abstrato, ideal de referência da modernidade, passa a ser questionada. Nesse cenário, instala-se na modernidade uma crise que faz emergir, dentre outras questões, a necessidade de consideração das heterogeneidades e das diferenças.

natureza humana. Nessa linha, Gatti (2005) afirma que o sujeito passa a ser considerado como empírico, que se constitui objeto e simultaneamente condição fundamental de qualquer experiência possível e da sua análise.

Os estudos de Ariès (2011), no início dos anos de 1960, evidenciaram que o surgimento da família nuclear burguesa na Europa, denominada moderna, composta basicamente pelo triângulo pai, mãe e filhos, estava atrelado a um sentimento novo em que os pais passam a se interessar pelos estudos da prole. Nesse contexto, a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano, sendo responsável, sobretudo, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social. A escola, por sua vez, fica responsável, embora não exclusivamente, pela socialização secundária. Nesse cenário, temos uma nítida divisão de responsabilidades no que concerne à educação e socialização das crianças e jovens e a relação que se estabelece entre família e escola. Ariès (2011) mostrou que, com a modernidade, as funções de socialização, anteriormente realizadas preponderantemente no meio social mais extenso – como a vizinhança – ganham peso no interior da esfera doméstica, que se torna palco de transmissões diversas: posturas corporais, valores e condutas morais, habilidades intelectuais e saberes.

Nesse sentido, podemos dizer que a história da relação famílias-escola intersecta as histórias da educação familiar e escolar e que, portanto, essa relação tem a idade da instituição escolar, já que desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas (SILVA, 2003). Uma relação, conforme o autor, "ora mais directa, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmônica; ora mais indirecta, mais implícita, mais distante, mais formal, mais tensa" (Idem, p. 29). No passado, essa relação seguramente foi mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente. A literatura sociológica sobre o assunto tem defendido a ideia de que, no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados (NOGUEIRA, 2006). Isso significa dizer que, como qualquer fenômeno social, a relação famílias-escola é socialmente construída. Sendo assim, embora pareça natural que os familiares se preocupem com a trajetória escolar e os processos de aprendizagem dos filhos, podemos afirmar que a história da vida privada demonstra que não foi sempre assim.

Silva (2012, p. 77) afirma que, durante muito tempo, dois traços caracterizarão a escola: "i) será, até recentemente, para uma minoria; e ii) exige a separação de funções entre as famílias e alguém especializado no 'saber escolar'". O autor ressalta que, até o final da Idade Média, a escola continuou a ser pensada para e frequentada por uma minoria, e que a separação de funções entre famílias e escolas parece estar associada a duas razões, que podem atuar isoladamente ou em conjunto, quais sejam: "i) a ignorância, maior ou menor, das famílias face ao saber escolar; ii) uma política 'estatal' de instruir as crianças coletivamente (casos de Esparta ou dos hebreus, na Antiguidade)" (Idem, p. 77). Ele afirma que a separação de funções entre escola e família parece ser condição de existência da própria escola. O autor evidencia que essa divisão vai perdurar até meados do século XX:

O século XVIII trouxe-nos a Revolução Pedagógica, incluindo a conhecida defesa de Rousseau de que a crianca não constitui um adulto em miniatura. No século XIX assistimos, em vários países europeus, ao advento do processo de escolarização de massas no ensino primário. Esse processo significou, entre vários aspectos, o acesso à escola por parte de uma maioria não letrada da população. Sabemos que esse processo andou também associado à construção das identidades nacionais num período, típico da modernidade, de afirmação do Estado nação. A especialização das funções - entre pais e professores – era, pois, inevitável e a instituição escolar tendia a colocar-se numa posição de superioridade face às famílias. Essa divisão social de tarefas manteve-se, grosso modo, até meados do século XX, com uma clara delimitação entre uma socialização primária a cargo das famílias e a socialização secundária com um importante papel (embora não exclusivo) cometido à instituição escolar. (Idem, p. 79, grifos do autor)

Autores do campo da Sociologia da Educação (SILVA, 2003; 2012; NOGUEIRA, 2006; DAYRELL et al., 2012; entre outros) têm enfatizado uma nova divisão do trabalho educativo entre a escola e a família, tal divisão está relacionada com as transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Isso porque, a partir desse período, as

sociedades ocidentais vão assistir, com efeito, a um aprofundamento das transformações sociais e a uma reconfiguração da relação famílias-escola. De acordo com Silva (2012), essas mudanças poderão ser caracterizadas pela transição da sociedade industrial para a pós-industrial; da modernidade para a pós-modernidade; da afirmação do Estado-nação para a globalização e o reforço das identidades; do processo de nuclearização familiar para o da emergência de novos tipos de famílias; da defesa do direito à igualdade para a reclamação do direito à diferença; da escola primária de massas para a escola secundária de massas; da consolidação à crise da escola de massas; da escola para todos à educação permanente ou participada e do pai colaborador ao parceiro.

Silva (2003) afirma que os especialistas, no que diz respeito à maioria dos países ocidentais, situam no Pós-Segunda Guerra Mundial o desenvolvimento dos sistemas de participação das famílias nos estabelecimentos de ensino, com especial tendência a partir dos anos de 1960. O autor sugere que as características da sociedade pós-industrial contribuem para produzir um movimento que aponta para a emergência da educação participada. Ao mesmo tempo, ressalta o fato de um número crescente de crianças e jovens passar cada vez mais tempo na escola coincidir com a "descoberta" das "limitações" daquela instituição social. Silva (2003) evidencia, porém, que a inter-relação crescente entre escola e família parece, de fato, tornar-se inevitável. Para o autor, esse estreitamento de relações insere-se num movimento mais vasto de interdependência entre várias instituições sociais. Em estudo já mencionado (SILVA, 2012), ressalta que o momento atual aponta para um paradigma de educação participada que parece cruzar um duplo e aparentemente contraditório movimento:

a) por um lado, nas famílias, temos cada vez mais ambos os membros do casal a trabalhar, o que provoca a entrada cada vez mais precoce das crianças para a instituição escolar ou paraescolar (creche, amas, jardim de infância etc.). Isto tem como consequência uma alteração das relações tradicionais entre socialização primária e secundária, conduzindo a 'uma espécie de secundarização da socialização primária e de primarização da socialização secundária' e àquilo que designo por um processo

de parentização docente; b) por outro, a crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projeto educativo (incluindo a componente instrucional) tem levado – quer como causa, quer como consequência – a uma relação mais estreita com os mass media e as TIC, mas também a mais requisitos junto das famílias, num processo tendencialmente de docentização parental. (SILVA, 2012, p. 80, grifos do autor)

Nogueira (2006) também aponta que as mudancas que ocorreram ao longo da modernidade configuraram um panorama diferente do antigo, desenhando outros cenários para a relação famílias e escola. Ainda afirma que desde meados do século XX, especialmente nas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, "a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização" (NOGUEIRA, 2006, p. 159). A autora aponta que três processos imbricados respondem pelas metamorfoses ocorridas nas relações entre família e escola. O primeiro diz respeito à intensificação dessa relação, pois os canais de participação se ampliaram para além da tradicional participação nas associações de pais e professores e da presença em reuniões oficiais. Decorrente do primeiro, mas não redutível a ele, o segundo processo é o de individualização da relação. A autora aponta uma nítida acentuação das interações individuais face a face entre pais e docentes. O terceiro refere-se à redefinição de papéis entre as duas partes, pois, de um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos e, por outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno do processo didático.

A intensificação da relação famílias e escola, porém, não se dá sem tensões ou contradições. Silva (2003), que alerta para os perigos de uma "relação armadilhada" entre essas duas instâncias de socialização infantil e juvenil, menciona diversos autores que apontam para uma relação problemática entre a família e a escola em diversos países. Dentre esses autores, Silva destaca os seguintes: Lightfoot (1978), que se refere àqueles dois grupos como "mundos à parte"; Montandon e Perrenoud (1987), que interrogam-se sobre a existência de "um diálogo impossível" entre ambos; Honoré (1980), que fala de uma "relação necessária e difícil"; Sil-

va (1993), que fala de uma "cooperação desconfiada"; Rocha (1996), que se refere a uma "relação de colaboração conflitual"; e Sampaio (1996), que fala de uma "competição simétrica" entre as instituições. Silva (2003) menciona, ainda, Davies (1983) que, conforme enfatiza, descreve essa relação como uma via bidirecional que se encontra pavimentada na retórica já comum da participação e cooperação.

A RELAÇÃO FAMÍLIAS-ESCOLA NA LDBEN N° 9.394/1996

Durante os anos de 1990, o Brasil intensificou reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais expressiva é a LDBEN nº 9.394/1996. A despeito de todas as discussões no seio da categoria, a referida lei foi aprovada de forma golpista e atendia perfeitamente aos interesses do Banco Mundial (BM). Esse dado é relevante, pois a retórica da intensificação da relação famílias-escola para a melhoria da qualidade na educação nos anos de 1990 no Brasil, e que seguia a tendência da maioria dos países ocidentais desenvolvidos, tinha o apoio do BM. Conforme aponta Burton (2014), apesar de sua afirmação de que objetiva trabalhar em nome dos pobres do mundo e apoiar o desenvolvimento social e econômico, muitas das suas políticas do BM são limitadas na realização de tais objetivos, porque seu foco é neoliberal. Como já colocamos, para Burton (2014), o Estado é mais do que as instituições formais, legislatura e burocracia do governo, pois se, por um lado, certamente as inclui, por outro vai além ao incluir algumas das características mais abstratas, considerando suas convenções e regras. Ao abranger esses elementos, o autor evidencia que pode haver interesses mais profundamente enraizados dirigindo o Estado e suas ações. Com isso, ressaltamos que, embora a ideia de que melhor aproveitamento escolar tem os pais/responsáveis como parceiros pareça consensual, nos anos de 1990 veio no bojo do enfoque neoliberal, de Estado mínimo na área da educação.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a forte influência exercida pelo BM na política macroeconômica brasileira irradiou-se sobre diversos setores, entre eles, a educação (ALTMANN, 2002). Para Pinto (2002), porém, em poucas áreas, como a educação, o governo de FHC deixou uma marca política tão forte. Isso porque, con-

forme o autor, FHC teve à frente do Ministério da Educação (MEC), nos dois mandatos, um mesmo ministro, o economista e ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Paulo Renato Souza, que tinha passagem pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), onde ocupou, inclusive, a vice-presidência. Isso teve impacto na educação, pois o amplo prestígio do referido ministro junto ao presidente da República entre as agências internacionais e, ainda, com um generoso espaço na mídia, possibilitou ao governo influenciar decisivamente na aprovação de vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro, dentre eles a LDBEN nº 9.394/1996 (PINTO, 2002).

Dito isto, destacamos que a LDBEN vigente (nº 9.394/1996), no que diz respeito ao foco de nossa discussão – a relação famílias-escola –, reafirma o que está posto na Constituição Federal (CF) de 1988 em relacão à articulação entre essas duas instâncias educativas. Porém, algumas modificações são realizadas. No artigo 205, a Constituição preceitua: "a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família". Na LDBEN, essa prerrogativa reaparece; porém há alteração na hierarquia desses agentes: se na CF o primeiro agente responsável é o Estado, na LDBEN, primeiro aparece a família. Observe o artigo 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, p. XX, grifos nossos). Isso porque, se em 1988 estamos sob a égide do Estado Liberal, em 1996, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, a lei é aprovada sob a égide de um Estado puramente neoliberal.

A alteração na hierarquia dos agentes responsáveis pela educação na LDBEN nº 9.394/1996 está diretamente vinculada ao processo de reforma do Estado brasileiro, sendo assim, com a relativização do dever do Estado com a Educação. A esse respeito, Pinto (2002) chama atenção para a importância de resgatar pontos em discussão na pauta educacional no final do governo que antecede o Governo FHC (gestão Itamar Franco). O autor resgata, por exemplo, a participação do Brasil, em março de 1990, na "Conferência de Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia. Conforme Pinto (2002, p. 110), resultando na assinatura da Declaração

Mundial sobre Educação para Todos, essa conferência, que teve como copatrocinador, além da Unesco e do Unicef, o Banco Mundial, inaugura a política, patrocinada por esse Banco, de priorização sistemática do ensino fundamental em detrimento das demais etapas de ensino, bem como "de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade". No Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995, p. 7), aprovado pelo então presidente FHC, localizamos a concepção do cidadão-cliente que fundamenta o processo de reforma:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado.

Resgatando as prerrogativas da LDBEN que se relacionam, de alguma forma, com a intensificação da relação famílias-escola, destacamos que, em consonância com os preceitos constitucionais, a referida lei, em seu artigo 3º, inciso VIII, preceitua que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, no da "gestão democrática do ensino público". No artigo 12, preceitua que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão algumas incumbências. No inciso I, localizamos a responsabilidade na elaboração e execução da proposta pedagógica. É interessante destacar que, até então, as escolas não respondiam pela construção de seus projetos. Ainda focalizando esse artigo, o inciso VI proclama que os estabelecimentos de ensino deverão articular-se com as famílias e a comunidade a fim de criar processos de integração da sociedade com escola. Além disso, o artigo 12, no inciso VII, afirma a necessidade de compartilhar com pais e/ ou responsáveis não apenas informações sobre os alunos, mas também sobre a execução da sua proposta pedagógica. Sobre o referido inciso, destacamos a redação dada por uma lei relativamente recente (Lei nº 12.013/2009), que amplia o conceito de família: "VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola" (BRASIL, ANO, p. XX). Isso, possivelmente, porque com o gradual aumento do acesso às escolas, a diversidade de famílias passou a se apresentar no cotidiano das instituições de forma expressiva.

A referência aos mecanismos de integração entre famílias e escola aparece, também, no artigo 13, matéria que aborda especificamente as atribuições dos docentes. Localizamos essa referência no inciso VI, que proclama que os docentes serão incumbidos de "colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade" (BRASIL, ANO, p. XX). No artigo 14, proclama, ainda, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática. Preceitua que devem estar de acordo com suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e o da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Silva e Lima (2009) reforçam que a integração famílias e escola é uma das novidades da LDBEN vigente por meio de dispositivos legais para o processo de democratização da gestão escolar. Com efeito, a LDBEN traz o que estava posto na CF, que reconhece a família como parte da comunidade escolar, instigando uma participação mais ativa, inclusive nas questões político-administrativas. A Constituição, pela primeira vez, preceitua a gestão democrática como um dos princípios que deve nortear o ensino público. A gestão democrática é caracterizada por diferentes dispositivos que assumem igual importância para a dinâmica escolar, tais como: a constituição dos conselhos; o provimento do cargo de diretores por meio de eleição; a constituição ou revigoramento dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a participação das famílias nos diferentes espaços da gestão (SILVA; LIMA, 2009). Entre os mecanismos para efetivação da gestão democrática, como vemos, encontra-se a participação das famílias nos espaços gestoriais.

Ao refletir sobre como as reformas educacionais têm sido desencadeadas a partir da legislação vigente, Souza (2003) esclarece que existe um entendimento de que a participação é elemento necessário para o desenvolvimento dos processos políticos na gestão escolar, para o desenvolvimento da negociação que tem espaço na escola, a partir da descentralização. O autor aponta, entretanto, que, no entendimento mais usual que as determinações reformistas permitem, as famílias dos alunos, por exemplo, não têm sido vistas como sujeitos de decisão dentro da instituição escolar, mas apenas como legitimadores de determinado conceito de gestão escolar. Porém, ressalta: "É verdade que o simples aumento da participação da população nas instâncias da escola, por si só, já pode provocar avanços na direção de uma educação mais democrática" (Idem, p. 18). Embora reconheça esse avanço, o referido autor é taxativo quando afirma que a lógica defendida pela maioria das políticas educacionais na atualidade tem apontado para o fenômeno da descentralização como um fim em si mesmo. Segundo o autor, a descentralização é a principal ferramenta apresentada pelo BM para a implantação das reformas educacionais que ele julga necessárias. Sobre a descentralização, cumpre resgatar a contribuição de Arretche (1996, p. 4) quando afirma:

É a concretização de princípios democráticos nas instituições políticas de cada nível de governo que define seu carácter, e não a escala ou âmbito das decisões. Pode parecer ingênuo afirmar (pois, na verdade, uma concepção que associava gestão do nível central de governo a ausência de democracia esteve presente no debate), mas o simples fato de determinadas questões ou políticas serem geridas (e/ou terem seus mecanismos decisórios processados) pelo nível central não é indicador de uma gestão menos (ou mais) democrática. (grifos da autora)

Arretche (1996) problematiza o debate apontando para os mitos da descentralização. Embora o debate sobre a reforma do Estado tenha na descentralização um dos seus pontos centrais, a autora aponta que "descentralização" não constitui sinônimo de democratização. A referida autora aponta que, até recentemente, havia consenso em torno das virtudes da descentralização e, por razões diversas, diferentes correntes de orientação política articularam e articulam positivamente propostas de descentralização com expectativas de superação de problemas identificados no Estado. Conforme a autora, durante os anos 1980, "passou-se a supor que, por definição, formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas e que, além disso, fortaleceriam e con-

solidariam a democracia" (ARRETCHE, 1996, p. 1). Porém, no contexto da reforma dos anos de 1990, conforme apontam Souza e Faria (2004), o uso instrumental do conceito de descentralização é, majoritariamente, aplicado como desconcentração, exprimindo a estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade, com profundos impactos, portanto, na área de educação.

A concretização do ideal democrático, portanto, não pode estar associada a uma modalidade particular de inclusão dos cidadãos no processo decisório. Esse debate favorece a reflexão sobre a polissemia da descentralização, pois não se constitui como sinônimo de democratização. Essas reflexões nos ajudam a problematizar as relações famílias e escola considerando as formas com que as famílias estão participando do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a LDBEN, reafirmando o que está na CF de 1988, trouxe prerrogativas que evidenciam novos olhares sobre a relação famílias e escola ao reconhecer a família como parte da comunidade escolar, instigando uma participação mais ativa, sobretudo nas questões político-administrativas, a partir do princípio da gestão democrática da escola pública. Nesse sentido, podemos dizer que, na LDBEN vigente, a relação família e escola aparece relacionada, sobretudo, à ideia de uma gestão democrática. Noutros termos, os profissionais da educação e os sistemas de ensino são considerados responsáveis pelas decisões gestoriais, porém não estão sozinhos nessa tarefa. A Lei evidencia a necessidade de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade para que os objetivos educacionais sejam concretizados.

Ressaltamos, porém, que a compreensão da intensificação da relação famílias e escola no âmbito da LBDEN vigente não pode ser compreendida de forma descolada do processo de reforma do Estado. É preciso, portanto, problematizar as prerrogativas legais. A alteração na hierarquia dos agentes responsáveis pela educação na LDBEN nº 9.394/1996, por exemplo, chama atenção porque evidencia, de forma sutil, a influência do processo de reforma do Estado brasileiro e, sendo assim, da relativização do dever do Estado com a Educação, conforme discutimos.

Da mesma forma, é preciso problematizar o princípio da gestão democrática na escola pública a partir das formas concretas com que as famílias estão participando das decisões. Isso porque, embora a prerrogativa legal referente à gestão democrática aponte para repercussões no âmbito das relações famílias e escola, não significa que as famílias estejam sendo vistas como sujeitos de decisão dentro da instituição. Podem, como ressaltou Souza (2003), estarem legitimando um conceito de gestão. Porém, também concordamos com o autor quando aponta que o aumento da participação das famílias nas instâncias da escola, de alguma forma, provoca avanços significativos em direção de uma educação mais democrática. Entretanto, como problematizou Arretche (1996), é a realização dos princípios democráticos que, de fato, define a democracia e não necessariamente formas descentralizadas de gestão.

Em síntese, os estudos realizados (parte do esforço de contribuir com a construção de conhecimentos educacionais sobre a relação famílias e escola) possibilitaram compreender como a produção legislativa educacional brasileira – focalizando a LDBEN nº 9.394/1096 – se articula, ao mesmo tempo, ao global e ao local e favoreceram, ainda, reflexões acerca das políticas educacionais descentralizadas e suas formas de materialização nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. xx-xx, jun. 2002.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 196p.

ARRETCHE, M. T. S. Mitos da descentralização — mais democracia e eficiências nas políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 11, n. 31, 1996.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Círculo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BEATTIE, N. *Professional Parents* – Parent Participation in Four Western European Countries. Philadelphia: The Falmer Press, 1985.

BOGDANOWICZ, M. La Participation des Parents aux Systèmes Scolai-

res dans les Douze Pays de la Communauté Européenne, Sections III et IV du Rapport Général, texto policopiado. 1994

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

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Pla-no Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995

_____. 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. Disponível em: https://goo.gl/9ta45C>. Acesso em: 19 ago. 2018

BROWN, P. The "Third Wave": Education and the Ideology of Parento-cracy. *British Journal of Sociology of Education*, Abingdon on Thames, v. 11, n. 1, p. 65-85, 1990.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014 Disponível em: https://goo.gl/kR6ast. Acesso em: 19 ago. 2018.

DAVIES, D. Planning to make collaboration a reality. In: SINCLAIR, R. (Ed.). *For every School a Community*. Boston: Institute for Responsive Education, 1983. p. xx-xx.

DAVID, M. *Parents, Gender and Education Reform*. Cambridge: Polity Press, 1993.

DAYRELL, J. et al. Apresentação. In: ______. (Orgs.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 9-19.

GATTI, B. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GIDDENS, A. *Beyond Left and Right:* the Future of Radical Politics. Cambridge: Polity Press, 1994.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993. p 16113.

HONORÉ, S. *Os pais e a escola* – Uma colaboração Necessária e Difícil. Lisboa: Moraes Editores, 1980.

LIGHTFOOT, S. *Wolds Apart* – Relationships Between Families and Schools. New York: Basic Books, 1978.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre Pais e Professores*, um Diálogo Impossível? Oeiras: Celta Editora, 1985.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155170, jul./dez. 2006.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

POPKEWITZ, T. Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of Governing. *Journal of Education Policy*, Abingdon on Thames, v. 11, n. 1, p. 27-52, 1996.

SAMPAIO, D. Voltei à Escola. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

SILVA, C. G. Cooperação Desconfiada. *Educação e Ensino*, Lisboa, ano 5, n. 7, 1993, p. 40-42.

SILVA, M. V.; LIMA, L. R. A participação da família na escola: contribuições à democratização da gestão. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 239-252, jan./jun. 2009.

SILVA, P. *Escola-Família*, uma Relação Armadilhada. Porto: Afrontamento, 2003.

______. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs). *Família, escola e juventude:* olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 76-109.

SOUZA, Â. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio:* aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

POLÍTICA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: ENTRE A INCLUSÃO DIGITAL E A CAPACITAÇÃO PARA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Emanuelle de Souza Barbosa Anna Rita Sartore Pedro Brandão da Costa Neto

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar as finalidades da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola pública contidas na discursividades dos documentos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), Livro Verde e Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Este artigo representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, em nível de mestrado, que investiga o processo de inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC, nas escolas públicas, via ações elaboradas pela Política Nacional de Informática na Educação. O interesse na referida temática advém da tentativa de compreender os objetivos propostos pela política aos alunos da escola pública, tendo como ponto de delimitação os sentidos que compõem as finalidades da formação destinada a esse público.

Os documentos mencionados foram eleitos para análise por meio de critérios que, além de conferir rigor aos procedimentos de análise, auxiliaram a delimitar, em um universo de outros discursos possíveis, quais poderiam ser acessados a fim de responder as indagações da pesquisa. No que diz respeito aos critérios, são eles: representatividade e sistematicidade. A representatividade do material diz respeito à sua capacidade de representar uma realidade discursiva, isto é, fornecer aspectos relevantes a respeito do tema investigado. Já o critério da sistematicidade relaciona-se à homogeneidade do texto, na qual o material escolhido faz referência ao mesmo acontecimento discursivo, referenciado em perspectivas comparativas, fato que justifica a escolha de três textos diferentes. (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2011).

Na esteira de nosso trajeto de escolhas, ampliamos nosso entendimento sobre o material que compõe o *corpus* discursivo e tomamos como referência Pêcheux (2014a) para afiançar que os textos não são vistos como banco de dados, ou reservatório de sentidos, a ser apropriados por sujeitos. Na contramão dessa perspectiva, eles guardam em si a característica de indicar como sentidos são constituídos e postos em circulação. De acordo com Mazière (2007) a estruturação de um *corpus* se define na delimitação do objeto, organização de fragmentos de enunciados mais ou menos longos e mais ou menos homogêneos para submetê-los à análise.

Diante do exposto, cabe mencionar que este estudo é orientado pelas diretrizes teóricas e metodológicas elaboradas pela Análise de Discurso francesa, doravante AD, baseada nas contribuições teóricas de Michel Pêcheux. De forma resumida, indicamos que a AD nasceu de um corte epistemológico executado no interior das ciências humanas, propondo novas configurações para entender o discurso. Ofereceu, dessa forma, novas matizes, sobretudo, para (re)pensar os conceitos de língua, historicidade e sujeito na medida em que construía seu objeto de estudo, o discurso.

Assim, evidenciamos que as análises realizadas nos documentos do Proinfo, Livro Verde e Prouca estão balizadas em princípios teóricos e metodológicos elaborados pelos pensadores da AD, como: formação ideológica, memória discursiva, não-dito, silêncios, formação discursiva, entre outros. Esses conceitos serviram para pensar teoricamente a constituição dos discursos constituintes dos três documentos, auxiliando na compreensão das iniciativas governamentais que financiaram a inserção das TDIC nas escolas públicas.

No que concerne a Política Nacional de Informática na Educação, Maia e Barreto (2012) advertem que, nos últimos anos, o governo brasileiro tem realizado esforços para que as tecnologias façam parte do cotidiano escolar. No entanto, vale ressaltar que tais esforços estão primordialmente comprometidos com a aquisição de maquinário a ser distribuído nas escolas. Nessa direção, o governo aposta na aquisição de "pacotes tecnológicos" prontos, isentando-se de propor debates mais aprofundados sobre questões pedagógicas implicadas no processo de implementação desses pacotes. Desse modo, a inserção das tecnologias tem ocorrido de forma burocrática basicamente preocupada com a modernização dos currículos escolares via inserção de TDIC (FREITAS, 2009).

A ausência de debates que levem em conta as questões pedagógicas, envolvendo a formação dos alunos para apropriação das tecnologias no contexto escolar, possui ranços históricos. Como demonstrado por Castro (2011), as tecnologias vinculadas à informática foram inseridas no cenário nacional com fins protecionistas na época da ditadura militar, configurando-se, portanto, como medida sigilosa, sem participação social. Desse modo, por ser entendido como assunto confidencial, o tema quase nunca esteve nas pautas dos movimentos sociais.

Nessa direção, de acordo com Castro (2011) o uso das tecnologias nas escolas não surgiu de uma demanda do setor educacional, antes que professores, gestores e estudantes pudessem pensar sobre o tema os computadores já estavam nas escolas. Dessa forma, as TDIC foram introduzidas basicamente com intuito de formar recursos humanos para atender as demandas do mercado, bem como incluir o país na Sociedade da Informação (SI). As políticas de tecnologia educacional incorporaram a finalidade de preparar a sociedade brasileira para um novo projeto de sociedade, a partir do ambiente das escolas. Tal projeto assumiu o compromisso de criar as bases para inserir o país na SI.

As ações associadas à chamada sociedade da informação são fortemente envolvidas com questões políticas e acordos estabelecidos entre organismos multilaterais. De acordo com Casttels et al. (2005), o projeto da sociedade da informação causa um intenso processo de ajustamento da política e dos governos para formas de organização mais coerentes com os anseios da nova era tecnológica, baseada nas redes telemáticas. Essa conjuntura social funcionou como contexto de influência para a elaboração dos documentos do Proinfo, Livro Verde e Prouca que compõem as bases da atual política nacional de informática na educação.

Este artigo encontra-se dividido em três seções, na primeira apresentamos um breve histórico da Política Nacional de Informática na Educação, enfatizando os três documentos analisados. A partir da segunda seção relatamos alguns dados frutos das análises realizadas nos documentos do Proinfo, Livro Verde e Prouca. Desse modo, a segunda seção apresenta o discurso da inclusão digital fortemente presente nos três documentos, ainda que o Proinfo não apresente especificamente esse termo. A terceira seção trata das orientações destinadas aos estudantes, visando sua formação para o mercado de trabalho.

HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

No Brasil, a discussão sobre informática na educação teve início a partir da década de 1970, como desdobramento da política de informática orientada pelos interesses militares de segurança nacional, conforme mencionado anteriormente. Dois anos mais tarde, em 1972, foi criado o primeiro órgão formalmente encarregado de formular diretrizes das políticas destinadas à inserção do Brasil na SI, a Capre (Comissão de Atividade de Processamento Eletrônico), que, entre outras funções, era encarregada de regular e desenvolver o mercado interno de produção de computadores (CASTRO 2011).

Em julho de 1984 nasceu, no governo de João Figueiredo, o Programa de Educomunicação (Educom) que auxiliou na formulação das bases científicas nas quais o Proinfo ancorou-se anos mais tarde. Dentre os principais objetivos do Educom estavam: contribuir com a elaboração de uma base científica que ajudasse a delinear o caminho a ser percorrido na inserção da informática no contexto brasileiro; avaliar o uso dos computadores na educação e as pesquisas na área; e desenvolver uma indústria nacional de informática. Contudo, segundo Oliveira (2011), o programa foi extinto em 1985 devido a problemas com verbas, que não foram repassadas no prazo estipulado, inviabilizando sua execução.

A discussão sobre tecnologias de informação e comunicação na educação só foi efetivamente incorporada ao discurso governamental a partir da década de 1990 (COUTO; COELHO, 2013). Nesse período, o Ministério da Educação idealizou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe), em 1989, que, entre outras ações, se responsabilizou pela compra e distribuição de equipamentos, assim como a formação de professores para atuarem com os recursos que começavam a chegar às escolas.

Nessa direção, os problemas relativos às dificuldades no repasse de verbas somaram-se às dificuldades no tratamento dispensado pelo MEC aos atores responsáveis pelas ações de execução do programa nos centros de informática. Assim, em 1997, o Proninfe foi substituído pelo Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), cuja meta era a instalação de laboratórios, mantendo uma média de 12 a 19 computadores em cada laboratório instalado em escolas públicas.

Vale ressaltar que o Proinfo teve como ponto de referência as diretrizes elaboradas durante a formulação e desenvolvimento do Educom e do Proninfe e estabilizou sentidos a respeito da necessidade de se adquirir equipamentos tecnológicos a ser dispostos nas escolas. Segundo Straub (2012), ao se localizar a temporalidade do Programa, percebe-se que seu lançamento ocorreu no período de aquecimento do neoliberalismo, que disseminava a importância do uso das tecnologias educacionais como financiador do novo modelo de desenvolvimento social em voga.

É importante pontuar que, durante a vigência do governo Lula, foi instituído o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, objetivando a reformulação do Proinfo. Graças a esse decreto, o programa foi ampliado, dividindo-se em: Proinfo Urbano e Proinfo Rural, passando a prestar atendimento também a escolas situadas em áreas rurais (BONILLA, 2010). Além de ampliar sua abrangência, o programa abraçou a causa da inclusão digital, instituída no cenário nacional após discussões vivenciadas em torno do Livro Verde. A partir dessa etapa o Proinfo foi vinculado ao Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Até o ano de 2010, o Proinfo montou 37.500 laboratórios em escolas públicas localizadas em áreas rurais, e 72.075 laboratórios em áreas urbanas, em 13 anos de projeto, o programa entregou 109.757 laboratórios (COELHO; PRETTO, 2014). Apesar da presença maciça de computadores nas escolas, existem muitas condicionantes negativas que dificultam a incorporação mais efetiva das TDIC por parte dos professores. Entre elas destacamos a precariedade no acesso à Internet por meio da banda larga, a precária formação dos professores, a inadequação dos currículos escolares etc.

Em relação ao Livro Verde, evidenciamos que se constituiu como uma iniciativa do governo brasileiro para alinhar o país aos preceitos contidos no projeto da SI, que despontava como novo modelo social, tendo a informação como força motriz. O documento teve como finalidade lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação, além de suas aplicações na sociedade, de forma a alavancar a pesquisa e a educação, visando assegurar que a economia brasileira tivesse condições de competir no mercado mundial (MIRANDA, 2000).

Para tanto, o governo articulou um grupo de trabalho com dezoito representantes da iniciativa privada e das universidades nacionais para que a viabilidade e as estratégias do programa fossem debatidas. O documento, fruto de ampla discussão, envolveu aproximadamente 150 especialistas, distribuídos pelo território nacional, que imprimiram na letra da lei os compromissos e objetivos do governo para a intensificação da proliferação de recursos tecnológicos no Brasil.

Nesse documento é possível encontrar a avaliação que o país possui sobre suas capacidades e, consequentemente, os objetivos que sustentam a inserção de tecnologias informacionais nas instituições escolares. Nessa direção, o Livro Verde sumariza concepções referentes ao papel atribuído às tecnologias no contexto nacional, demonstrando, sobretudo, nas entrelinhas/não-ditos dos discursos, as expectativas lançadas sobre a população brasileira, sobretudo àquela mais empobrecida, à qual o programa se destina.

Concomitante ao desenvolvimento e ampliação do Proinfo e no encalço dos objetivos lançados no Livro Verde, o governo brasileiro lançou em 2007 os alicerces iniciais do Prouca. Segundo Sarian (2012), e Martins e Vieira (2012), esse programa foi apresentado ao então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2005, no fórum econômico mundial de Davos, na Suíça, "como parte de um processo amplo de institucionalização das chamadas novas tecnologias na educação brasileira, tomada na relação com projetos e programas desenvolvidos no país e fora dele." (SARIAN, 2012, p. 53).

O Programa foi organizado em duas fases: pré-piloto e fase de teste. Durante a fase "pré-piloto", em 2007, o Prouca foi implementado em cinco escolas que utilizaram computadores doados pela ONG norte-americana *One Laptop Per Child*. Foram selecionadas cinco escolas em quatro estados e no Distrito Federal como experimentos iniciais, em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO), Piraí (RJ) e Brasília (DF).

Em janeiro de 2010, o consórcio CCE/DIGIBRASMETSYS foi dado como vencedor do pregão nº 107/2008 para o fornecimento de 150.000 *laptops* educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos estados e municípios, com isso, a fase de testes do programa foi iniciada (MARTINS; VIEIRA, 2012). As escolas selecionadas para essa etapa foram escolhidas obedecendo a critérios formulados pelas

secretarias estaduais e municipais. O Prouca constituiu mais uma particularidade ao eleger seis municípios para implementar computadores em todas as escolas públicas, segmento que ficou conhecido como UCA Total. "Os municípios selecionados para o UCA Total foram: Barra dos Coqueiros (SE); Caetés (PE); Santa Cecília do Pavão (PR); São João da Ponta (PA); Terenos (MS) e Tiradentes (MG)" (ALVES et al., 2010, p. 8).

Em linhas gerais, a adoção do Prouca no Brasil teve como principal ação a compra de laptops para distribuição em escolas públicas. É importante mencionar, com base nos estudos de Sarian (2012), que o programa se iniciou em 2007 como projeto piloto, reunindo alguns estudiosos para pensar o processo de assessoramento, elaboração do documento básico, acompanhamento e avaliação das experiências. Atualmente, o programa passa por algumas dificuldades, de modo que, até o momento, não foi universalizado como pretendia a proposta inicial.

Desde o início do governo Dilma Rousseff, o Prouca tem passado por muitas incertezas quanto a sua execução, comprometendo até mesmo as ações já postas em prática. Segundo Souza (2012) umas das primeiras ações da presidente, ao assumir seu primeiro mandato, foi extinguir a Secretaria Especial de Educação à Distância (SEED/MEC), principal responsável pela gestão do programa. Nesse contexto, surgiu um clima de incerteza com relação à continuidade do Prouca até que a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) assumiu a condução do programa e as atividades puderam ser retomadas.

Diante do exposto, evidenciamos que os documentos analisados, mesmo tendo sido construídos em temporalidades distintas, carregam traços do mesmo contexto de influência, marcados pelos ditames do Banco Mundial nos limiares da década de 1990. De acordo com Fonseca (1998), nesta década, o Banco incluía entre suas condições para concessão de créditos, o uso das tecnologias de informação e comunicação como elemento central de qualquer política educacional.

Nesse sentido, surgiram discursos assistencialistas de toda sorte visando à inclusão digital/social dos sujeitos para atender necessidades criadas pela organização econômica vigente, de cunho capitalista. Esses discursos movimentam sentidos que produzem a necessidade de promover uma formação atrelada às prerrogativas da inclusão, seja ela digital, social, ou de qualquer natureza (FERREIRA; ORLANDI, 2014). Esse pa-

norama torna-se um espaço propício para o surgimento de programas e incentivos que primam pela inclusão social e digital dos sujeitos.

A partir do subtítulo seguinte, apresentamos alguns resultados das análises realizadas na pesquisa do mestrado, atentando para o objetivo do artigo que é analisar as finalidades da inserção das TDIC na escola pública contidas na discursividades dos documentos do Proinfo, Livro Verde e Prouca. Nessa direção, tendo em vista o cumprimento das exigências do gênero artigo científico, com espaço um pouco mais limitado que outros gêneros científicos, elegemos duas das finalidades identificadas na pesquisa mais ampla para discutirmos aqui, são elas inclusão/ exclusão digital e formação para o mercado de trabalho.

INCLUSÃO DIGITAL E EXCLUSÃO DIGITAL

O conceito de inclusão digital habita em um terreno de tensionamento de ideias, pois não existe um consenso sobre seu significado. Sem uma definição clara sobre a questão, a inclusão digital é associada tanto ao treinamento de pessoas para o uso dos recursos tecnológicos quanto a democratização do acesso a estes recursos. De forma genérica, autores como Bonilla e Pretto (2011), e Barreto (2009) entendem a inclusão a partir de sua relação com a exclusão, visto uma estar atrelada à outra. "O discurso da 'inclusão' tem como pressuposto a existência de excluídos, caracterizados como parcelas da população vivendo, respectivamente, abaixo da linha da pobreza e da miséria" (BARRETO, 2009, p. 39).

Desse modo, o discurso da inclusão é fundado através de uma relação de interdependência com o discurso da exclusão. Em outros termos, a inclusão só faz sentido em uma sociedade na qual existam pessoas excluídas. Sendo assim, esta é condição *sine qua non* para existência daquela. Nessa direção, são instituídos modelos a ser seguidos pelos sujeitos para que não fiquem em situação de marginalidade e possam fazer parte do mundo dos incluídos. A responsabilidade de incluir-se na sociedade é lançada sobre o sujeito que, ilusoriamente, acredita na possibilidade de obter êxito nesta tarefa, caso haja dedicação.

Nessa direção, o tema exclusão/inclusão digital está na base dos programas e diretrizes direcionados à disseminação de tecnologias nas escolas públicas. De acordo com Bonilla (2010), o ano de 2000, com o

lançamento do Livro Verde, marca o início de uma série de discussões que (re)definiram os tons dos programas governamentais. Nos debates gerados em torno do documento, o ponto "inclusão digital" foi incorporado aos objetivos da Política Nacional de Informática na Educação, que assumiu a responsabilidade de promover a inclusão digital de boa parte da população brasileira.

Em outros termos, o aproveitamento dos recursos das TDIC tem sido propagandeado no discurso hegemônico como o núcleo das políticas que visam promover as mais diversas modalidades e níveis de inclusão: educacional, digital e social. No limite, nos documentos, as TDIC remetem à construção de uma "nova sociedade". Nessa direção, tomando como referência a discursividade dos três documentos, inferimos que o Proinfo, O Livro Verde e o Prouca consideram que a qualidade do ensino e aprendizagem está condicionada ao acesso e ao uso da informática, independentemente das condições que os diferentes sujeitos tenham disponíveis para seu uso.

Os documentos preveem transformações que permitam aos cidadãos incorporar as habilidades demandadas pela sociedade da informação. Para além disso, produzem expectativas elevadas quanto à importância de os estudantes adquirirem formação tecnológica. Nessa esteira, circula o sentido que atribui à utilização dos recursos tecnológicos o papel de promover inclusão social dos sujeitos marginalizados. De acordo com enunciado extraído do Prouca (BRASIL, 2007, p. 9): "a inclusão digital, ao elevar os patamares de informação, de conhecimento e de formação, poderá, indiretamente, alavancar também processos de inclusão social" (grifo...).

Diante do cenário exposto, novas necessidades são criadas e destinadas aos estudantes; entre elas a necessidade de adquirir condições para competir por uma vaga no mercado de trabalho. As demandas impressas nas letras da lei são influências diretas do contexto social que, ao produzir necessidades para os sujeitos, estabiliza sentidos condizentes ao uso socialmente valorizado das TDIC. Isto é, posiciona expectativas correspondentes à importância de inserir TDIC na educação.

Nessa direção, o otimismo com o qual o acesso aos equipamentos tecnológicos é significado no discurso presta-se ao escamoteamento, por meio da inserção de TDIC nas escolas, das questões que promovem a exclusão social e, com esta, a exclusão digital. Diante do exposto, a política

educacional se arranja para compensar ou reparar questões de diferentes ordens como, no caso em questão, o acesso às TDIC. Desse modo, a função básica da educação é interpretada em termos de equalização social, sem, no entanto, problematizar os determinantes econômicos e políticos que conduzem à pobreza e à exclusão.

A proposta de um futuro exitoso em função do uso da tecnologia é difundida como evidencia para os sujeitos. O efeito ideológico que se vai produzindo é o de que com a tecnologia se obterá um lugar propício à universalização do conhecimento e de informações imprescindíveis ao convívio em sociedade. Conforme podemos observar nos resultados esperados pelo Prouca (BRASIL, 2007, p. 21):

- A melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incluindo maior acesso à informação por estudantes e suas famílias, maior uso da informática por professores e mudanças na rotina escolar;
- Maior autonomia do estudante na construção do conhecimento;
- Maior integração entre a escola e a comunidade;
- · Acesso maior do estudante a outras culturas;
- Diminuição do índice de evasão escolar por meio da motivação do uso da tecnologia;
- Universalização do acesso à informação;
- Atendimento à política nacional de acessibilidade;
- Fortalecimento da cadeia produtiva brasileira, em especial a indústria de eletrônica. (grifos nossos)

Entre os vários pontos apresentados, como resultados esperados, escolhemos dois, realçados em negrito, relacionados à educação escolar que melhor ilustram nossa análise com relação à superestimação de benefícios para a educação atribuída à inclusão digital. No que diz respeito ao ponto um: "A melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incluindo maior acesso à informação por estudantes e suas famílias, maior uso da informática por professores e mudanças na rotina escolar", identificamos rastros de um discurso fetichista que significa as tecnologias como redentoras do sistema educacional.

Compreendemos esta proposição do Prouca (BRASIL, 2007) como parte do processo de estabilização de sentidos que significam a inclusão

digital como saída para a superação da falta, do fracasso sempre presente que atravessa os sujeitos da escolarização: professores e alunos. Nessa direção, a presença dos recursos tecnológicos nas instituições escolares remete a um imaginário de poder e solução, como se fosse possível resolver os problemas sociais com a presença das tecnologias. O discurso da inclusão/exclusão digital indica que a formação para o uso das tecnologias é o meio capaz de retirar os alunos de sua condição de marginalização social. Portanto, sustenta que a exclusão social se relaciona diretamente à exclusão digital e vê nas instituições escolares possibilidades de driblar essa situação através de políticas de incentivo à utilização das TDIC.

Em relação ao ponto dois: "Diminuição do índice de evasão escolar por meio da motivação do uso da tecnologia" (BRASIL, 2007, p. 48), este trecho reafirma o enaltecimento em relação às TDIC, significando-a como objeto capaz de amortizar o descontentamento dos alunos em relação à escola. Nesse ponto, o não-dito sugere que a escola precisa tornar-se atraente para os estudantes, um dos meios apontados para que instituições alcancem tal feito é investir na inserção de recursos tecnológicos no contexto escolar. Dessa forma, identificamos a defesa da popularização das TDIC, objetivando eventual queda das taxas de evasão escolar. Nesse panorama, as tecnologias tornam-se causa eficiente para o bom desenvolvimento da escola, assumindo lugar de tábula de salvação. O apelo que a linguagem tecnológica possui para os estudantes se faz presente no enunciado, produzido a ideia de que a presença dos computadores nas escolas dinamiza e torna o ambiente escolar mais interessante.

Bonilla (2010) salienta que a tecnologia é entendida no discurso geral como um recurso que serve apenas para animar uma prática já instituída e não para transformar as formas de pensar e produzir conhecimento. Graças a essa análise, foi possível compreender que a discursividade não instaura sentidos de ruptura em relação ao modelo escolar vigente, mas traz como principal objetivo a manutenção os estudantes dentro das escolas, ainda que para isso seja preciso investir na compra de equipamentos tecnológicos.

FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Identificamos na discursividade do *corpus* a presença do discurso referente às funcionalidades das TDIC ao mercado de trabalho. Importa dizer que tal discurso se manifesta de modo frequente nos três documentos analisados, demonstrando a filiação da Política Nacional de Informática na Educação ao discurso neoliberal. Nessa direção, as TDIC são apresentadas nos documentos como passaporte de ingresso ao novo mundo do trabalho mediado por recursos tecnológicos. Existe predominância de enunciados que associam a presença de TDIC nas escolas com a colocação no mercado trabalho, indicando que a produtividade e o desenvolvimento econômico são cada vez mais dependentes do desenvolvimento científico-tecnológico.

Nesse sentido, ecoa nos documentos um apelo à formação profissional dos alunos da escola pública, apresentando-se como um dos principais objetivos a ser executado pelas escolas. Uma vez que as transformações sociais engendradas pelos recursos tecnológicos demandam novos perfis profissionais e atualização constante por parte das instituições escolares. Nessa direção, o discurso realça o contexto de mudanças oriundas do desenvolvimento tecnológico para justificar a necessidade de inserir as TDIC no processo pedagógico. Como exemplo temos o enunciado:

Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. São responsáveis pelas principais características do modus operandi da "aldeia global": internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental. (BRASIL, 1997, p. 1).

Do ponto de vista ideológico o enunciado sugere que as TDIC são determinantes dos processos em que também estão enredadas. Isto é, o desenvolvimento tecnológico, sobretudo àquele relacionado à divulgação e ao processamento de informações, é um dos desdobramentos das mudanças ocorridas na sociedade desde a época pós-industrial. O que significa dizer que são atribuídas às TDIC as responsabilidades por todas as transformações elencadas no enunciado, silenciando que elas também são

condicionadas pelas transformações que produzem. Nesses termos, Barreto (2011) alude que os recursos tecnológicos assumem papel de elemento básico a ser incorporado em qualquer política educacional, e atenta às demandas sugeridas pela "aldeia global", tendo como público alvo, sobretudo, os sujeitos oriundos das camadas com menor poder aquisitivo.

Vale ressaltar também que os documentos sugerem ser papel do Estado possibilitar aos alunos condições de apropriação das TDIC com o intuito de que adquiram colocações satisfatórias no mercado. Além de nos depararmos com a associação: acesso a TDIC e acesso ao mercado de trabalho, detectamos que a função assumida pelo Estado consiste em possibilitar o acesso às TDIC, caracterizando-o como condicionalidade para inserção no mercado. Conforme explicitado no PROINFO (BRASIL, 1997, p. 16): "o acesso de alunos de menor poder aquisitivo a recursos tecnológicos, possibilitando-lhes uma inserção mais vantajosa no mercado de trabalho".

O discurso fetichista que cerceia a implementação de TDIC nas escolas públicas através de programas governamentais estabiliza a ideia de garantia de êxito profissional via apropriação tecnológica. De acordo com Gentili (2009), esta é a fisionomia de um modelo educativo que se expande enveredando os sujeitos por caminhos que melhor atendam às projeções e aos estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades. Isto é, o sistema educacional é delineado a partir das expectativas postas sobre os alunos, apresentando-lhes oportunidades condizentes com as demandas que lhe são dirigidas.

O enunciado destacado anteriormente nos faz pensar também a respeito do escanteamento das questões pedagógicas na discursividade do Proinfo (BRASIL, 1997). Isso ocorre porque o documento, ao mobilizar exemplos das transformações ensejadas pelas TDIC, mobiliza, majoritariamente, questões relacionadas ao mercado, como: "internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho" (1997, p. 1). Para Oliveira (2001), trata-se, portanto, de defender a presença das tecnologias na sala de aula a partir da subordinação da educação ao modelo de trabalho valorizado na sociedade capitalista.

Nessa direção, as instituições escolares assumem como objetivo central de sua prática a formação dos alunos para utilização das tecnologias utilizadas nos setores produtivos. Nesse sentido, a qualificação é significa-

da como meio de assessorar os sujeitos em busca de inserir-se na economia e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Delineia-se, assim, um perfil de trabalhador a ser formado pelas instituições escolares, tomado como indispensável à manutenção do sistema econômico vigente. A título de exemplo destacamos:

É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. [...] E o locus ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional, o que torna indispensável, como ação de governo, dar continuidade a informatização da escola pública, acompanhada pela capacitação dos recursos humanos envolvidos. (BRASIL, 2007, p. 5)

Logo na primeira sentença identificamos, uma vez mais, a responsabilidade pelo desenvolvimento da sociedade brasileira ser colocada na conta dos sujeitos privilegiados pelo Prouca (BRASIL, 2007). Nesses termos, o enunciado sedimenta sentidos, sugerindo que a melhoria da sociedade brasileira não só depende da modernização tecnológica, como também depende da disposição dos sujeitos em adquirir os requisitos que lhes permitam contribuir com o desenvolvimento social. A utilização do termo "vital" presume um enraizamento das TDIC nas práticas sociais, induzindo que a proposta de informatização da escola pública, apresentada no Prouca (BRASIL, 2007), se afirme como fundamental e indispensável ao pleno funcionamento da educação.

Por último destacamos que a expressão "recursos humanos" ratifica a filiação do discurso à ideologia mercadológica predominante na sociedade. O termo, exportado das teorias administrativas, objetifica os profissionais que atuam na inserção de TDIC nas escolas, significando-os a partir de uma visão técnica aplicada às linhas de produção industriais. Nesse ponto, encontramos a transferência do discurso econômico para as políticas endereçadas às instituições escolares. Para Barreto (2009, p. 356): "São muitos os discursos de organismos e corporações sobre as TIC, pensando a educação como um mercado em promissora expansão. São várias as propostas políticas que os traduzem mais ou menos fielmente".

A associação entre acesso a computadores e sucesso profissional marca o discurso pedagógico, sendo a escola o espaço chancelado para propor a formação necessária ao aluno. Desse modo, o Estado, por meio da elaboração de iniciativas como as aqui analisadas, busca atender às necessidades dos excluídos. A esse respeito Ferreira e Orlandi (2014) advertem que o macrodiscurso político-educacional tende a assegurar que o desenvolvimento das políticas públicas que visam reparar as carências da população escolar, e dê conta de um processo educativo mais justo e igualitário. No entanto, tal característica do discurso político-educacional tende a ser simplista e paliativa, uma vez que camufla as reais disparidades sociais causadoras das desigualdades que se busca amenizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as finalidades da inserção das TDIC na escola pública contidas na discursividades dos documentos do Proinfo, Livro Verde e Prouca. Sendo um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, apresentamos aqui análises resumidas dos resultados obtidos. Desse modo, iniciamos o texto com uma sucinta apresentação do marco teórico-metodológico ao qual nos filiamos, a AD, indicando que o estudo se pauta em uma perspectiva discursiva que produz conhecimento a partir da observação e interpretação de pistas presentes na materialidade linguística.

É importante pontuar que a análise discursiva dos textos do Proinfo, Livro Verde e Prouca se deu visando a compreensão de questões, muitas vezes camufladas na superficialidade da língua. Estas questões, que aparecem na forma de ditos; não-ditos e/ou silêncios, atravessada por memórias discursivas, preenchem os textos de sentidos e outorgam papeis sociais aos estudantes, às escolas, aos professores. Nessa direção, buscamos compreender quais as finalidades da Política Nacional de Informática na Educação marcadas nos três documentos, objetivando compreender quais as razões que levam o governo a investir montantes significativos de recursos públicos na inserção de equipamentos tecnológicos em instituições escolares.

Diante do exposto, investigamos as finalidades apontadas pelo governo brasileiro como possibilidades de formação para os sujeitos inseridos na escola pública. A partir disso nos deparamos, entre outras finalidades declaradas na forma de ditos e não-ditos, que a política institucional assume o compromisso de formar os estudantes para ingressar na sociedade mediada por tecnologias. Vale ressaltar que a política assume tons compensatórios visando amortizar desigualdades sociais a partir da introdução de equipamentos tecnológicos nas escolas. Além disso, assume o compromisso de formar a mão de obra necessária para atender ao mercado, cada vez mais dependente da tecnologia.

Nesse sentido, as duas principais finalidades aqui apontadas são: promover a inclusão digita e social e formar para o mercado de trabalho. Ambas apontam que o papel da educação nos documentos é atender às demandas sociais, contribuindo com o desenvolvimento e manutenção das atuais formas de organização das forças produtivas capitalistas. Em síntese, concluímos indicando que a Política Nacional de Informática na Educação, a partir dos três documentos analisados, demonstra forte preocupação com a qualificação profissional dos estudantes, tendo em vista o alinhamento do país aos protocolos exigidos pela sociedade neoliberal vigente.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. P. et al. Mobilidade, conectividade e imersão na cultura digital: a transformação no município de Caetés, com o PROUCA. In: SIM-PÓSIO DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3., 2010, Recife. *Anais*... Recife: Facepe, 2010.

BARRETO, R. G. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BONILLA, M. H. S. Políticas Públicas para Inclusão digital nas escolas. *Motriviência*, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun./2010.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Orgs.). *Inclusão Digital:* polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional de Informática na Educação* — Diretrizes. Brasília, DF: MED, 1997.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Programa sociedade da informação*. Brasília, DF: MCT, 1999. Disponível em: http://www.mct.gov.br/Temas/Socinfo/programa%20sociedade%20da%20infor-mação1. Acesso em: 2 maio 2014.

_____. *Manual de adesão ao Prouca*. Disponível em: http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CASTTELS, M. et al. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTRO, M. C. Enunciar Democracia e Realizar o Mercado: políticas de tecnologia na educação até o ProInfo Integrado (1973 – 2007). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2011.

COELHO, L. A.; PRETTO, N. L. Políticas Públicas para inserção das TIC nas Escolas Públicas: implementação do projeto piloto do UCA na Bahia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 3., 2014, Passo Fundo. *Anais.*.. Passo Fundo: Capes, 2014.

COUTO, M. E. S.; COELHO, L. Políticas Públicas Para Inserção das TIC nas Escolas: algumas reflexões sobre as práticas. *Colabor@*, v. 8, n. 30, p. xx-xx, dez. 2013

FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). *Discursos Sobre a Inclusão*. Niterói: Intertextos, 2014.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FREITAS, M. T. (Org.) *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. *Educação, Formação & Tecnologias*, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 47-61, 2012. Disponível em: https://goo.gl/HmFZaO. Acesso em: 17 dez. 2012.

MARTINS, M. S. F.; VIEIRA, A. A. S. Formação Discursiva Sobre o Ensino Mediado Pelo *Laptop*. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Recife. *Anais...* Recife: UFBA, 2012.

MAZIÈRE, F. *A Análise do Discurso:* história e práticas. São Paulo: Parábola Institucional. 2007.

MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

SARIAN, M. C. *A injunção ao novo e a repetição do velho:* um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012.

Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

PÊCHEUX, M. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Análise de Discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2014a.

. *Semântica e Discurso*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014b.

PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto. 2011.

OLIVEIRA, C. L. F. *Políticas Públicas de Informática Educativa:* as lições do Colégio Pedro II. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós Graduação em Educação, Unirio, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, B. F. *O programa um computador por aluno e as mudanças na organização escolar:* o caso de uma instituição municipal do Recife. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, UFPE, Recife, 2013.

STRAUB, S. L. W. *Política de Informática na Educação:* o discurso governamental. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DESIGUALDADE DE ACESSO REGIONAL: O CASO DA REGIÃO NORDESTE

Lígia Oliveira

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas a partir da década de 1990, mais especificamente em 1995, com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Estado, sob o argumento que se fazia necessária a racionalização e modernização da gestão pública, através da mudança da "administração pública burocrática" para a "administração pública gerencial" (BRESSER-PEREIRA, 2000), trouxe desafios para a educação superior, principalmente devido a aceleração do seu processo de expansão. Neste período, a expansão seguia a tendência da privatização e diversificação institucional, a fim de atender os diversos nichos de mercado e demandas gerais da economia (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 106).

Em 2001 é instituído o Plano Nacional da Educação 2001-2010 (PNE), onde podemos destacar entre as metas da educação superior que promovem a expansão, "prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos" e "estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país" (BRASIL, 2001a). Com relação à primeira meta, neste período o percentual da população de 18 a 24 anos matriculada no Brasil era em torno de 9% e na segunda podemos notar o reconhecimento da desigualdade neste nível de ensino por regiões. Deste modo, o PNE instituído no penúltimo ano do governo FHC irá nortear as políticas da próxima década e consequentemente das políticas de expansão do governo seguinte.

A fim de cumprir com as metas do PNE 2001-2010, no governo Lula surgiram políticas de educação superior de grande impacto na expansão que se tornaram uma das características dessa gestão. Podemos destacar como principais políticas do período o Programa Universidade para Todos (ProUni), com o objetivo de conceder bolsas integrais e parciais nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas, para estudantes de baixa renda (BRASIL, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes (BRASIL, 2007), e a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos (BRASIL, 2001b). Embora esta última tenha sido instituída desde 2001, passou no período pesquisado por várias reformulações que possibilitaram sua ampliação.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar se a expansão ocorrida no período de 2003 a 2014 contribuiu para a redução das desigualdades de acesso regionais. Para cumprir com tal objetivo utilizamos como parâmetros para a análise o modelo de transformação de fases da Educação Superior de Martin Trow e o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001b).

MODELO TEÓRICO DE TRANSFORMAÇÃO DE FASES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O modelo de transformação de fases de Martin Trow foi formulado em 1973, e representa os sistemas de três formas: os sistemas de elite, massa e universal. Vale salientar que esta teoria não é uma descrição empírica de sistemas de ensino superior de verdade, e sim modelos ou, no sentido de Max Weber, "tipos ideais" que auxiliam na compreensão de tais sistemas.

Em termos quantitativos, o modelo considera de elite, o sistema de educação superior com acesso para até 15% dos jovens com idade de 18 a 24 anos. Sua classificação considera de massas o que permite acesso para entre 16% e 50% desses jovens, considerando consolidado ao atingir 30%, e a partir de 50%, considera como de acesso universal. Considerando esse aspecto, utilizamos as matrícula líquida e matrícula bruta.

Em termos qualitativos ele considera a análise de um conjunto de características, porém neste trabalho utilizaremos a que Trow (2005) chamou de "carreira" do estudante, pois as oportunidades de acesso ao ensino superior são vistas como o resultado de uma seleção direta ou indireta, que ocorre durante todo o cursus¹ do estudante e pesa com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2008, p. 41). Nos sistemas de elite, o estudante normalmente entra logo após a conclusão do ensino médio; e seu curso é em tempo integral, não acumulando outra atividade durante o curso, enquanto que nos de massa, alguns alunos frequentam imediatamente após terminar o ensino médio, mas ocorre também o aumento da entrada de estudantes com atraso, daqueles que trabalham e ainda daqueles que pararam de estudar e retornaram com mais idade. No acesso universal ocorre o adiamento da entrada de um grande número de alunos que já trabalham. Além disso. em todas as formas de ensino superior, mas especialmente nas formas de massa e universal, como o aumento do número de estudantes de famílias pobres aumenta também a proporção dos que estão trabalhando. Para a análise desta característica iremos verificar a evolução da distribuição das matrículas das diferentes faixas etárias.

RESULTADOS

Considerando o aspecto quantitativo podemos perceber na tabela 1, que o Brasil já se encontra em um sistema de massas, porém ainda não consolidado, pois apenas 17,6% da população de 18 e 24 anos se encontra matriculada na educação superior. Entre as regiões apenas o Norte e o Nordeste ainda conservam o sistema de elite, ambas com taxa de matrícula líquida de 13,2%, as demais regiões já se encontram no sistema de massa.

¹ O termo se refere ao percurso do estudante durante toda sua vida escolar.

Tabela 1 – Crescimento da matrícula líquida¹ por regiões (2003 e 2014)

Regiões		2003	2014	Taxa de crescimento das matrículas	
	População de 18 a 24 anos	23.835.810	22.681.790		
Brasil	Matrículas líquida	2.537.860	3.984.707	157,0%	
	% de matriculados	10,6%	17,6%		
	Distribuição %	100,0%	100,0%		
Norte	População de 18 a 24 anos	1.557.323	2.122.804		
	Matrículas líquida	97.094	279.644	288,0%	
	% de matriculados	6,2%	13,2%		
	Distribuição %	3,8%	7,0%		
Nordeste	População de 18 a 24 anos	7.172.856	6.592.863		
	Matrículas líquida	404.125	871.078	215,5%	
	% de matriculados	5,6%	13,2%		
	Distribuição %	15,9%	21,9%		
	População de 18 a 24 anos	10.105.482	9.146.311		
Sudeste	Matrículas líquida	1.296.988	1.790.339	138,0%	
budeste	% de matriculados	12,8%	19,6%		
	Distribuição %	51,1%	44,9%		
	População de 18 a 24 anos	3.271.681	3.085.954		
Sul	Matrículas líquida	522.302	666.166	127,5%	
bui	% de matriculados	16,0%	21,6%		
	Distribuição %	20,6%	16,7%		
	População de 18 a 24 anos	1.728.468	1.733.858		
Centro-oeste	Matriculas líquida	217.351	377.480	173,7%	
Centro-oeste	% de matriculados	12,6%	21,8%		
	Distribuição %	8.6%	9,5%		

Fonte: PNAD/IBGE.

A região Nordeste foi a que apresentou o segundo maior crescimento percentual de matrícula líquida 215,5% no período de 2003 a 2014, além disso, a região obteve o maior aumento na distribuição nacional, saindo de 15,9% em 2003, para 21,9% em 2014.

Realizando a mesma análise a partir da matrícula bruta (tabela 2), todas as regiões se encontram no sistema de massa, porém o mesmo só se encontra consolidado nas regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste (acima de 30%).

O Nordeste apresenta o maior crescimento do número de matrículas, 220,7%, e o maior crescimento da distribuição nacional, mas ainda conserva a menor taxa de matrícula bruta do país.

¹ Pessoas de 18 a 24 anos matriculadas na educação superior.

Tabela 2 – Crescimento da matrícula bruta¹ por regiões (2003 e 2014)

Regiões		2003	2014	Taxa de crescimento das matrículas	
	População de 18 a 24 anos	23.835.810	22.681.790		
Brasil	Matrículas líquida	3.887.022	6.486.171	166,9%	
Diusii	% de matriculados	16,3%	28,6%		
	Distribuição %	100,0%	100,0%		
	População de 18 a 24 anos	1.557.323	2.122.804		
Norte	Matrículas líquida	230.227	450.844	195,8%	
None	% de matriculados	14,8%	21,2%		
	Distribuição %	5,9%	7,0%		
Nordeste	População de 18 a 24 anos	7.172.856	6.592.863		
	Matrículas líquida	624.692	1.378.920	220,7%	
	% de matriculados	8,7%	20,9%		
	Distribuição %	16,1%	21,3%		
	População de 18 a 24 anos	10.105.482	9.146.311		
Sudeste	Matrículas líquida	1.918.033	3.048.811	159,0%	
Sudeste	% de matriculados	19,0%	33,3%		
	Distribuição %	49,3%	47,0%		
	População de 18 a 24 anos	3.271.681	3.085.954		
Sul	Matrículas líquida	745.164	995.669	133,6%	
bui	% de matriculados	22,8%	32,3%	·	
	Distribuição %	19,2%	15,4%		
	População de 18 a 24 anos	1.728.468	1.733.858		
C	Matrículas líquida	368.906	611.927	165.9%	
Centro-oeste	% de matriculados	21,3%	35.3%	_50,070	
	Distribuição %	9.5%	9.4%		

Fonte: PNAD/IBGE.

Na Tabela 3 está disposto o número de pessoas que frequentam a ES por faixa etária e podemos perceber no período pesquisado que no Brasil houve aumento da participação de estudantes acima de 24 anos cursando a educação superior, demonstrando o crescimento do acesso de estudantes com atraso.

O Nordeste particularmente apresentou em 2014 a segunda maior participação de estudantes acima de 25 anos (49,1%), com destaque para o percentual de estudantes acima de 30 anos, que representam 29,6% dos estudantes da educação superior na região.

¹ Todos os estudantes matriculados na educação superior.

Tabela 3 – Estudantes que frequentavam a Educação Superior por regiões e grupos de idade (2003 a 2014)

		Faixa etária							
		16 ou 17 anos		18 α 24 αnos		25 α 29 αnos		30 anos ou mais	
Regiões	Ano	Número de estudantes	Distribuição						
Norte	2003	2.511	1,0%	97.635	40,4%	48.821	20,2%	92.566	38,3%
	2014	8.100	1,4%	279.644	47,2%	124.450	21,0%	180.302	30,4%
Nordeste	2003	6.465	0,8%	404.125	49,4%	147.012	18,0%	260.435	31,8%
	2014	27.545	1,6%	871.078	49,3%	344.527	19,5%	522.792	29,6%
Sudeste	2003	14.978	0,7%	1.296.988	57,1%	392.261	17,3%	568.030	25,0%
	2014	29.040	0,9%	1.790.339	53,7%	588.258	17,6%	926.089	27,8%
Sul	2003	12.657	1,4%	522.302	56,3%	160.432	17,3%	231.759	25,0%
	2014	27.696	2,2%	666.166	54,0%	207.538	16,8%	333.123	27,0%
Centro-oeste	2003	6.000	1,4%	217.351	49,8%	75.965	17,4%	137.415	31,5%
	2014	10.347	1,4%	377.480	52,1%	128.704	17,7%	208.646	28,8%
Brasil	2003	42.611	0,9%	2.537.860	54,1%	824.491	17,6%	1.290.205	27,5%
	2014	102.728	1,3%	3.984.707	52,1%	1.393.477	18,2%	2.170.952	28,4%

Fonte: Dados PNAD/IBGE 2003 e 2014.

Embora não se tenha atingido a meta do PNE 2001-2010 de obter 30% de matrícula de estudantes de 18 a 24 anos, este conseguiu através das políticas de expansão diminuir as desigualdades de oferta entre as regiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados apresentados, podemos inferir que a expansão recente da educação superior contribuiu para uma redistribuição do acesso à educação superior com tendências mais igualitárias, porém a desigualdade de acesso ainda persiste, principalmente, se considerarmos a distribuição populacional. O Nordeste neste caso detém aproximadamente 27,8% da população em 2014 e apenas 21,3% das matrículas. E observando as características desta expansão, vemos que mesmo apresentando características do sistema de elite, como é o caso do Nordeste, apresenta também características do sistema de massas e/ou universal como o elevado percentual de estudantes acima da faixa etária.

REFERÊNCIAS

26 jun. 2014.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2001a. . Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, 13 jul. 2001b. . Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 ian. 2005. . Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, 25 maio 2006. . Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 55-72, julho 2000.

DIAS-SOBRINHO, J. Educação Superior: Flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLI-VEIRA, J. F. (Orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior:* Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

TROW, M. Reflections on the Transition from Elite do Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. *International Handbook of Higher Education*, New York, v. 18, p. 243-280, [20--?]. Disponível em: https://goo.gl/VtiQim. Acesso em: 25 jul. 2014.

A PRÁTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MONITORES DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira Neuzitânia da Silva Oliveira

INTRODUÇÃO

Neste artigo vamos analisar o Programa Mais Educação, no tocante às questões relativas às práticas pedagógicas de monitores nas atividades do macrocampo "Acompanhamento Pedagógico". A análise está calcada numa pesquisa realizada com 19 monitores, e distribuída em quatro capitais no Nordeste, tendo por base a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foram elencados os principais significados e as crenças presentes nas falas desses agentes. As informações foram coletadas por meio de entrevistas estruturadas no período de novembro de 2013 a maio de 2014, em Aracaju, Maceió, João Pessoa e Fortaleza. Os resultados aqui apresentados se referem a aspectos gerais observados nas falas, observando os saberes pessoais e as formações oferecidas pelas secretarias. Este é um recorte de uma pesquisa mais ampla que abrange outros agentes na escola: gestores, professores comunitários, coordenadores pedagógicos e estudantes.

De acordo com a perspectiva do ciclo de políticas, de Stephen Ball (2001; 2009), as políticas não são implementadas em seu sentido estrito porque sempre há processos de ressignificação das diretrizes e orientação oficiais por parte dos profissionais que estão nas escolas. Esses processos de interpretação estão inseridos nos contextos políticos de mudanças nos marcos regulatórios, nas formas de financiamento, nos documentos que prescrevem as diretrizes para formação de professores e avaliação, nas formas de controle, na relação entre as diferentes instâncias de governo

(LOPES, 2004 p. 110). A política curricular é constituída pelo conhecimento escolar: "um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)" (LOPES, 2004 p. 111); como também está enredada nas relações de poder e disputas de concepções e códigos culturais. E ainda, a política curricular da educação básica produz o currículo, enquanto matriz disciplinar, no qual se desenvolve um discurso pedagógico (CARVALHO, 2010), mas envolve diversos agentes sociais implicados em procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição.

Na abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), a análise da prática dos profissionais da educação deve ser inserida em um contexto mais amplo, em que o processo histórico e o processo de construção do texto da política em si estão imbricados. Sendo assim, o artigo está divido em três partes que correspondem aos contextos apontados no ciclo de políticas. Em primeiro lugar, o contexto histórico, que colocou na agenda a expansão da jornada escolar. Em seguida, a criação do Programa Mais Educação e suas diretrizes em relação ao currículo e ao acompanhamento pedagógico. E, por fim, elementos das falas dos monitores sobre os limites e as possibilidades da prática em relação à integração do currículo.

CONTEXTO HISTÓRICO E O DISCURSO DA *EDUCAÇÃO INTEGRAL*

A educação integral enquanto direito só veio a ser discutida como educação formal – como é concebida nos dias atuais – precisamente no século XVIII, com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública. Na visão jacobina, a formação do ser humano completo consistia em ofertar educação pública para todas as crianças como uma meta nacional, em que se desenvolveriam as aptidões físicas, intelectuais e morais de cada educando.

No Brasil, o debate da ampliação da jornada escolar se confunde com a luta pela educação enquanto direito universal. Embora já se tenha alcançado a universalização do ensino fundamental, ainda não se tem o direito garantido, pois implica em dar condições de igualdade e qualidade. Enquanto, para a população pobre brasileira, as escolas públicas ainda apresentam precariedades, as elites sempre tiverem educação em tempo integral, primeiro nas escolas religiosas depois pela formação complementar, em práticas artísticas, esportivas ou científicas (GIOLO, 2012 p. 94).

Na década de 1920, predominava uma concepção considerada higienista-educacional:

Pretendia-se 'libertar o povo da ignorância' [...] A compreensão da ignorância como doença, dos analfabetos como seres que 'vegetavam', a formulação 'povo-criança', a ser educado e preparado para transformar-se em 'povo-nação', levavam a um projeto autoritário de educação escolar. (CAVALIERE, 2010, p. 251)

Em 1932, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, grupo de intelectuais liberais que defendiam a educação como "direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação" (CAVALIERE, 2010, p. 252-253), representou a concepção de educação ampla/integral através da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia a reforma no sistema educacional do país, que propiciasse "a implantação de um sistema público de ensino, abrangente e de boa qualidade" (COELHO, 2009, p. 89) e a ampliação do acesso às escolas públicas a todos os brasileiros. O Manifesto tinha como proposta a ideia de educação integral, com um novo modelo curricular, mais voltado para o cotidiano de seus alunos, assim mais adequado "aos interesses do indivíduo", no sentido de fazer uma escola que se vincula ao meio social e tem seu "ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação" (AZEVEDO, 2006, p. 191).

Anísio Teixeira, colaborador do Manifesto, contribuiu para a efetivação da educação integral no país, na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na década de 1950, existente até os dias atuais. Baseado no pragmatismo de Dewey (TEIXEIRA, 1955), visava à formação para a vida em sociedade e para o trabalho, oferecendo aos alunos atividades escolares e atividades diversificadas de formação profissional. Foram criadas duas escolas.¹

¹ Havia o que era chamado de "Escolas-Classe" e a "Escola-Parque" (oficinas, atividades sociais, ginásio de esportes, biblioteca).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro deveria servir como modelo aos padrões educacionais no país. Mas, tal molde só foi retomado na década de 1980, com Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, quando realizou a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep). Oferecia atividades diversificadas aos alunos, mas, diferente das Escolas-Parque, o projeto oferecia tais atividades no mesmo espaço formal da aprendizagem. No governo Collor, se construíram os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Caic), mas, como não havia uma proposta curricular, a ideia foi logo abandonada quando o presidente acabou precocemente seu mandato.

Depois disso, outras propostas pontuais ocorreram depois do ano 2000, em São Paulo, em Minas Gerais, e em municípios como Palmas (TO). Todas foram iniciativas de governos locais, municipais ou estaduais que oscilam entre a oferta de atividades apenas para "ocupar" o tempo e a preocupação de promover uma escola em tempo integral com um currículo integrado.

Para Cavaliere (2009, p. 58),

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com ofertas de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado".

Ao mesmo tempo em que se discutia a ampliação do período na escola as teorias de currículo questionavam o modelo dominante, centrado apenas na racionalidade instrumental com o objetivo de atender a resultados (SILVA, 2010 p. 12). Mas, desde a década de 1960, em um contexto de mudanças culturais protagonizadas pelos movimentos sociais, como o movimento feminista, tem havido questionamentos sobre o modelo padronizado de currículo. Nesse contexto, movimentos como o de "Reconceptualização", que surgiu em meados dos anos 1970, nos Estado Unidos, liderado por William Pinar, desafiava os modelos técnicos dominantes da educação e do currículo, e colocava em questão situações no processo escolar em que estivessem envolvidas experiências e signifi-

cações subjetivas, pois deveríamos viver e compreender o cotidiano através da perspectiva pessoal e subjetiva, criando um vínculo com o social.

Sofrendo influência marxista, eles acreditavam que o objetivo da educação era "desnaturalizar o mundo 'natural' da pedagogia e do currículo" (SILVA, 2010. p. 38). Essa também era perspectiva de Gramsci, que influenciou outros teóricos, sobretudo Paulo Freire (2011). Para ambos, o processo educacional deveria possibilitar a emancipação do sujeito.

Para Paulo Freire (2000) o objetivo do processo educativo é formar sujeitos críticos e autônomos, tendo como horizonte a emancipação humana, no sentido marxista do termo. Pressupõe que humanização é a base do processo educativo e vocação humana (FREIRE, 1980 p. 30), por isso, defendeu uma Pedagogia que propicie a reflexão sobre a opressão e que resulte no engajamento na luta pela libertação.

Sendo assim, as práticas educativas deveriam atuar como mediadoras da transformação, desestabilizando os falsos consensos, podendo incutir o pensamento crítico de forma a tentar rasgar o véu do fetiche das instituições, e exigindo uma atitude de *dialogicidade* (FREIRE, 2000). A educação autêntica se faz de educador com educando, mediados pelo mundo, levando em consideração a situação em que se encontram os educandos (contexto, aspirações, esperanças, temores) para organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política (FREIRE, 1980).

Essa perspectiva de educação valoriza a formação social do sujeito em seu processo de aprendizagem para além dos muros da escola, mas não diminui e nem restringe a importância do papel dela, e aponta que as demandas da educação e proteção social poderiam ser mais bem atendidas com articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobre por meio de outras formas de educação.

É nesse sentido de articulação e integração que se ampliam os espaços escolares e surgem os mais diversos horizontes que mapeiam a nova realidade educativa nacional na qual o sujeito de direito passa a participar do processo de aprendizagem em um contexto que dialoga e se expressa com o mundo que o cerca.

Assim, é colocada a ideia de um "currículo integrado" em que "as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características

socioculturais do meio em que este processo se desenvolve" (DAVINI, 2009, p. 284).

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO

O governo Lula inaugurou uma nova era na política educacional, tendo uma perspectiva sistêmica que incluiu ações desde a educação infantil até a pós-graduação. Isso porque o governo anterior (Fernando Henrique Cardoso) tinha priorizado apenas o ensino fundamental, criando uma grande lacuna nos outros níveis e modalidades.

No governo Lula, as ações foram condensadas no chamado "Plano de Desenvolvimento da Educação" (PDE) que, segundo Saviani (2007), era mais um conjunto de ações justapostas do que propriamente um Plano com uma diretriz. As ações tomaram por base o Plano Nacional da Educação vigente e a LDBEN (Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996). Nesse contexto, também foi criado, em 2007, o Compromisso de Metas "Todos pela Educação" e, dentro dele, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que continha diversas ações para orientar o planejamento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica. E, como orientador das ações foi criado o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), índice que restringe sua avaliação às notas das provas de Matemática e Português. A importância dada ao Ideb expressa um aprofundamento da lógica de resultados.

Ainda nesse contexto, foram criadas ações específicas para ampliar a jornada escolar: o Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Mais Educação (este último para o ensino fundamental), concebidos como meios de incentivar a criação de uma política de educação integral. No caso do Programa Mais Educação, há uma perspectiva interdisciplinar, por meio da oferta de atividades esportivas, artísticas, de comunicação e uso de tecnologias, promoção à saúde, meio ambiente, mas, também são oferecidas atividades de orientação aos estudos das disciplinas de Português, Matemática, Ciências e História. Ao mesmo tempo que reforça os conteúdos de português e matemática, com o Ideb, insere o debate da interdisciplinaridade na construção dos projetos pedagógicos.

As atividades são executadas em última instância por monitores, orientados por Professores Comunitários que coordenam a parte pe-

dagógica do Programa dentro da Escola. Na gestão financeira, no âmbito das escolas, estão os gestores, pois o Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E, como toda ação do governo federal no campo educacional, funciona em colaboração com estados e municípios.

Em 2009, o Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), publicou uma trilogia de cadernos com o objetivo de, segundo o próprio, "contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa" (MEC, 2009, p. 6). No primeiro caderno da série "Mais Educação", estão inscritos os marcos legais do Programa, bem como a forma da estrutura organizacional e operacional dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. No segundo caderno, está o texto referência sobre educação integral para o debate nacional e, no terceiro, intitulado Rede de Saberes Mais Educação, estão orientações para elaboração de propostas pedagógicas de educação integral em que sejam inseridos saberes escolares e comunitários (representados por Mandalas de Saberes, numa indicação de incorporação da diversidade territorial brasileira).

A perspectiva teórica presente nos documentos possui uma abertura para o tema da interdisciplinaridade em um contexto marcado pelo controle e restrição imposto, em certa medida, pelo Ideb. Mesmo assim, ao longo dos anos, o Programa tem crescido vertiginosamente. Iniciouse como uma ação muito pontual, que abrangia apenas 1.380 escolas de baixo Ideb, originalmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, em 2013, eram 49.488 escolas, no total, e, em 2014, quase 60 mil escolas. Nas suas orientações estabelece 100 alunos por escola.

Para orientação às escolas, dois documentos ganharam destaque e, por essa razão, são objeto de análise desta pesquisa. São eles o chamado "Manual Passo a Passo" e um documento chamado "Caderno Pedagógico", voltado especificamente para as atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico.

O referido Manual, tendo função explicativa, é um material resumido – com 36 páginas –, que possui uma visão geral do que é o programa, sua proposta e funcionamento. Ele apresenta ideais, formas de

implementação, atores e seus papeis. Além disso, aponta que a escola não deve apenas repassar saberes, mas, sim, ser um espaço que leve à "aprendizagem cidadã" para construção de uma "sociedade republicana e democrática".

Ao final, também cita Paulo Freire, em uma passagem que faz alusão à valorização dos saberes populares, da participação popular e coloca a escola como centro irradiador da cultura popular, para recriá-la, e, ainda, a instituição como "um espaço de organização política das classes populares". No entanto, o referido documento se trata de um manual, e dialoga com esses ideais citados anteriormente de maneira pontual, não aprofundando questões da prática pedagógica e nem se refere à transformação revolucionária (na perspectiva marxista) proposta pelos autores.

Essa lacuna, em relação às orientações da prática, é preenchida pela série "Cadernos Pedagógicos". Cada macrocampo possui um caderno específico. Aqui analisamos mais especificamente aquele voltado para o que se chamava de *Acompanhamento Pedagógico*, incluindo atividades ligadas às disciplinas de Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia. O Caderno tem em seu arcabouço teórico a concepção de organização curricular por Projeto de Trabalho como principal metodologia de ensino, defendida por Hernandez (1998),

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ, 1998, p. 61)

Dessa forma, o conhecimento é uma construção, que deve possibilitar ao aluno uma experiência de apropriação de saberes escolares de forma interdisciplinar. No que tange à interdisciplinaridade, o Caderno, propõe um diálogo na perspectiva de que a necessidade da realização do Acompanhamento Pedagógico seja compreendida dentro do currículo formal de ensino.

De acordo com o Caderno, a escolha do tema do projeto de trabalho deve ser feita de maneira cooperativa entre alunos e educadores, possibilitando a ressignificação de seus saberes com outros que serão descobertos, mas também deve considerar sua relevância para que, ao final, o aprendizado seja apropriado pelo aluno através de um processo de autoformação.

No Caderno analisado, a proposta central é a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois se entende que esse processo é prioritário para a construção deste novo sistema de ensino. Repensar o PPP é uma necessidade latente, que deve ser atendida pela gestão escolar e corpo docente, para que os objetivos do programa sejam cumpridos. O PPP é um importante norteador do trabalho discente, e conduz, através do corpo de seu texto a formação da comunidade escolar. Dentro dele, devem estar presentes alguns componentes, como a descrição da comunidade, bairro, história, principais atores, corpo escolar em números, situação econômica e social da comunidade atendida, descrição física e biológica da unidade escolar e suas extensões.

Além de norteador, contém em si os princípios que dialogam com a metodologia de ensino da escola. Ele é o reflexo de um processo de discussão, reflexão e posicionamento da gestão escolar e corpo docente. Dessa maneira, deve identificar e compreender as necessidades e os déficits escolares seja no campo intelectual ou físico.

De acordo com o Caderno Pedagógico:

É necessário então, [...] revisar o Projeto Político Pedagógico em desenvolvimento nas escolas e refletir sobre os princípios políticos que o vêm sustentando, sobre as escolhas pedagógicas nele assumidas e sobre as ações cotidianas que a partir dele são desenvolvidas. É preciso atualizar as informações sobre as características, os novos interesses e as novas necessidades da comunidade escolar e do contexto social mais amplo, confrontando-as com as potencialidades e fragilidades do projeto existente. (AUTOR, ANO, p. XX-XX)

Assim, surge o debate da construção de um novo PPP, que se alinha aos ideais da educação integral proposta pelo Mais Educação. No Caderno Pedagógico, esses ideais incitam a formação de uma sociedade democrática e coloca a educação como compromisso e responsabilidade coletivos. Além de compreender que o direito à educação vai além dos muros da escola.

É empregada a ideia de cidade educadora, em que os territórios devem ser explorados como espaços de aprendizagem. Nesse sentido, podem ser atividades de exploração do contexto próximo à escola, mas também de espaços públicos como cinema, teatro, museu ou zoológico. Além disso, envolve atividades aos sábados, através do antigo Programa Escola Aberta, que tem como princípio a integração escola-família-comunidade.

Esses documentos foram analisados para servir de parâmetro para avaliação da prática do Programa, as atividades propostas pelo programa são coordenadas pelo professor comunitário, mas são os monitores que desempenham funções análogas a dos professores. Está previsto no Manual Passo-a-Passo (AUTOR, ANO, p. 14), que eles poderão ser "estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA [Educação de Jovens e Adultos]". O macrocampo de acompanhamento pedagógico é obrigatório e envolve conhecimento específico sobre as disciplinas (Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia). O objetivo da pesquisa é confrontar os ideais e as diretrizes com as falas dos monitores sobre suas práticas.

INTERPRETAÇÕES E PRÁTICAS DOS MONITORES

A pesquisa abrangeu 19 monitores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico em 28 escolas das capitais dos estados de Alagoas, Sergipe, Paraíba e Ceará. A escolha de capitais para a realização de entrevistas se deu pelo fato de terem sido elas as primeiras a ser contempladas com o Programa. Em cada um desses municípios, foram sorteadas três escolas estaduais e três municipais, a partir de uma tabela de números aleatórios. No entanto, em muitas escolas, o Programa ainda não havia começado a funcionar ou havia sido suspenso por falta de recursos financeiros. Por essa razão, a distribuição dos monitores nas cidades é diferenciada em termos de municípios e dependência administrativa das escolas, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de monitores entrevistados (por cidade)

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MACEIÓ/ AL	ARACAJU/ SE	JOÃO PESSOA/ PB	FORTALEZA/ CE
ESTADUAL	01	06	02	03
MUNICIPAL	03	02	02	-
Total	04	08	04	03

Fonte: Pesquisa de campo

Tendo em vista que o Programa propõe uma metodologia de trabalho específico, espera-se que as secretarias de educação organizem momentos específicos de formação. Essa formação poderia ser também feita nas escolas pelo professor comunitário. Sendo assim, o primeiro elemento analisado foi a formação proposta por secretarias.

De um total de 19 entrevistados, 11 receberam formação pela Secretaria de Educação, seja estadual ou municipal. As atividades realizadas abordaram assuntos diferenciados para cada um dos monitores, apenas uma revelou ter recebido formação para trabalhar gramática de um modo geral, tendo ministrado no curso: escrita, produção textual, interpretação de texto. Outros três monitores afirmaram ter recebido formação em geometria, comportamento em sala de aula e tecnologia educacional. Um monitor afirmou ter recebido formação em que o tema foi Direitos Humanos, outro afirmou que o assunto tratado na formação em que participou foram os deveres e direitos de alunos e monitores, e outro, disse que a formação a qual participou tratou da didática que queriam que fosse aplicada e sobre interação.

De maneira geral, os temas tratados nessas formações não ficaram muito claros, segundo as entrevistas, ou as informações foram vagas ou ainda foram levadas para o campo das relações pessoais, como o monitor deveria se comportar com os alunos, direitos e deveres de ambos, ou indicação de temas para serem trabalhados em sala. O panorama apresentado coloca-nos diante de uma contradição, já que os monitores referidos nesta análise ministram a oficina de Letramento/Acompanhamento Pedagógico.

Todas as formações ministradas não trataram das diretrizes do Programa, o que evidencia a insuficiência de informações sobre os seus objetivos. Quando informações importantes deixam de ser transmitidas há comprometimento da execução nos termos da metodologia idealizada. Metodologia essa, que se diferencia das mais utilizadas atualmente, pois se trata da contextualização de temas em projetos de trabalho educacional. Assim, considerando a parceria que deveria existir entre governo federal, estadual e municipal, as secretarias que não promoveram as formações não cumpriram seu papel.

Um aspecto positivo é a diversidade de formação em nível superior dos monitores: nas áreas de Matemática (quatro monitores), História (três monitores), Letras e Pedagogia (duas monitoras de cada área), Engenharia Elétrica (dois monitores), Ciências Sociais, Química, Direito, Administração e Educação Física (um monitor de cada) de um total de 18. Seis deles já concluíram a graduação e apenas uma monitora possui pós-graduação, doze possuem formação superior incompleta e apenas uma monitora afirmou ter apenas ensino médio. No tocante às experiências profissionais, dos 19 monitores, 10 possuem experiência anterior em sala de aula, e os demais trabalharam em outras áreas. A construção social da formação de professor deve estar em consonância com o trabalho a ser realizado.

Segundo Tardif (2014, p. 160),

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc. e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Neste processo, a formação é passo importante no direcionamento do trabalho a ser realizado em sala de aula, pois dá subsídios para a construção do conhecimento docente. Percebe-se que a formação oferecida aos monitores do Programa, bem como a falta de experiência em sala de aula (de uma parcela deles) e a formação em andamento dos demais são fatores que influenciam o trabalho docente.

Há outros componentes que também podem interferir no contexto de sala de aula, por exemplo, o planejamento curricular. No que tange ao planejamento curricular, doze monitores afirmaram participar de reuniões periódicas (mensais ou semanais), mas também há reuniões sem período determinado. Esses momentos ocorriam com os professores comunitários (denominados coordenadores pelos monitores) e demais professores do corpo docente escolar, embora sem especificar a finalidade ou tema da reunião.

Os monitores afirmaram haver uma articulação entre o currículo formal de ensino e seu trabalho específico, mas, pode-se observar que, tal articulação está se consolidando na perspectiva de um "reforço escolar", contrariando as orientações presentes nos documentos. De modo geral, o foco é melhorar as dificuldades encontradas em sala de aula. Nesse sentido, o objetivo de ampliação de conhecimentos para os alunos de forma interdisciplinar é abandonado. Três monitoras revelaram trabalhar com projetos escolares relacionados ao planejamento escolar, que estão ligados em sua majoria a datas comemorativas.

O foco da gente é o melhor desempenho dos alunos. A questão do rendimento escolar. Fazer com que o nosso objetivo geral, principalmente o acompanhamento pedagógico, é fazer com que os alunos tenham um bom rendimento nas disciplinas do ensino regular. Não, a gente tem dois tipos de planejamento. Tem um, que os oficineiros tem todos os Professores, no coletivo, planejamento com conteúdo coletivo. E tem outro que é só a coordenação do Mais Educação com os monitores. É porque quando é mais geral, coletivo, a gente vê a questão de toda a escola. Quando é do Mais Educação, a gente foca na questão do projeto. Mas, quando é geral, a gente trabalha a questão do rendimento, da escola, do IDEB, como que juntos que a gente pode fazer algo com que esse rendimento melhore. Porque a nossa escola, ela está em uma das escolas que tem os índices do IDEB muito baixo. O rendimento tem três. Então, esse ano a gente foi "contemplado" pelo PDE interativo, que é o quê? São as escolas que receberam verbas, porque estão entre os piores índices do rendimento. Então, o nosso planejamento, desde o começo do ano é fazer com que a partir do Mais Educação e das outras disciplinas, a gente desempenhe algo, estratégias pedagógicas, para que os alunos melhorem esse rendimento. Esse IDEB (Monitora E, Graduanda em Ciências Sociais – PB).

Eu vou no planejamento da escola, eu participo, mas o meu, a partir dali é que eu vou elaborar o meu. Objetivo de apoiar os alunos na deficiência que ele tem em sala de aula (Monitora G, Graduanda em Pedagogia – PB).

nós percebemos as dificuldades deles, no dia a dia, convivendo com eles, e também pela indicação dos Professores, os Professores, às vezes, vão trabalhar um conteúdo, aí querem que eles já tenham alguma noção, aí, então, eles pedem que a gente já inicie esse trabalho, esse conteúdo, no caso (Monitor A, Graduando em Matemática – AL).

Os Professores, sempre passam pra (para) a gente o assunto que ele vai dá, se ele precisa de alguma coisa, alguma deficiência dos alunos quando precisar corrigir. Não porque ele passa pra (para) gente o assunto que ele vai dar e, a gente, da base do assunto trabalha juntamente com ele. Os trabalhos, às vezes, ele está dando um trabalho sobre fração. A gente vai trabalhar outras coisas além de frações. O que a fração serve no dia a dia, não vai trabalhar, explicitamente só o assunto (Monitor B, Graduando em Matemática – AL).

E os 6º anos, que agora também a gente trabalha, eu trabalho em paralelo com os Professores da Escola, com foco, com a dificuldade de sala de aula", "[...] geralmente, a gente faz reuniões, Direção, quadro efetivo, e os Monitores, pra (para a) gente saber o que é que os Professores e os alunos estão tendo mais dificuldades. Às vezes, o Professor chega junto da gente e, oh, se a gente não tiver se reunido naquele mês: 'Trabalha isso aqui com a minha turma. Oh, com os alunos' (Monitora C, Graduanda em Letras – AL).

Novos sentidos estão sendo dado ao programa e às atividades de acompanhamento pedagógico que estão relacionadas com o contexto em que elas estão inseridas. As atividades de reforço aparecem como uma necessidade premente. Por esse caminho, o Programa é visto como oportunidade para os alunos com maior dificuldade e como meio para obter melhores resultados no Ideb.

Em outra perspectiva, foram encontradas respostas de três monitores (de uma mesma escola em Alagoas) que tem como foco usar as atividades do programa como preparatórias para o Ifal (Instituto Federal de Alagoas). Os monitores se orgulham de ter alunos que já estão estudando no referido instituto. Assim, nessa prática, percebe-se a concepção da educação como meio para mobilidade social.

Bom, aqui nós trabalhamos com o <u>INFANER</u>, preparatório para o IFAL, são os conteúdos, geometria, aritmética, álgebra (Monitor A, Graduando em Matemática – AL).

Eu trabalho no Programa que visa o IFAL, aí a gente trabalha com assuntos do ano, algumas revisões dos anos anteriores, também (Monitor B, Graduando em Matemática – AL).

Então eu tenho conteúdos diferentes, porque com a turma da manhã, com as três turmas da manhã, que são os 9º anos, a gente tenta abordar conteúdos específicos para o ENEM (Monitora C, Graduanda em Letras – AL).

Assim, observou-se que, segundo as entrevistas, a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho dos monitores dentro do Programa, levou-os a utilizarem como referência seus próprios saberes, ficando desconfigurada a proposta de trabalho presente nos documentos do programa. A principal metodologia citada nos documentos é a Pedagogia de Projetos, mas apenas um dos entrevistados citou que desenvolve essa ferramenta.

a escola está desenvolvendo a pedagogia do projeto. Então, esse ano nós temos vários projetos, inclusive, que fala sobre rendimento, a questão da disciplina, da copa do mundo. Então, todos esses projetos envolvem toda a escola, inclusive os monitores, no desempenho das funções, da organização. Então, toda escola, ela se movimenta, inclusive, o Mais Educação, para desenvolver esses projetos, visando sempre a questão do rendimento dos alunos, a questão da não violência na escola. No ano passa-

do a gente teve a questão da liga pela paz, então a gente tentou pegar a questão da liga pela paz, da tecnologia, associando a tecnologia com a questão da não violência na escola, a questão da disciplina, do bullying. Então, a gente tenta juntar essas coisas" (Monitora E, Graduanda em Ciências Sociais – PB).

A pedagogia de projeto, promove a interdisciplinaridade, quando bem articulada essa metodologia, envolve a apropriação de diferentes saberes, disciplinares (articulação com o currículo formal de ensino) e dos alunos, na construção do conhecimento. No caso citado anteriormente, o ponto de partida para realização da metodologia do programa, a Pedagogia de Projetos, é a escola e não o Mais Educação. Percebe-se que, quando a escola apresenta um projeto definido em seu currículo, o programa só vem acrescentar.

Outros depoimentos apontam para o uso de projetos no Mais Educação, porém esses são desenvolvidos pela escola, e se orientam por temáticas específicas, como datas comemorativas.

Era eu e a professora de dança, a gente fazia elaborar **um projeto para desenvolver essas duas oficinas. A dança e a matemática**. Em relação à Copa, a gente está tentando desenvolver em relação à Copa... Criatividade do aluno, que ele venha olhar **a Copa** com outros olhos, aonde é aplicada a matemática na Copa, as danças dos outros países a do nosso país, fazer uma junção de tudo isso. (Monitora H, graduanda em Ouímica – PB).

A gente faz, assim, uma reunião com o pedagógico, com o pessoal do tempo integral e vê o que é que a gente pode dar naquele dia. A gente faz um projeto", "Só através do projeto. Projeto de dia da criança... Projeto de dia dos pais, projeto da consciência negra, que a gente vai trabalhar agora em novembro, depois vamos entrar no projeto Natal (Monitora D, Graduada em Pedagogia – AL).

Como se pode perceber, nas escolas pesquisadas existe algum tipo de articulação entre o Programa e a intuição, em termos de planejamento de atividades ou na perspectiva de reforço aos alunos com dificuldades. De al-

guma forma, os monitores estão desenvolvendo suas atividades com base no direcionamento dado pela gestão escolar, não se trata de "autonomia individual". As diretrizes do programa, por não serem muito difundidas em formações, não podem se tornar referências para as práticas. Assim, as práticas dos docentes (sejam professores ou monitores), como afirma Tardif (2014), são fruto de sua aprendizagem em práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e, ao mesmo tempo, os saberes individuais. O discurso dominante da busca por resultados que inclui o Ideb já perpassa as atividades do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dilema a ser enfrentado pelo Programa Mais Educação reside no fato de sua proposta curricular ser realizada apenas no contraturno escolar, não garantindo assim a efetivação enquanto política.

Embora todos os monitores afirmarem que existe uma articulação entre o currículo da escola e o Programa, observa-se que a interpretação dada às práticas não está totalmente em consonância com a perspectiva do Programa. A articulação existente é frágil, pois não há em todas as escolas uma regularidade de planejamento dessas práticas, mesmo quando os monitores afirmam voltar seu trabalho para sanar dificuldades dos alunos. Pelas suas falas parece ser essa a maior "lacuna" que o programa vem preenchendo, tendo em vista as dificuldades das escolas públicas.

A ideia de ampliar o tempo educativo de forma integrada não foi configurada dentro dessas práticas. Não houve indicação que o Programa levasse a alguma mudança no currículo formal ou projeto político-pedagógico, como previsto nas orientações. Existem dois problemas práticos enfrentado pelos profissionais, mas que eles não citam diretamente. O primeiro é em relação a não obrigatoriedade da presença dos alunos nas atividades do Programa, e o segundo é o limite de alunos por escola (em torno de 100), em escolas de maior porte é um percentual reduzido que está participando das atividades. Assim, o próprio desenho entra em contradição com a proposta metodológica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista Histedbr*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: ">https://goo.gl/ErYzCh>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. *Portal Inep*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>. Acesso em: 15 mar. 2016.

______. *Planejando a Próxima Década:* Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, [20--?]. Disponível em: https://goo.gl/Mff4eF>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Decreto de Lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Ed. Extra. Disponível em: https://goo.gl/a7m1Gh>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF: Unesco, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Passo-a-Passo*. Programa Mais Educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico. Brasília, df: O Instituto, 2014.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p 249-259, 2010.

CARVALHO, R. T. Educação Básica e políticas curriculares: o discurso da diferença cultural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 271-283, jul./dez. 2010. Disponível em: https://goo.gl/XyRLxt. Acesso em: 1º mar. 2014.

COELHO, L. C. C. História(s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: https://goo.gl/DpDmTR. Acesso em: 1º mar. 2015.

DAVINI, M. C. Currículo integrado. *Cadrhu*, Aracaju, u. 2, 2009, p. 281289. Disponível em: https://goo.gl/GcYFuY. Acesso em: 1º abr. 2015.

- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J.. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. xx-xx.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HERNANDEZ, F. *A organização do currículo por projetos de trabalhos*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, 2004. Disponível em: https://goo.gl/PrFijb. Acesso em: 19 ago. 2018.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade:* uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.
- ______. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.
- _____. A Crise Educacional Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*s, Brasília, DF, v. 80, n. 195, p. 310-326, 1999.



O PACTO FEDERATIVO E O PACTO NACIONAL PELA IDADE CERTA: LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE ELES EM CAMARAGIBE (PE)

Jéssica Santos Nascimento Karina Santos Nascimento

INTRODUÇÃO

Programas que têm como finalidade melhorar a educação básica e contribuir na efetivação da meta cinco: "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" do Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005, necessitam ser analisados, sobretudo por prescindirem do compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, Estaduais e Municipais. Nosso país procede com a divisão em níveis educacionais e com a distribuição das competências entre os entes federativos quanto à educação básica. Por meio do arranjo federativo, verifica-se a vontade de instituir um pacto federativo capaz de associar os entes entre si e minimizar as desigualdades estruturais. Tendo o Ministério da Educação (MEC) criado o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Portaria nº 867, de junho de 2012, com todas as incumbências aos governos subnacionais. Desta forma, este trabalho procurou analisar o regime de colaboração no município de Camaragibe para a implementação do PNAIC em 2014.

O foco do Programa não é acabar com o analfabetismo, mas mobilizar a sociedade para o pleno exercício da alfabetização, garantindo que as crianças conquistem e exerçam a capacidade de ler o mundo. O fôlego do Governo Federal atualmente, sobre esta questão, não se constitui na mobilização para o enfrentamento do analfabetismo diretamente, já que dados expostos no Manual do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 8) "indicam avanços positivos neste sentido". A pretensão é garantir a alfabetização plena, ou seja, a partir deste momento, nota-se que há urgência na ga-

rantia de referenciais mais consistentes ligadas ao domínio da leitura e escrita. Em linhas gerais, trataremos neste projeto de pesquisa a alfabetização como não plena, em vez de analfabetismo.

Nesse bojo, a justificativa deste objetivo ocorreu dado o papel decisivo da União neste Programa, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, deve atuar em suas funções redistributiva e supletiva na cooperação. Mas que no PNAIC se manifesta, intervindo e regulando a cooperação através de altos investimentos financeiros via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no financiamento das bolsas de estudos nos municípios e estados brasileiros.¹ Reforçando a necessidade do empenho dos demais entes na garantia dos direitos nesta fase do ensino fundamental I, etapa de responsabilidade prioritária do município. Sobre os investimentos da União com no PNAIC, segundo o site do Todos pela Educação:

Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em termos de abrangência, o pacto pode ser considerado um sucesso: 5.494 municípios — entes federados responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, pelo ciclo de alfabetização — aderiram. O número equivale a 99% do território brasileiro. Ao todo, cerca de 311 mil professores alfabetizadores já passaram pelos ciclos de formação. Além dos números de adesão, as cifras também impressionam: entre 2013 e 2014, foi investido 1,7 bilhão de reais no programa.

Nesse sentido, os altos investimentos da União via FNDE no programa, nos impôs a necessidade de compreender até que ponto ocorreu um efetivo exercício do Regime de Colaboração sob os princípios da cooperação e não da imposição controlada pela concessão das bolsas de estudos cedidas pela União, se expressando na forma de federalismo centrípeto, que significa o crescimento do poder central em detrimento aos das subnacionais (SIQUEIRA, 2003).

¹ O PNAIC é destinado a alfabetizar todas as crianças até os oito anos, o que representa o atendimento do primeiro de ciclo de alfabetização, esse plano atua nas escolas que ofertam esta etapa, podendo ser municipais ou mesmo estaduais.

REGIME DE COLABORAÇÃO E OS PROGRAMAS EDUCACIONAIS

As políticas públicas não são uniformes, pois cada realidade possui suas características, carecendo que os programas interajam entre o proposto e o possível, assim, a política pública constitui-se para Souza (2003, p. 13):

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Desta forma, cada política pública será compreendida nas realidades em que é implementada. Isto é um desafio à organização do arranjo federativo devido existir, o que Semeghini (2004, p. 3) argumenta:

Um dos desequilíbrios regionais, características históricas faziam com que o alunado se distribuísse de forma muito desigual entre redes estaduais e municipais. A capacidade de investimento da esfera estadual sempre se mostrou maior que a de municípios, principalmente nos Estados mais pobres da federação. Mas era justamente nos Estados mais pobres que os municípios arcavam com a maioria dos alunos do Ensino Fundamental. Nos municípios nordestinos, principalmente do interior, onde os recursos são mais escassos, as Prefeituras tinham que arcar com a despesa de manutenção do ensino, já que o Governo Estadual não estava presente, enquanto nas regiões mais ricas, a presença dos Governos Estaduais predominava.

Para compreender os Programas Educacionais, faz-se necessário abordarmos algumas inferências sobre a política educacional destacadas por Souza (2006, p. 24), a autora apresenta três entendimentos sobre po-

lítica pública: em Lynn (1980), é definida "como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos"; Em Dye (1984), seria o que o governo escolhe fazer ou não. Já Perters (1986), diz que política pública "é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos". Gobert e Muller (1987, apud AZEVEDO, 2001, p. 45) conceituam política ser o "Estado em ação". Essas compreensões estão diretamente ligadas à atuação do Estado.

Temos, ainda, as políticas consideradas de Governo, essas dependem do momento político, não possuem garantia de continuidade. Sobre a relação políticas de Estado e Governo, contribui ainda Höfling (2001, p. 31):

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes — como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam a ação do governo e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Deste modo, as políticas requerem o engajamento dos entes federados e devem evitar ser planejadas como estratégias políticas de governo, nas quais ficam à mercê dos períodos políticos. Como verificamos, os autores enfatizam o impacto das Políticas Públicas no local, em *lócus*, na relação com que as políticas, no sentido macro, são percebidas no micro; não se prendem ao conceito em si, contrariamente enfatizam seu diálogo, sua relação. Ratificando o que trata Azevedo e Aguiar (2001, p. 71) "as políticas de educação foram tratadas na qualidade de componentes do conjunto das políticas públicas de corte social, entendidas como a expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente à máquina governamental, no movimento de regulação do setor educação". A referência das autoras remete à atuação do governo como expressão das políticas educacionais.

As políticas são pautadas pela Constituição Federal de 1988, que, no artigo 211, dispõe: "Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de cola-

boração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório". Já a LDB nº 9.394/1996 trata no artigo 8º que: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino". Considerando-se o aspecto legal do regime de colaboração, temos como contribuições direcionar o ensino fundamental como prioridade à municipalidade, este governo se aproxima da realidade, viabilizando momentos de decisões conjuntas com a comunidade do município. Por outro lado, os limites podem ser elencados inicialmente pela falta de um histórico municipal sem exercício democrático, o que se constitui como barreira de compreensão da realidade, mesmo que próxima; também contamos como limites os oriundos de relações políticas nepotistas.

Assim percebemos que o local se constitui em um contexto em que as políticas públicas se definem em quanto estatuto social.

PODER LOCAL E PNAIC

A União, por meio do regime de colaboração, atua como ente significativo nos locais relevantes, para Costa et al. (2010, p. 16): "por permitir uma interlocução entre as instâncias governamentais ao tempo em que estas são dotadas de condições para gerir seus recursos e atender às demandas apresentadas pelas políticas locais". Neste bojo, os Programas cumprem o papel de oportunizar a todos do território Nacional o apoio na superação das barreiras presentes nos municípios. No entanto, como visto em Cunha et al. (2010, p. 16):

A autonomia política se deparou com condições administrativas desfavoráveis em grande parte dos municípios brasileiros, comprometendo a implementação de políticas de forma articulada, reservando a estes a função de executores de propostas instituídas pela União

Então, ao passo que a descentralização conferida pela CE (1988) elevou a condição dos entes federativos à autônomos, estreitou a relação de dependência da atuação do poder central, devido às condições presentes nos estados e principalmente nos municípios. O que passa a ser um desafio nos locais, principalmente para os municípios, que prescindem de conjunturas marcadas por estruturas desiguais. Para Andrade (2011, p.

131), o local é o "Espaço público ocupado por sujeitos coletivos envolvidos com a gestão pública, rompendo-se com lógica de uma participação planejada e regulada por lideranças governamentais". Reforçando o que o autor expressa, poder local é uma espécie de fazer política própria de um município.

Então, poder local é capacidade de reação organizada dos membros de um local, bairro, comunidade, município, unidos por um sentimento de pertencimento e de reconhecimento indenitário daquele grupo, frente às tendências de deliberações imperativas oriundas de poderes mais centralizadores. Sendo, então, reconhecida a atuação do grupo do poder local, ela é capaz de provocar a admissão de suas especificidades como elemento importante na formulação de políticas públicas (SANTOS 2002; HALL, 1997; DOWBOR, 2008). O que significa termos espaços cada vez mais permeados por expressões participativas democráticas, decidindo sobre o rumo das vidas dos sujeitos pertencentes a tais espaços. O que também fortalece princípios democráticos de inserção dos diferentes indivíduos na decisão política local, não sendo um programa algo externo as suas necessidades.

PNAIC

O PNAIC tem por objetivo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos, e conta para isso com a organização descentralizada, em que tanto os estados e municípios atuarão em regime de colaboração para se obter a meta de alfabetizar as crianças até esta idade. O PNAIC, na tentativa de solucionar o problema de grande impacto na sociedade, apoia suas ações em quatro eixos de atuação: 1 – formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2 – materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3 – avaliações sistemáticas; 4 – gestão, mobilização e controle social.

O eixo base do PNAIC é a formação continuada dos docentes, o programa investe na formação dos professores alfabetizadores, com finalidade de contribuir na alfabetização efetiva nas crianças. O MEC distribui material didático para o desenvolvimento das propostas do Pacto, uma das apostas são livros paradidáticos que incentivam a utilização do ma-

terial já disponível na escola, assim, os professores, além de receberem materiais novos, podem usufruir do que a escola já dispõe.

As avaliações adotadas para verificar a aprendizagem das crianças ocorrem por meio da aplicação da Provinha Brasil no início e ao final do primeiro ano, e tem por objetivo realizar uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Para o terceiro ano, o MEC institui a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que produz indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Já o eixo Gestão, mobilização e controle social possui a seguinte organização: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

A meta do PNAIC foi prevista no Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação, do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no artigo 2º: "II alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade" (BRASIL, ANO, p. xx). Para se atingir a meta deste artigo, o decreto esclarece que haja articulação entre os entes na oferta da educação de qualidade em função do rebatimento deste compromisso nas escolas. Desta ideia se parte a compreensão de que o fortalecimento destes entes pode auxiliar na qualidade da educação ofertada na escola, tendo em vista que os municípios se constituem como canal de comunicação entre o poder central e os sujeitos locais. Segundo o Inep (AUTOR, 2016, p. XX): "As taxas de rendimento são fundamentais para a verificação e acompanhamento do rendimento das escolas. Além disso, são variáveis (as do censo) utilizadas no cálculo do Ideb". Assim, por meio do Ideb, é possível entender em que medida ocorre a cooperação entre os entes, dado o compromisso deles mediante Programas e ações de assistência técnica e financeira para investirem na qualidade da educação básica.

Atualmente, a meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE) nº 13.005: "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º

(terceiro) ano do ensino fundamental" (AUTOR, ANO, p. XX), utilizase da cooperação entre entes. Assim, estudos que têm por objeto este programa podem auxiliar avanços na educação básica, considerando-se, principalmente, que a efetivação das metas do PNE consolida políticas de Estado, que, segundo Oliveira (2011), são políticas que perpassam os períodos políticos no país.

A alfabetização plena, conhecimento socialmente valorizado, envolve processos complexos, que vão desde as condições reais das crianças, como o acesso ao capital cultural, que mantém forte ligação com o capital econômico, "um ter que se torna ser" (BOURDIEU, 1998, p. 47). Significando que as condições reais das crianças do país são elementos estruturantes e estruturadores para o acesso e apropriação efetiva destes conhecimentos. Ficando a escola e os professores, na atualidade, no desafio constante de inculcar habilidades e *habitus* (BOURDIEU, 2004) que, muitas vezes, não correspondem à realidade cultural do aluno.

A atuação da escola, neste sentido, se configura muito mais como uma violência simbólica (BOURDIEU, 2004) do que como mudanças de *habitus* das crianças. Neste caso, ela é percebida como fator decisivo na equalização social (SAVIANI, 1999), da ordem em respaldo à posição, em que o país define o ideal de aprendizagem (BRASIL, 2012).

Acontece que, se a alfabetização não for um debate recente no país, sua retomada na arena política, sobretudo pela ênfase dada ao compromisso dos municípios, incentivando mudanças de práticas docentes, e pelo oferecimento de políticas com o foco na formação de professores e nas avaliações externas, nem sempre leva em consideração que há nos municípios marcas de um percurso histórico desenvolvido bem antes dos processos de municipalização. Que existe neles uma estrutura social local, uma organização de como a educação vem sendo pensada pelos municípios, as finalidades da educação para os vários grupos socais, que irão se refletir no regime de colaboração.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para compreendermos a cooperação entre os entes na materialização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Camaragibe, definimos a abordagem qualitativa para a pesquisa. A perspectiva qualitativa nos permite compreender a complexidade que envolve as relações humanas, pois essas nuances não podem nem devem ser quantificadas. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 244):

Do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo essas ultimas como ações humanas objetivadas e, logo portadoras de significados. Ao mesmo tempo, tentar conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível.

Entrevistamos cada segmento envolvido com o Programa, utilizando a pesquisa semiestruturada, o que confere maior grau de compreensão do contexto do campo de pesquisa, por se tratar da própria dinâmica de coleta entre o pesquisado e o pesquisador. Para Triviños (1987, apud MANZINI, 2004, p. 146):

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Considerando nossa pretensão de entrevistar sujeitos de cada segmento da cadeia de formação, foram entrevistados dois representantes da Secretaria de Educação de Camaragibe envolvidos com o PNAIC, seis orientadores de estudos e 18 professores alfabetizadores. Tínhamos no cronograma inicialmente o desejo de entrevistar o Secretário de Educação do município, no entanto, ele informou que não dispunha de muitas informações sobre o Pacto, porque havia assumido a Secretaria em setembro de 2013, assim, nos indicou outra pessoa para nos ajudar.

Para analisar os dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que visa desvendar as condições reais em que são produzidas as falas (BARDIN, 1989), legitimando a abordagem qualitativa. Este tipo de análise permite, por meio do que é característico a cada segmento entrevistado e a definição de categorias, sistematizar a compreensão sobre a materialização do Programa. No processo de análise de dados e visando preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos

a seguinte nomenclatura para identificar os trechos de fala: Representante da Gestão Municipal 1, Representante da Gestão Municipal 2, e assim por diante; Orientador de Estudo 1, Orientador de Estudos 2, e assim por diante; Professora 1; Professora 2, e assim por diante.

O PNAIC NO CONTEXTO DE CAMARAGIBE (RESULTADOS)

Havia em 2014, no município, 27 escolas, com 152 professores atuando no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). A cidade possui área territorial de 51,257 km², população estimada, em 2013, de 151.587 habitantes, distante a 16 km de Recife, capital de Pernambuco. Camaragibe ocupa, no Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), o quarto lugar em Pernambuco, ficando atrás apenas de Recife, Olinda e Jaboatão dentre as RMR, com o índice de 0,692. Este município foi elevado a esta categoria, com a denominação de Camaragibe, pela Lei Estadual nº 4.988, de 20 de dezembro de 1963, desmembrado de São Lourenço da Mata.

O município de Camaragibe atende aos níveis da educação básica, e às modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Educação Especial; possui população de 119.153 pessoas alfabetizadas, das quais, 499 frequentam o ensino fundamental nas classes de alfabetização de Jovens e Adultos, o que representa vinte por cento dos matriculados do EJA no ensino fundamental. E 1.795 dos residentes no município frequentam o EJA no ensino médio na rede pública (IBGE/EDUCAÇÃO-2012).

O município dispõe de uma estrutura física escolar ainda de caráter tradicional, pois, mesmo oferecendo educação especial, não visualizamos salas, pátios ou espaços recreativos adaptados às necessidades dos diferentes sujeitos. Não observamos a existência de bibliotecas e espaços de leituras nas escolas, cujas atividades, geralmente, são desenvolvidas dentro das salas de aulas.

Conforme dados do IBGE 2012, Camaragibe possui 22.961 alunos matriculados no Ensino Fundamental (I e II) e Pernambuco 14.453.220, o que corresponde a 1,59% do total do estado. O órgão informa que o município possui 520 professores nesse nível de ensino para 22.961 alunos matriculados, cuja média seria aproximadamente 44 alunos por professor.

Sobre os dados informados, depreendemos a média do quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental em Camaragibe por quantidade de professores, com média aproximada de 44 alunos por professor. Sendo essa a etapa que abrange maior quantidade de alunos nas redes, ao que parece representar um fluxo intenso de alunos para os docentes desenvolverem atividades pedagógicas, considerando a elevada média de alunos em sala de aula.

O quantitativo de alunos que os professores alfabetizadores possuem em sala compõe o perfil dos professores que serão atendidos nas formações do PNAIC. Esse aspecto impacta na formação do PNAIC, requerendo maior interação nas formações. Sendo assim, para a concretização do Pacto e melhoria da qualidade da educação brasileira, devem-se considerar as especificidades instaladas nas realidades, percebidas inclusive quanto ao quantitativo de alunos por salas de aulas. Em concordância com as orientações do PNAIC, os seis orientadores de estudos são responsáveis por 25 professores alfabetizadores. Mesmo que a quantidade de professores por orientadores seja a indicada nos documentos do Pacto, por sua vez, tenciona-se na formação, considerarmos a complexidade de realidades que cada professor alfabetizador tende a lidar em seu cotidiano em sala de aula na rede de ensino.

Os estados e municípios, respectivamente de acordo com os artigos 13 e 14 da portaria do PNAIC nº 867, de 4 de junho de 2012, são responsáveis por "disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização" (AUTOR, ANO, p. XX). A respeito desse apoio técnico, seguem os relatos das professoras alfabetizadoras:

Nos dias de formação, parece que o orientador vai colher o que temos de experiência, porque ele não sugere muita coisa, não interfere muito na formação. Eu aprendo muito mais com a socialização de experiência do que com o Orientador. Por que aqui em Camaragibe, nós utilizamos muito "esse" alfabetizar letrando, o que nós não tínhamos muita prática era em verificar em que nível os alunos estavam, mas, mesmo assim já sabíamos o que trabalhar, ou seja, na formação damos nomes aos "bois". (Professora Alfabetizadora 4)

O que acho de importante em uma formação é o orientador, é fundamental que ele tenha empatia dentro de sala de aula com seus alunos. Essa qualidade não vejo nas formações do PNAIC, a orientadora é distante, ela não passa segurança no que diz. É uma coisa uma pouco automática. (Professora Alfabetizadora 5)

Os formadores devem trazer sugestões e não ficar nesse jogo de pedir aos professores que o façam. (Professora Alfabetizadora 6)

Há, na maioria das falas, um descontentamento sobre a contribuição desse profissional na formação em Camaragibe. Com a fragilidade técnica apontada, as professoras contam somente com a utilização do material didático que "pode não garantir a aprendizagem", como afirmam Bezerra e Carvalho (2011, p. 241), que apontam que é necessário que haja elementos constitutivos que definam esse profissional "uma vez que as atividades desenvolvidas à distância e/ou presencialmente contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem, e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico" (BEZERRA E CARVALHO, 2011, p. 243). Constitui-se como precário o apoio técnico disponibilizado pelos estados e municípios, ou seja, não foi suficiente para suprir a necessidade de Camaragibe.

Sobre o acompanhamento que os orientadores de estudos deveriam realizar: o MEC indica que o período da prática pedagógica dos professores alfabetizadores deve ser acompanhado pelos orientadores de estudos. No caso de Camaragibe as funções de acompanhamento e avaliação se encerraram em setembro de 2013, antes do término do período de formação. Justificou-se, no município, que este acompanhamento depende da disponibilidade de funcionários, que estão na função de "orientador de estudos", mas que possuem outras atividades na rede de ensino. Ficando, então, a critério dos municípios a interpretação sobre o período do acompanhamento.

Essa interrupção no acompanhamento do orientador de estudos durante a formação inviabiliza sua contribuição no processo de aprendizagem dos professores alfabetizadores, considerando que o orientador exerce fundamental apoio e motivação ao professor alfabetizador. Sobre a contribuição do orientador/tutor, entendem Bezerra e Carvalho (2011, p. 243) que deve:

Munir-se de todos os conhecimentos para que, virtual ou presencialmente, seja o elemento que interligará os fios cognitivos, afetivos e motivacionais necessários ao rompimento das barreiras e à extrapolação dos limites que os estudantes forem encontrando no percurso.

Uma estratégia que o MEC estabeleceu foi um canal de comunicação entre as instâncias subnacionais, disponibilizando um sistema de monitoramento (SisPacto) destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. De acordo com a resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, a Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) é responsável pelo Sispacto, no artigo 7º, o sispacto deve "manter em operação o SisPacto, sistema informatizado de gestão e de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (AUTOR, ANO, p. XX). Por meio desta ferramenta, o MEC controla o recebimento das bolsas de acordo com as execuções das atividades dos orientadores e professores alfabetizadores. As entrevistas abaixo discorrem sobre o SisPacto:

Não tenho acesso ao sistema Sispacto. Acesso tem apenas a coordenadora do PNAIC. Sei que no Sispacto as informações são de caráter burocrático. Até setembro, antes do atual Secretário de Educação assumir, os orientadores acompanham a prática docente. Hoje a coordenadora acompanhar a prática dos professores alfabetizadores apenas nos dias das formações. Não há um tempo oficial para os orientadores. (Representante da Secretaria de Educação 1)

Nem sempre o Sispacto ajuda, ele é aleatório, às vezes tem questões que não são claras e objetivas. O Sispacto é apenas um sistema de informações. Até setembro tínhamos como verificar a prática dos professores alfabetizadores. Já fui supervisora do Geempa, essa era boa porque tínhamos tempo reservado para a capacitação e para estudarmos o que aprendemos na formação, o professor recebia para estudar nesse programa. Aí dava certo havia tempo para estudar e pesquisar. (Orientadora de Estudos 2)

Ruim é o montante de cobranças que formação faz, sem que sequer tenhamos alguém na escola para socializar as ideias, isso só acontece aqui em Camaragibe. Trabalho em outra rede e, lá tenho um apoio pedagógico do coordenador da escola para desenvolver as minhas atividades. A diretora daqui, coitada, quase não tem tempo muitas vezes, espero chegar o dia da formação para tirar dúvidas com as colegas. Nesse ponto, o PACTO é bom, na socialização de experiência. (Professora Alfabetizadora 1)

Com base nas entrevistas, encontramos informações que dizem respeito ao tempo disponível para acompanhar a prática docente, a Representante da Secretaria 1, além de não dispor do acesso ao SisPacto, conta somente com as informações da coordenadora do PNAIC local. Essa última tenta captar as necessidades dos professores durante o período de visitas realizado nas formações. Ressalta, ainda, que não há período oficial para os orientadores acompanharem a prática docente, relata que, antes da chegada do atual gestor municipal educacional, os orientadores tinham disponível pela rede, um tempo para visitar as salas de aulas dos seus professores alfabetizadores.

Nas demais entrevistas, a Orientadora 2 não vincula muitos créditos ao SisPacto. Não o caracteriza como suporte no andamento do Programa, apresenta-o, em geral, como banco de dados, com inserção das frequências e etapas concluídas. Ela informam que a ferramenta do MEC não contempla a inserção de aspectos da realidade. A Orientadora 2, inclusive, recomenda uma experiência positiva, sistematizada de formação, um modelo que sugere a oferta de formações em condições para os professores terem dedicação exclusiva, em que haja tempo para prática e pesquisas. Tal como se realiza com docentes em âmbito de instituições federais de ensino superior.

Vale ressaltar que o recebimento das bolsas de estudos cedidas pelo MEC foi pontuada em todas as falas entre uma entrevista e outra, sempre que interrogávamos os orientadores e professores sobre a prestação de contas, tanto no SisPacto quanto junto ao compromisso na entrega das atividades da formação.

Ainda na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, as ações do PNAIC deveriam aproximar os Conselhos Municipais e Escolares no desenvolvi-

mento do Programa, principalmente nos resultados das aprendizagens das crianças, como verificamos no artigo 10, inciso III, que tem por intuito a:

Promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola. (AUTOR, ANO, p. xx)

Verificamos que, no mesmo artigo, inciso V, consta a "mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto" (AUTOR, ANO, p. xx). Verificamos também a intenção, no PNAIC, de que os estados e municípios, respectivamente pelos artigos 13 e 14, promovam "a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades". Estas questões não foram percebidas nas falas dos representantes da secretaria de educação. Tão pouco nas respostas dos demais sujeitos de Camaragibe, além, evidentemente, da relação entre o Professor Alfabetizador e o desempenho dos alunos em sala, mesmo essas ações compondo o compromisso assumido na adesão dos entes.

Verificamos que a cooperação estabelecida no compromisso de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade se limitou aos trâmites de repasse de obrigações às instâncias subnacionais. Expressando em maior intensidade a desenvoltura das ações coordenadas pelo poder central do que por estados e municípios, principalmente no que diz respeito à assistência técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades, em que não se contemplaram os anseios dos locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o regime de colaboração no município de Camaragibe na implementação do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) em 2014. Logo após, inseriu aspectos do Programa no debate das políticas descentralizadas, evidenciando limites e possibi-

lidades na proposta de federalismo e regime de colaboração, principalmente quando o aspecto é a interação com os sujeitos locais.

Um dos dados obtidos com a pesquisa em Camaragibe revelou que a infraestrutura arquitetônica do município não conta com a existência de bibliotecas e espaços de leituras, e a quantidade de alunos por professor no ensino fundamental, elementos que caracterizam a complexidade presente nas escolas em Camaragibe.

No que compete aos estados municípios: a articulação entre os Conselhos Municipais e Conselhos Escolares nas ações do PNAIC não chegam a ser do conhecimento dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores, não foi diferente sobre a contribuição do Programa Mais Educação. Esta última noção também não apareceu nas falas dos orientadores, professores e secretaria de educação. Tivemos ainda o SisPacto que, naquele momento, não era entendido como suporte de articulação nas formações. Porém, talvez, o perfil dos orientadores de estudos de Camaragibe, tarefa dos municípios e estados, representou um dos maiores impasses para os professores alfabetizadores da rede na qualidade da formação.

Deste modo, foi verificado que o papel de controle exercido pela prestação de contas à União para o recebimento das bolsas alcançou maior destaque no município de Camaragibe, definindo precisamente a atuação do poder central na cooperação para se efetivar o Programa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. Sistemas Municipais de Educação no Âmbito do Poder Local. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como política pública:* polêmicas do nosso tempo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil*: 1991 a 1997. Brasília, DF: Anpae, 2001. p. 71-87.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1989.

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. Tutoria: Concepções e Práticas na Educação à Distância. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CAR-

VALHO, A. B. G. (Orgs.). *Tecnologias digitais na Educação*. Campina Grande: Eduepb, 2011. Disponível em: https://goo.gl/ZZceef>. Acesso em: 18 jun. 2014.

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

- _____. 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. Disponível em: https://goo.gl/9ta45C. Acesso em: 19 ago. 2018
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- ______. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Diretoria de Avaliação da Educação Básica*: Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 2016.
- _____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 129, 5 jul. 2012a. Disponível em: https://goo.gl/4FBF-JL. Acesso em: 14 dez. 2015.
- _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Manual do Pnaic*. Brasília, DF: MEC, 2012b.
- _____. *Cidades Educação 2012*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: http://cod.ibge.gov.br/2Z2A. Acesso em: 6 jun. 2014.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. A. (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Sociologia Reflexiva. *Poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel Brasil, 2004.
- CUNHA, M. C. et al. Federalismo cooperativo brasileiro: implicações na gestão da educação municipal. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 8, p. 14-23, 2010.

DOWBOR, L. O que é Poder Local? São Paulo: Brasiliense, 2008.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, K. (Ed.). *Media and cultural regulation*. London: Sage Publications, 1997. Cap. 5.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 5-7, nov. 2000.

MANZINI, E. J. Análise de Objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO IN-TERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., Marília, 2004. *Anais...* Marília: Unesp, 2004.

MINAYO, M.; ANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexos sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2001.

SANTOS, B. S. *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 32. ed., v. 5. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo).

SEMEGHINI. U. C. *Fundef:* uma revolução silenciosa. Campinas: Instituto de Economia da Unicamp, 2004. p. 4. Disponível em: https://goo.gl/RCrTp9. Acesso em: 29 jun. 2014.

SIQUEIRA, P. E. A. *O federalismo*. Disponível em: http://download.rj.gov.br/documentos/10112/775075/DLFE-46632.pdf/Revista57Doutrina_pg_406_a_426.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

GESTORES/AS DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE: O QUE DIZEM SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Marciano Antonio da Silva Carla Acioli Lins

INTRODUÇÃO

Para pensar as ações da gestão no contexto escolar, é necessário olhar com atenção para o trabalho cotidiano desenvolvido pelo(a) gestor(a), que se refere ao planejamento, organização e operacionalização do trabalho pedagógico e escolar. Assim, consideramos que as acões da gestão se configuram a partir de um conjunto de variáveis que representam diferentes suieitos, contextos e inúmeras necessidades. Estas demandam esforco coletivo para se materializarem em trabalho escolar e pedagógico em favor dos estudantes e da comunidade em geral. É nesse sentido, que Souza (2009, p. 124), junto com outros autores, defende que a gestão escolar se paute pelo princípio e pelos métodos democráticos. Por isso, baseados no autor, entendemos que a materialização do trabalho escolar e pedagógico requer que os processos decisórios considerem os diferentes sujeitos partindo do princípio de que se originam de diferentes contextos, portanto, chegam à escola com necessidades distintas, cabendo à instituição considerar tais peculiaridades e evitando práticas que tendam à exclusão.

Nessa perspectiva, entendemos que considerar diferentes interesses demanda a criação de diversos mecanismos de participação, dada a diversidade da comunidade escolar. Assim, na construção de espaços para a participação, é importante que, mais que convidados a participar, para cumprir mera formalidade, os sujeitos necessitam se posicionar e ser ouvidos nos momentos destinados ao debate acerca de questões de interesse da comunidade escolar. Sendo assim, ao tratarmos do processo de tomadas de decisões coletivas faz-se necessário atentarmos para o que estamos chamando de participação. Nessa perspectiva, Souza (2009, p. 126) menciona que:

Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Acreditamos que pensar a gestão escolar sob perspectiva democrática é criar mecanismos que possibilitem a participação e colaboração dos sujeitos, visto que, conforme Souza (2009, p. 135) "a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade".

Considerando que no Brasil a discussão sobre a gestão escolar pautada em princípios e valores democráticos é necessária para assegurar o direito à educação e escolarização, e considerando também a dimensão de seu território e organização federativa, observamos que a gestão escolar não se estabelece da mesma maneira, a partir de princípios democráticos, em todos os estados e municípios da federação. Assim, nosso trabalho buscou se aproximar da realidade referente à gestão escolar de escolas da rede municipal de Caruaru (PE). Para tanto, realizamos entrevistas com cinco gestores que foram identificados como G1, G2, G3, G4 e G5.

A análise dos dados foi auxiliada pela análise de conteúdo, por entendermos, conforme destaca Severino (2007, p. 122), que ela "descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras". A partir dos dados produzidos identificamos quem são os gestores das escolas do município, bem como algumas de suas práticas com e para a comunidade escolar, que foram descritas a partir de três categorias – gestão escolar, gestão da educação e comunidade escolar.

TECENDO O PERFIL DOS GESTORES

Ao organizarmos os dados dos questionários, constatamos que, dos cinco gestores entrevistados, quatro possuem formação na rede privada, e um não nos informou. E, dos cinco, três possuem especialização na área de gestão. Verificamos que a formação dos gestores abrange diferentes áreas de formação, dentre as informadas temos Licenciatura em Letras e Pedagogia.

Seguindo na composição do perfil dos gestores entrevistados, percebemos que a forma de acesso à educação municipal de três gestores se deu, segundo informaram, a partir da aprovação em concurso público, entre os demais, um gestor é vinculado à rede por contrato de trabalho, e um não informou.

Embora desde a Constituição de 1988 a gestão democrática das escolas seja prevista, o que inclui a democratização das formas de acesso ao cargo de gestor escolar,¹ observamos que, na rede municipal de Caruaru, o cargo de gestor da escola ainda é considerado "cargo de confiança". Sendo assim, os gestores ocupam a função porque foram indicados. Ainda que o gestor indicado seja professor efetivo da rede, é importante destacar que, nesses casos, o mais comum é que sendo "de confiança", o maior compromisso do gestor é estabelecido não com a comunidade escolar mas com quem o indicou ao cargo, e que tem poderes para destitui-lo quando convier, implicando dessa forma no modo como a gestão da escola é conduzida. Esse tipo de prática clientelista no ambiente escolar vai de encontro à democratização da educação e da escola, uma vez que a rede escolar passa a funcionar com base na troca e distribuição de favores e privilégios criando relações desiguais.

Pudemos verificar o estabelecimento de relações hierárquicas e desiguais na fala do(a) G2, ao se referir às relações entre a escola e a secretaria de Educação, diz: "Secretária de Educação não é um órgão independente que a gente vai de encontro a ele [e pode dizer] isso daqui não prestou não, isso daqui tá horrível, isso daqui eu não quero não, algumas situações a gente até não gosta, mas não podemos dizer".

Inferimos que a relação entre escola e secretaria, assim estabelecida, pode ser reproduzida no interior da escola – as práticas da gestão se con-

¹ Sobre o assunto conferir WEBER, Silke. *Democratização, educação e cidadania*: o caminho do governo Arrais (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991.

figuram a partir de seu isolamento e não de um processo que envolveu a participação da comunidade ou de seus representantes. Contudo, ao questionarmos sobre a sua concepção de gestão o(a) G2 destaca que atua através de uma perspectiva democrática. Dessa maneira, parece haver contradição significativa entre suas concepções e suas práticas, que pode ser melhor compreendida a partir de Souza (2009, p. 128), que atenta que "pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma".

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO DOS GESTORES

Partimos da concepção de gestão democrática dada por Souza (2009, p. 125),

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Assim, com base no autor, entendemos que a gestão da escola se desenvolve como ação coletiva, contando com a participação de diferentes sujeitos presentes na comunidade escolar. Desse modo, a responsabilidade pela gestão da escola não está restrita à figura do(a) "gestor(a)", uma vez que os interesses comuns são tratados coletivamente e o poder também é compartilhado. Para tanto, é importante que considere a teia de relações na qual os diferentes sujeitos pertencentes à unidade escolar planejem conjuntamente as ações desenvolvidas pela escola, se constituindo assim como uma gestão baseada em princípio democrático.

Uma vez tratado de maneira geral questões relativas à gestão escolar, trazemos nesse tópico a concepção que os gestores apontaram possuir acerca da gestão escolar. Assim, nos orientamos a partir da conceituação posta por Alonso (2004, p. 7) ao destacar quem são os(as) gestores(as):

Os gestores, por sua vez, nada mais são do que educadores que, em dado momento, se tornaram responsáveis pela condução desse processo. Cabe-lhes, portanto, criar as condições necessárias para que ele se efetive, mas para tanto, é necessário que sejam parte desse processo e não apenas meros espectadores ou controladores da situação

Tendo em vista de que o cargo de gestor(a) é ocupado pelos(as) professores(as) (espera-se), conforme afirma Alonso (2004), é imprescindível que estes participem diretamente do processo de implementação das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, visto que o trabalho pedagógico é uma construção coletiva, tendo como norte a educação como direito, o que significa o atendimento das necessidades dos sujeitos e o funcionamento de todas as ações da escola. No entanto, embora esteja claro na literatura o que se espera do gestor, vale lembrar que essa é uma postura adquirida no decorrer do processo, principalmente para aqueles que não têm um percurso profissional decorrente de seu envolvimento com a escola. O(A) G2 nos traz um exemplo ao descrever seu percurso na gestão:

aí eu cheguei e comecei a ver que eu precisava aprender, por que é assim, eu tinha todas essas perspectivas que eu disse a vocês que tinha passado por tudo, mas quando tu tá com o novo chegando na tua porta, tu tem que buscar ele e ai eu sai estudando, sai fazendo cursos. Sai vendo exemplos, sai vendo as pessoas. Eu fui pra sala de aula, fui estudar, foi tanto que eu fiz a pós graduação em gestão escolar (depois de estar no cargo de gestor/a).

A partir da fala do(a) G2, percebemos que a formação em cursos de licenciatura não dá conta dos saberes necessários para a ocupação do cargo de gestor(a), tanto que a especialização é procurada como caminho para lidar com o cotidiano da gestão. Salientamos que diante do relato do(a) G2, os cursos de formação continuada para gestores poderiam ser mais frequentes, na tentativa de apoiá-los no desenvolvimento de seu trabalho. Assim, percebemos que este fato pode ser um elemento complicador no desenvolvimento das atividades e cumprimento das atribuições referentes ao cargo, visto que a falta de conhecimento e experiência com as atividades de gestão parece se colocar como dificuldade para o profes-

sor que assume a função podendo, inclusive, se constituir em prejuízos no que diz respeito ao funcionamento da escola.

Ao serem questionados sobre o que acreditam ser o papel da gestão, três gestores(as) afirmaram que o papel da gestão não se restringe apenas à figura do(a) gestor(a), entendendo-o enquanto conjunto de ações que partem de todos os sujeitos que compõem a escola. Enquanto que um dos gestores acredita que também é seu papel atentar para o processo de humanização apontado, visto que o desenvolvimento pessoal de cada um irá subsidiar o trabalho coletivo. Essa perspectiva de gestão adotada foge da organização verticalizada baseada na hierarquização correspondendo a proposta de horizontalidade citada por Lima (1990, p. 205) quando afirma que:

A escola precisa ser estudada horizontalmente, articulada com outras instituições capazes de construir para um padrão de gestão democrática em seu interior. Uma gestão que vise à eficiência e que, para isso, invista na educação em sua globalidade, envolvendo todos os aspectos da escola: físicos, humanos e a participação da comunidade no gerenciamento escolar.

No que se refere à construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, todos reafirmam como sendo um processo de construção coletiva, a qual, de acordo com alguns dos sujeitos, parte das reuniões pedagógicas que são desenvolvidas, sendo essas o ponto de partida para construção desse projeto. Dessa maneira, vemos que as ações estão pautadas no reconhecimento do contexto sociocultural e atendimento das necessidades da comunidade, conforme destaca Lima (1999, p. 206) "a gestão e a comunidade devem ter em mente a escola que se quer e para quem se quer".

Acreditamos que as discussões que dão origem ao PPP devem partir de toda a comunidade escolar, empoderando os sujeitos para que todos possam participar desse processo. Dessa maneira, o PPP será um documento que tem por base o contexto no qual a escola se encontra inserida, estabelecendo ações que venham reiterar o (re)conhecimento dos sujeitos e atendimento das suas necessidades.

Por outro lado, identificamos nas falas de outros dois sujeitos que o PPP, por demandar muito tempo no seu processo de construção, encontra-se em sua maioria desatualizado ou em construção, o que dificulta ou até mesmo impossibilita a interação entre a escola e a comunidade, fragilizando assim o comprometimento com o objetivo final da gestão escolar, que é possibilitar ensino e qualidade tendo como princípio a formação de um sujeito crítico e reflexivo que venha a atuar na transformação de seu espaço social. Reconhecemos que o processo de elaboração do PPP é complexo, mas também pensamos que as falas dos dois sujeitos apontam desconhecimento sobre o mesmo.

Ao atentar para a administração dos recursos da escola, as respostas são unânimes e destacam ocorrer a partir do levantamento das necessidades da escola, sendo essa uma condição para os encaminhamentos dos recursos. É importante ressaltar que três dos cinco entrevistados relatam que tais necessidades passam pela "supervisão" do Conselho Escolar. Destacamos que o Conselho é de grande importância para a democratização das ações da gestão, porém ele não tem caráter "supervisor", mas é um órgão consultivo e deliberativo sendo a forma de funcionamento referida pelos gestores, indicativa de que sua existência pode ser mera formalidade, ou de que os gestores desconhecem sua natureza e importância.

Em sua atuação na gestão, alguns gestores destacam entre as possibilidades a necessidade de parcerias que venham a cooperar com o desenvolvimento das ações demandadas pela escola. Tendo em vista o desenvolvimento dessas ações, os gestores atentam como sendo limitações a falta de recursos humanos e falta de participação dos pais na escola.

Sendo assim, entendemos que os(as) gestores(as) entrevistados(as) apresentam uma concepção de gestão que se constituí predominantemente a partir de suas práticas.

O OLHAR DOS(AS) GESTORES(AS) PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

O debate acerca da participação da comunidade no contexto educativo reconhece sua importância no processo de tomada de decisões e de organização do trabalho escolar e pedagógico. Contudo, garantir a presença e assegurar sua participação pressupõe a criação de mecanismos que garantam instrumentos que possibilitem e efetivem a presença dos sujeitos na escola. Nesta perspectiva, a participação é vista como instru-

mento necessário no processo de decisão dos rumos da escola, entendendo que tal participação evidenciará o atendimento às necessidades dos diferentes interesses dos sujeitos que constituem esse espaço, de maneira que não cooperemos para a criação de um sistema hegemônico, no qual determinados sujeitos sobreponham seus interesses aos ideais de outros. Souza (2009, p. 135) nos alerta que:

a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade. Mas a participação só é efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições adequadas para tal, pois não parece possível um sujeito participante avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não tem acesso às informações que lhe permitam tal avaliação.

A partir da análise realizada, e tendo em vista a compreensão dos gestores sobre alguns segmentos da escola, percebemos que o G1, G2 e G5 compreendem a comunidade escolar como sendo composta por gestor(a), pais, funcionários, alunos e parceiros, ou seja, todos aqueles presentes mais ou menos sistematicamente no espaço escolar, tal como ressalta o(a) G3 sobre quem é a comunidade escolar: "a nossa equipe de funcionários, os pais, o nosso bairro né, eles que estão com a gente e a gente com eles".

Compreendemos a fala de G3 a partir do que Penin e Vieira (2002, p. 34) ressaltam, ao destacar que "o que aproxima os integrantes da comunidade escolar, em menor ou maior grau, são os interesses comuns que compartilham em torno do conhecimento, sejam pais, alunos, professores ou outros protagonistas". Sendo assim, entendemos que as relações estabelecidas entre escola e comunidade se ancora na troca de experiências e no reconhecimento de todos os grupos que compõem comunidade escolar. Vale salientar, que o(a) G4 registra que a comunidade escolar são "todos aqueles que fazem parte da instituição de Ensino, unidos com um só objetivo", no entanto, não especifica quem são estes sujeitos.

Dado importante sobre o reconhecimento da comunidade escolar é

que percebemos que a principal interação entre escola e comunidade se dá principalmente por meio dos eventos, das festividades promovidas pela instituição, o que nos aponta que, embora essas atividades sejam importantes, elas não são suficientes para caracterizar a existência de diálogo entre a escola e a comunidade "externa", bem como a participação da mesma na vida da escola, inclusive nas decisões. Acreditamos que essa relação ocorre devido a essas atividades possuírem caráter menos burocrático, não estando necessariamente ligado a um conjunto de regras e ações, mas sendo caracterizado por uma ação mais informal, marcada pela dinamicidade própria destes eventos.

Perguntado sobre quais as estratégias utilizadas aproximar escola e comunidade externa, G4 destaca "procuramos está sempre de portas abertas para recebê-la e caminharmos juntas". Entre os instrumentos de participação são destacados nas entrevistas: palestras, realização de projetos e reuniões, segundo os(as) entrevistados(as), todos com o intuito de integrar estes sujeitos.

Neste sentido, G2 descreve "então eu acho que aproximar a comunidade, e as ações que a gestão realiza para aproximar é a partir de datas comemorativas e a partir dos projetos dentro da comunidade que resgata".

Nesta perspectiva, apesar de Penin e Vieira (2002, p. 36) afirmarem "a realização de atividade culturais, em sentido estrito e amplo, favorece o diálogo e colabora no estabelecimento de um clima de confiança e compreensão mútua", pensamos que, como afirmamos anteriormente, esses não devem ser os únicos caminhos e formas de diálogo com a comunidade. Ainda que, também, reconheçamos a importância da dica dada pelos autores sobre essa delicada relação "a convivência entre a escola e a comunidade requer boa vontade e interesse das partes envolvidas. Quando isso ocorre as coisas começam a acontecer" (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 36).

Entendendo o caráter heterogêneo de cada espaço juntamente às peculiaridades que são próprias de cada escola, observamos que as decisões são tomadas conforme a realidade de cada escola. Para tanto, os gestores apresentam diferentes ações no processo de tomada de decisões, assim, cada um constitui uma forma de participar da comunidade no processo de resolução dos problemas, na construção do PPP e nas decisões financeiras e administrativas.

As entrevistas destacam que as escolas buscam caminhos diferentes

para estabelecer diálogo e aproximação com a comunidade, dessa forma também estabelecem diversos modos de participação da comunidade.

A RELAÇÃO DOS GESTORES COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES NA GESTÃO DA ESCOLA

Considerando que cada escola tem necessidades específicas, Russo (2004, p. 30) chama atenção que as ações da gestão escolar possuem como fundamento a especificidade do processo pedagógico, cabendo à escola

produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação, isto é, que seja um conhecimento iluminador da prática e indicador dos caminhos que a transformam em verdadeira práxis criadora e reflexiva; que venha oferecer contribuições para o aumento da produtividade da aprendizagem dos alunos e produza efeitos contrários aos da burocracia que, enquanto forma de estruturação das organizações, é uma maneira específica de exercício do poder que favorece o autoritarismo e dificulta a participação e democratização das organizações.

A partir das falas dos(as) gestores(as), percebemos que as especificidades da escola nem sempre são levadas em conta pela secretaria de educação do município. A secretaria muitas vezes não considera as especificidades relacionadas ao espaço físico, a necessidade de maior suporte profissional, entre outros fatores, como podemos ver na fala dos gestores ao serem questionados como avaliariam os investimentos da Secretaria de Educação na rede de ensino:

Falta mais planejamento e também pensar nas especificidades da escola (espaço físico, recursos humanos e materiais); pois, algumas vezes são feitos investimentos em projetos como o: Palavra Cantada, Magia de Ler, Mendi Lad e o SEFE, mas a escola não possui estrutura física para atender a esses projetos. E isso acaba prejudicando o tempo pedagógico, já que o professor precisa atender esses pro-

gramas e não dando conta da grade curricular (G5).

Acredito que o objetivo de todos é melhorar a aprendizagem dando o máximo de conforto aos que fazem parte desse processo, porém, em alguns momentos é necessário que haja uma avaliação mais aprofundada das propriedades (G4).

Os gestores apontam para a necessidade de que a relação entre a secretaria e as escolas da rede sejam baseadas no reconhecimento das especificidades de cada escola, do direito à escolarização dos estudantes, e dos professores, equipe gestora e técnicos como capazes de avaliar, julgar, ponderar e propor de forma a considerar a escola. A realidade observada aponta para o contrário do diálogo entre secretaria de educação e escolas, já que projetos ou programas são executados sem que se considere as possibilidades de cada escola, sem planejamento e organização para atender suas especificidades trazendo implicações para o processo pedagógico e autonomia do trabalho escolar. Contraria assim a proposta de uma gestão escolar que inclua e atenda a todos(as). Por isso, ao definir a função do gestor, Zung (1984, p. 46) destaca que este é:

um educador que se preocupa com a organização do trabalho escolar como um coordenador de homens independentes, capazes de decidir juntos suas ações: significa a renúncia ao exercício da dominação e a um lugar social previamente determinado, pois, considerados esses aspectos, todos os educadores poderão ser administradores.

Dessa forma, percebemos que as relações entre gestores da educação (nos referimos à Secretaria de Educação Municipal e às escolas) também necessitam ser democratizadas para que, nas escolas, possam se construir valores e cultura baseados em princípios democráticos, uma vez que pensar a gestão democrática é pensar a escola numa rede de relações, daí porque as secretarias são relações fundamentais para a gestão escolar. Só no estabelecimento de relações de cooperação, solidariedade e reconhecimento é que as escolas criam condições de cumprir seu papel na construção da qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral as entrevistas confirmam o papel fundamental da Secretaria de Educação no processo de democratização da educação e da escola. No caso do município que nos aproximamos, a falta de mecanismos democráticos para acesso ao cargo de gestor se constitui elemento importante para a compreensão do debate que versa sobre a qualidade da escola pública municipal, porque, como vimos, a tendência é que o gestor se vincule a quem o indicou ao cargo, distanciando seu compromisso com a escola.

Apesar de o acesso ao cargo de todos os gestores entrevistados ter sido por indicação, percebemos que as concepções de gestão se movimentam entre uma perspectiva burocrática e gerencial, bem como há um esforço no sentido de democratizar relações estabelecidas no cotidiano escolar, embora aparentemente os gestores não apontem saber como propor e encaminhar práticas que contribuam com a democratização das relações na escola.

Por fim, salientamos que a participação da comunidade externa (família dos estudantes) na escola ainda possui compreensão reduzida à participação na organização das festividades, quando a participação requerida nas relações democráticas é de reconhecimento de que as contribuições da comunidade à escola são qualitativas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. Gestão escolar: revendo conceitos. São Paulo: PUC, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, S. A. S. C. Gestão da escola: uma construção coletiva – superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática. RBPAE, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 205-216, jul./dez. 1999.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. *Gestão da escola:* Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas da gestão. *EcooS*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SILVA, M. S. Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2008.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

WEBER, S. *Democratização, educação e cidadania:* o caminho do governo Arrais (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991.

ZUNG, A. Z. K. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 48, p. 39-46, fev. 1984.

O USO DE INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA SE (RE)PENSAR A GESTÃO ESCOLAR

Analice Martins da Silva Ana Lúcia Borba de Arruda

INTRODUÇÃO

Como sabemos, avaliações em larga escala e indicadores de desempenho têm sido – de forma recorrente no campo educacional – tanto objeto de estudo como de formulações de políticas públicas que têm como foco a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais.

Diante da relevância que a temática da avaliação educacional e a publicização de indicadores de desempenho assumiram no âmbito das reformas educacionais, este artigo teve como objetivo analisar como os gestores escolares utilizam os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe) para (re)pensar o planejamento da gestão.

Os procedimentos metodológicos adotados se basearam numa pesquisa qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada em duas Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem) pertencentes à Rede Estadual de Ensino, vinculadas à Gerência Regional de Educação (GRE) Metropolitana Norte, sendo uma unidade escolar em que o Idepe 2012 evoluiu (chamamos de Escola 1) e outra que o Idepe decresceu no mesmo ano (chamamos de Escola 2).

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os membros da equipe gestora (gestor(a) escolar e educador de apoio), totalizando quatro sujeitos. A escolha desses sujeitos se deu em função de sua posição estratégica na escola frente o ato de planejar e (re)pensar as ações desenvolvidas pela escola em sua integralidade. Visando preservar o sigilo em relação às identidades pessoais dos entrevistados, os sujeitos que atuam na equipe gestora serão identificados com a sigla "G1" e "E1" para o gestor e a educadora de apoio da Erem Escola 1 e "G2" e "E2", o gestor e a educadora de apoio da

Erem Escola 2. Na análise dos dados coletados, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da análise de conteúdo.

Na próxima sessão deste texto, apresentamos categorias teóricas importantes para compreender nosso objeto de pesquisa, a saber: avaliação e indicadores de desempenho em sua inter-relação com a gestão escolar e planejamento educacional. Na sequência, a análise dos dados e as considerações acerca dos resultados da pesquisa.

AVALIAÇÃO E INDICADORES DE DESEMPENHO EM ARTICULAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR

O interesse pela avaliação no campo educacional se dá por diversos fatores, como a complexidade do tema, a necessidade de definir as prioridades da educação, o alcance às populações marginalizadas, as altas taxas de reprovação e a formação dos professores (SANTOS, 2011). Pode-se, pois, inferir que a avaliação se dá além do campo pedagógico, e vem sendo utilizada pelos governos para, além de orientar suas ações, tornar-se instrumento normativo de políticas educacionais. Corroborando com a discussão, Souza (2009, p. 20) afirma que a avaliação da educação nacional não se resume ao campo pedagógico, "ela reflete orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado".

Nesse contexto, é importante entendermos que a avaliação no campo educacional se caracteriza como política de avaliação, que, por sua vez, insere-se no rol das políticas públicas educacionais. Ribeiro (2009, p. 58), corroborando com a discussão pontua que:

a avaliação é também utilizada para julgar o trabalho das instituições de ensino e dos sistemas educacionais, seja para verificar a sua eficácia e eficiência, seja para identificar os efeitos produzidos por uma ação ou uma política aplicada ao sistema educacional ou a uma instituição em particular, seja ainda para identificar a consecução de objetivos previamente propostos.

A partir do discurso do autor, nota-se que, no contexto da prática como fruto da política de avaliação instituída no Brasil, diversos exames nacionais são implementados para avaliar o sistema educacional brasileiro, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (Inep, 2011). De acordo com Cabral e Figueiredo (2009, p. 9) o Saeb "tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola".

Laurentino, Diógenes e Prado (2011), contribuindo com o debate, afirmam que ao longo do tempo os objetivos do Saeb foram se modificando, e, atualmente é para contribuir que a educação no Brasil seja reconhecida nos padrões internacionais, isto é, nos padrões de países desenvolvidos e lançam a seguinte questão: "Qual a real intenção dessa avaliação institucional, pedagógica ou política?". Tal questionamento procede, pois, como sabemos, até o ano de 2021 todas as escolas do Brasil devem atingir a meta seis, equiparando-se, assim, a países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dessa forma,

parece evidente que o estabelecimento de políticas públicas a partir de um índice educacional baseado numa organização que tem como princípio o desenvolvimento econômico internacional tende a mercantilizar a educação [...] parece difícil conciliar educação libertadora e capitalismo. (LAURENTINO; DIÓGENES; PRADO, 2011, p. 3)

Nessa mesma lógica apresenta-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco (Saepe), que tem como objetivo monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o Projeto Pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas e, quando necessário, associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo, com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola, e compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe) (PERNAMBUCO, 2014).

Laurentino, Diógenes e Prado (2011) afirmam que, mergulhados na lógica propalada pelo governo central, a maioria dos gestores educacionais têm considerado qualidade da educação a mesma qualidade dos meios empresarias, dessa forma comprometendo a construção de uma escola democrática.

Para que se materialize a proposta do Ideb, de acompanhar o desempenho escolar para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, não basta apenas analisar os dados dos testes padronizados, o fluxo dos alunos e planejamentos educacionais de forma burocratizada. O Ideb existe para melhorar a qualidade da educação em todas as escolas do país. Mas, sabemos que o conceito de qualidade é complexo. Pois como afirmam Dourado, Santos e Oliveira (2007, p. 8):

É extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, assim como são profundos e diversificados os aspectos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma boa educação ou uma escola de qualidade.

Levando em consideração que a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, para se ter uma educação de qualidade, é importante que todos os sujeitos estejam engajados no campo pedagógico, técnico e político no processo educativo (Idem). Assim, os resultados das avaliações terão pontos positivos à medida que os agentes educativos se comprometem a reorganizar suas práticas em função da melhoria do ensino e da aprendizagem.

Ribeiro (2004) afirma que os indicadores da qualidade na educação foram pensados para auxiliar cada escola em sua avaliação e na melhoria da qualidade. Sendo assim, indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Para o autor, os indicadores podem ainda sugerir mudanças e apresentar constatações da realidade escolar. Nesse sentido, identificar, a partir dos indicadores, o que está indo bem ou não e, assim, possibilitar o debate a fim de re(planejar) as ações de forma articulada com a comunidade escolar na busca da melhoria da qualidade da escola é o pontapé inicial para mudarmos/transformarmos a educação.

Levando-se em consideração que os indicadores podem colaborar para se compreender o quadro em que se encontra a escola e, daí, repensar a gestão em função da melhoria e da qualidade, nota-se a relevância de os gestores escolares, em parceria com a comunidade, analisarem os resultados das avaliações externas, sem, contudo perder de vista o con-

texto em que a escola está inserida, a fim de planejar ações que promovam a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Lück (2000, p. 7), a gestão escolar se caracteriza como a dimensão e abordagem que existe com o objetivo de organizar, mobilizar e articular condições materiais e humanas necessárias para garantir a melhoria dos processos socioeducacionais das escolas, para promover a aprendizagem aos alunos. Nesse sentido, acrescenta a autora:

Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas.

Como sabemos, o principal objetivo da gestão escolar é a aprendizagem dos alunos, assim, toda a ação da equipe gestora é voltada para que os alunos vivenciem na escola experiências que os façam desenvolver competências e demandas da sociedade. Lück (2000, p. 8) as caracterizam como:

pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Percebe-se, pois, que a gestão escolar deve ter como foco de atuação a busca pela educação de qualidade. Para tanto, o compartilhamento de decisões e informações deve ser uma preocupação constante para a transparência das ações do gestor. Nesse sentido, não estamos falando de qualquer tipo de gestão, mas da gestão democrática, que se caracteriza na ação em conjunto a fim de construir uma vontade comum, ou seja, na construção do bem comum a todos os agentes do espaço educativo.

Nesse sentido, Souza (2009, p. 125) destaca que o diálogo entre os sujeitos é pré-condição para sua materialização. Para o autor, é importante dissociarmos o termo gestão democrática do que já conhecemos

como democracia, representativa e formal, que apenas dá voz à maioria. Pois, a escola

> ao pautar seus processos de gestão a partir sempre da lógica da maioria, corre sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da democracia, uma vez que a maioria, mesmo que fluida, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força.

A gestão democrática, então, deve ser compreendida em conformidade com a afirmação de Souza (idem), como um processo democrático, em que a escola busca atender as necessidades de todos e não apenas da maioria. Por isso, a importância de todos os segmentos da escola possuírem representações nos momentos de decisões.

Uma gestão adjetivada de democrática precisa envolver pais, professores, alunos e funcionários na sua gestão por meio do Conselho Escolar, cuja função é orientar, opinar e decidir sobre tudo relacionado com a melhoria da escola. Abranches e Coutinho (2012, p. 193) afirmam que: "a existência do Conselho tem como pressuposto a maior participação social com o objetivo de garantir, fiscalizar, deliberar, normatizar e promover a melhoria da qualidade nos serviços públicos".

Sobre o tema da qualidade e gestão escolar, Passador e Salvetti (2013, p. 480) ressaltam:

Nesse sentido, confunde-se a qualidade de ensino com as aprovações, ou notas obtidas pelos alunos, nas tradicionais disciplinas curriculares, como Português e Matemática, exaltando-se assim escores que representam a suposta "efetividade" da escola em transmitir uma maior quantidade desses conhecimentos específicos aos educandos. Essas informações curriculares não deixam de ser fundamentais. O que não se deve é tratar da qualidade de ensino, como um todo, pautando-se somente em termos quantitativos, pois assim não são levados em consideração os importantes fatores subjetivos da educação, como a assimilação de valores, gostos,

posturas, crenças e aptidões, bem como aquilo que o autor considera ser um elemento mais relevante que buscar e auferir resultados: verificar e desenvolver os processos educativos.

Percebe-se, pois, que os autores pontuam como a escola e a educação de qualidade, aquelas que buscam a transformação social, não reproduzam valores excludentes, a começar pela própria gestão, pois, como afirma Cunha (2012, p. 3), "As políticas públicas educacionais vêm valorizando a gestão escolar como um meio que pode contribuir de forma significativa para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos".

É importante levar em consideração que existem vários fatores no contexto escolar que influenciam os resultados de uma escola e que essa escola deve pensar na diversidade de fatores na hora de pensar sua organização. Então, pensar em gestão, seja em que âmbito for, aponta para a relevância de se discutir planejamento, pois toda prática social requer organização e estabelecimento de diretrizes.

Nesse sentido, na próxima sessão abordaremos a temática do planejamento educacional e sua articulação com a gestão escolar.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: BREVE APONTAMENTO

Levando em consideração que o ato de planejar faz parte do cotidiano da vida das pessoas, visto que todos pensamos e organizamos previamente o que iremos fazer, sejam sonhos, objetivos, tarefas profissionais ou atividades simples no dia a dia, o campo educacional não pode ficar isento de tal ação/prática.

Planejar a educação implica em pensar ações, pensar em como alcançar objetivos educacionais que atendam tanto a sociedade como os indivíduos (FREITAS, 2003). Por isso, a importância de estudarmos esse tópico.

É através da ferramenta do planejamento que a gestão escolar organiza e reorganiza suas ações, mediante os resultados revelados pelos indicadores. Para Freitas (2003, p. 16),

Podemos conceber o planejamento como o trabalho de preparação para qualquer empreendimento, com objetivos claramente definidos. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios e recursos materiais e humanos disponíveis, visando à concretização de objetivos, metas, prazos determinados e etapas definidas.

O planejamento educacional existe para a gestão escolar pensar e organizar suas ações e, através da avaliação, planejar ações que contemplem as necessidades da escola para a melhoria como um todo. Para isso, toda a comunidade da escola precisa estar integrada, e o planejamento pode ser a principal ferramenta desta integração, quando busca pensar em ações relacionadas à problemática social, cultural, política e econômica na qual a escola está envolvida. Assim Gama e Figueiredo (2009) afirmam o quanto é importante conhecer a realidade em que a escola está inserida, pois planejar é também tomar decisões, que embora possam ser falhas como um processo, o planejamento deve sempre ser sendo revisto/aprimorado.

Planejar implica diagnóstico, alocação de recursos humanos, estratégias, execução e avaliação levando-se em consideração o contexto em que se encontra a escola. Após a execução das ações, a avaliação é fundamental no processo do planejamento, pois sinaliza as mudanças que precisam ser feitas e como devem ser desenvolvidas as novas ações para as melhorias.

Compreendemos a utilização de indicadores educacionais para o planejamento educacional como uma proposta de avaliação dos processos de realização do trabalho nas unidades educacionais, conforme afirma Carreira (2013), ou seja, por eles é possível avaliar o próprio planejamento e a gestão da unidade.

Como o ato de planejar é "o estabelecimento de caminhos que possam nortear apropriadamente a execução da ação educativa, o acompanhamento efetivo e a avaliação do processo" (FREITAS, 2003, p. 16), que leve ao desenvolvimento de uma educação que atenda a sociedade e aos indivíduos.

Como já mencionado, é importante que a gestão escolar conceba a importância de se ter um planejamento, tendo em vista que ele é responsável por acompanhar, avaliar, pensar ações e recursos, e funções da gestão que são inerentes ao ato de planejar nesse âmbito. Podemos as-

sim dizer que o planejamento é próprio da gestão escolar, visto que é ele quem viabiliza suas ações.

Neste sentido, a seguir analisaremos os dados coletados à luz da discussão teórica desenvolvida, tendo como categorias temáticas: concepção de planejamento e gestão escolar, o ato de planejar/pensar a gestão escolar e influência dos indicadores para se (re)pensar as ações da gestão.

A UTILIZAÇÃO DOS INDICADORES IDEB E IDEPE NO QUE DIZ RESPEITO AO RE(PENSAR) GESTÃO

Concepção de planejamento e gestão escolar

Quanto à compreensão de gestão escolar, os entrevistados apontam como o ato de gerir/organizar as ações na escola. Já o planejamento educacional, é entendido como o que se planeja/estrutura/coloca no papel, o que se põe em prática durante o ano letivo.

O entrevistado E1, sobre a compreensão de gestão escolar, traz um elemento diferente, isto é, o currículo, no qual a gestão é aquela que garante que esse currículo seja posto em prática de forma e para todos, ou seja, compreende a gestão como sendo "uma forma de garantir que o currículo seja materializado". Sobre o planejamento educacional, E1 entende como a organização do currículo que está sendo pensado.

Quando questionado sobre a concepção de gestão escolar, G2 destaca a importância do diálogo entre os sujeitos como pré-condição para a materialização das ações que foram pensadas para a escola. Observa-se, em sua fala, a importância do diálogo com todos os segmentos que fazem a escola, para pensar as ações em benefício da instituição. Sobre o planejamento educacional, ele considera como tudo que você elabora, pensa, discute, analisa, antes de fazer educação na prática.

Sobre a gestão escolar, E2 concebe como todo o ato de gerenciar — desde o pedagógico, o administrativo, recursos humanos e o financeiro. Quanto ao planejamento educacional vê como ponto de partida para as ações serem realizadas.

Tanto a fala de G1 como a de E1 nos remete a uma afirmação de Lück (2000), quando diz que cabe à gestão escolar se mobilizar para sustentar e dinamizar a cultura da escola através de ações conjuntas, associadas e articuladas. Ou seja, por meio do planejamento, pensar nas ações tanto administrativas quanto pedagógica e essas serem contextualizadas. Referente ao documento que expressa o planejamento da escola, G1 afirma ser o Projeto Político Pedagógico (PPP), porém a educadora de apoio (E1) afirma que a escola não tem PPP atualizado e não o revisitam, contudo, busca dialogar com os docentes para a socialização de seus planos de trabalho. Cabe ressaltar que, nesta escola (Erem 1), não tivemos acesso ao PPP.

Tanto G2 como E2 afirmam ser o PPP o documento mais relevante da unidade escolar, embora destaquem a dificuldade de se materializar todas as ações pensadas pela escola frente à burocracia e às dificuldades enfrentadas pelos que fazem educação no contexto da prática.

O ato de planejar/pensar a gestão escolar

Sobre a elaboração do planejamento da gestão, os entrevistados afirmam que deve ser formulada de forma democrática, a partir da escuta de toda a comunidade escolar. Como elementos importantes para elaborar o planejamento da gestão, G1 diz que é tratar todos com igualdade para que não se sintam excluídos do planejamento. Em sua fala, E1 expressa a dificuldade de se planejar democraticamente, considerando a diversidade, mas afirma que o gestor da Escola 1 tem seu plano de trabalho e expõe/divulga no quadro de gestão da escola. Sobre os elementos que devem ser considerados para a elaboração do planejamento da gestão, E1 traz em sua fala:

Os princípios, estéticos, éticos, políticos, ou seja, os princípios estéticos da criatividade, da sensibilidade, do respeito às manifestações culturais, os princípios políticos, da autonomia, da criticidade, são esses aspectos sempre norteados pelas diretrizes, sempre dessa forma.

Quando perguntado sobre a elaboração do planejamento da gestão, G2 nos aponta que o planejamento deve ser elaborado a partir da escuta da comunidade. E traz como importante a escuta dos agentes escolares: "escuta o aluno, o professor, a comunidade. Questionando: é essa a escola que a gente quer? Eu acho que é o passo inicial". Acerca da elaboração do planejamento, E2 expõe que "no ato de planejar o aluno e o professor são os principais elementos".

Nas falas da equipe gestora da Escola 2, percebemos que tanto G2 como E2 consideram relevante o diálogo entre os sujeitos que fazem a comunidade escolar, como pontuado por Souza (2009), trata-se de movimento importante para materialização das ações de uma gestão. A respeito disso, acrescenta Ribeiro (2004) o quanto é importante apoiar a comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo para a melhoria da qualidade da escola. Levando em consideração que a avaliação é parte da construção do planejamento, pois é por ela que se avalia o que deu certo ou não na escola.

Influência dos indicadores para se (re)pensar as ações da gestão

Sobre a influência dos Indicadores Ideb e Idepe na gestão escolar, os entrevistados afirmam que serve de norte e auxílio para a gestão avaliar seu trabalho. Para G1 expressa os avanços (ou não) da escola, mesmo reconhecendo que são apenas números, mas afirma que números falam, e que, a partir deles, consegue ver onde errou e acertou. Quanto a fazer análise e utilização dos indicadores para avaliar o desempenho da escola, G1 nos diz que tudo isso é feito e compartilha-se o sucesso e o fracasso com os alunos e famílias, em suas palavras:

se eles não quiserem não tem professor que faça resultados subir. Eles são chamados para responsabilidade deles. Que esse resultado também é deles, não apenas do professor e da gestão, da equipe pedagógica. Fazemos reunião com os pais, mostrando em que nível a escola encontra-se (no âmbito estadual e nacional) e como a família e cada um podem ajudar.

Acerca dos indicadores para pensar o planejamento da gestão, G1 diz que é muito cobrado quanto aos resultados, sendo chamado pela GRE a refletir acerca deles.

Quando perguntamos a E1 sobre a importância dos Indicadores Ideb e Idepe para a gestão escolar, o educador afirma que serve de termômetro para acompanhar o planejamento, ou seja, enxerga como possibilidade de autoavaliação. Sobre a análise e utilização dos resultados desses indicadores para avaliar o desempenho da escola, ele diz que isso é feito inclusive por ser uma orientação da GRE, que se exponha no quadro de gestão à vista e seja divulgado, no entanto, lamenta não fazer reunião com o grande

grupo, apenas expõe os resultados. Destaca que toma o resultado de outras escolas também como parâmetro, nos apontando o indício de competição: "se nos resultados a escola não está bem em relação inclusive a outras instituições, é hora da gente pensar o que a gente precisa fazer".

As falas dos sujeitos da Escola 1 deixam claro que os indicadores exercem influência no que diz respeito a revelar a fotografia da escola, entretanto, em nenhum momento é apontado de que forma e em qual ocasião esses indicadores são efetivamente usados no planejamento da ação da gestão escolar.

Para os entrevistados da Escola 2, a importância dos Indicadores Ideb e Idepe na gestão escolar está na possibilidade de avaliar suas próprias ações, ou seja, servem como retorno ao trabalho que está sendo realizado. Assim como os entrevistados da Escola 1, G2 enxerga como possibilidade de autoavaliação. Sobre a análise e utilização dos resultados desses indicadores para avaliar o desempenho da escola, G2 nos diz que são feitas reuniões e que a participação da família é bastante efetiva na escola.

Quanto a pensar a gestão a partir dos resultados desses indicadores, ele afirma que o planejamento deve levar em consideração essas informações, pois elas dão sentido a esse documento, já que os resultados trazem informações de como se encontra a escola, ou seja, planejam ações para a instituição a partir da realidade dela.

Para E2, os indicadores Ideb e Idepe são de fundamental importância, pois acredita que informam como a escola está funcionando e se o trabalho desenvolvido está indo bem ou não. Sobre a análise e utilização dos resultados desses indicadores para avaliar o desempenho da escola, ela afirma que são analisados. É feito o mapeamento do que esses dados estão querendo dizer, mostrando em que eles acertaram e em que erraram, e o que pode ser feito para melhorar. E, sobre a construção de um planejamento da gestão com base nos resultados fornecidos por esses indicadores ela nos responde:

Com certeza. Logo no começo do ano a gente para pra dar uma olhadinha no plano e aí é colocado essa questão né, que o Ideb foi bom, o que pode melhorar, que ele não foi bom, e aí coloca ele no planejamento e vai desenvolver com as ações né. Mesmo não ficando claro/explícito de que forma e em qual momento os indicadores são utilizados no planejamento da gestão, podemos perceber nas falas dos gestores e educadoras de apoio entrevistados a influência dos indicadores para se planejar as ações da gestão. Nessa perspectiva, Ribeiro (2004) afirma que os indicadores da qualidade na educação foram pensados para auxiliar cada escola na sua avaliação e na melhoria de sua qualidade.

Para os entrevistados, os indicadores são sinais que revelam aspectos da realidade de suas escolas, trata-se de uma fotografia – que vai revelar não só a eles, mas a toda a comunidade escolar, como se encontra a escola. Contribuindo com o debate, Ribeiro (Idem) vai dizer que os indicadores podem ainda sugerir as mudanças necessárias à realidade escolar, identificando, a partir dos indicadores, o que está dando certo ou não e a possibilidade de re(planejar) as ações de forma articulada com a comunidade escolar na busca de manter o que está dando certo e melhorar aquilo que é preciso para a melhoria da qualidade da escola, dentro das possibilidades que os indicadores permitem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar, a partir das respostas dos gestores e dos educadores de apoio, que os indicadores Ideb e Idepe são importantes e são levados em consideração para o planejamento da gestão das escolas, tendo em vista que são tidos como norteadores da evolução e desenvolvimento da escola. No entanto, em suas falas, não se torna explícito como esse uso acontece na prática. O gestor e a educadora de apoio da Escola 1, a que evoluiu no Idepe 2012, afirmam que isso é feito informalmente, os resultados são expostos no quadro e, quando é feita uma reunião, o resultado é apenas divulgado, diferente da Escola 2, que, mesmo tendo decrescido no Idepe 2012, além da exposição dos resultados, são feitas reuniões específicas para se avaliar os resultados com pais, professores e alunos. Esses indicadores influenciam nos resultados obtidos pela escola, a partir do momento que eles consideram esses resultados como norteadores para suas ações. Porém, não foi possível saber como eles interpretam os resultados obtidos e como eles são abordados no planejamento.

Sabemos que esses indicadores têm suas limitações, haja vista por serem avaliações padronizadas, realizadas em escolas e realidades diversas, que não abrangem fatores socioeconômicos e culturais, e avaliam apenas competências e habilidades da Língua Portuguesa e Matemática.

Gerar competição entre as escolas é um dos principais riscos desse tipo de avaliação, pois pode-se fortalecer a ideia de que as instituições planejem suas ações somente pautadas em função desses resultados, deixando de fora as demais áreas do conhecimento, os aspectos pedagógicos, as relações sociais existentes dentro da escola, entre todos os sujeitos e as demais condições que fazem com que a escola seja um lugar propício para uma educação de qualidade.

Conclui-se pontuando que a gestão escolar enaltece os indicadores tendo em vista as demandas/cobranças da GRE. Entretanto, cabe aos gestores escolares eleitos e aos educadores de apoio enxergar a escola para além do que dizem os números, identificando seus problemas e dificuldades reais (um olhar de quem está imerso no cotidiano escolar). Dessa forma, será possível pensar e repensar a gestão não somente a partir dos indicadores numéricos, mas para além deles. Para que isso se materialize, é de fundamental importância que cada gestão tenha seu planejamento, pois é nele que estarão organizadas/sistematizadas as ações, documento que irá assegurar que as ações aconteçam, sejam avaliadas e modificadas em suas diversas dimensões.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, A. F. P. S.; COUTINHO, H. G. A percepção do PAR na perspectiva dos conselheiros. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 218-228, 2012.

CARREIRA, D. *O uso dos indicadores da qualidade na educação na construção e revisão participativas de planos*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://goo.gl/BScTiq> Acesso em: 19 ago. 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação:* conceitos e definições. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: https://goo.gl/UbnZ8h>. Acesso em: 18 ago. 2014.

FREITAS, K. S. Planejamento Educacional: o instrumento na busca da qualidade e da eficácia. *Gerir*, Salvador, v. 9, n. 34, p. 12-38, nov./dez. 2003. Disponível em: https://goo.gl/JwSZr1. Acesso em: 12 fev. 2014.

GAMA, A. S.; FIGUEIREDO, S. A. O planejamento no contexto escolar. *Web Revista Discursividade*, Dourados, n. 4, ago. 2009. Disponível em: https://goo.gl/4FgnGj Acesso em: 18 mar. 2014.

LAURENTINO, V. M. S.; DIÓGENES, E. M. N.; PRADO, E. C. A avaliação em larga escola no BRASIL – uma breve perspectiva histórica e analítica. In: Epeal, 6., Ceará, 2011. *Anais...* Ceará: Ufal, 2011. Disponível em: http://epealufal.com.br/media/anais/33.pdf> Acesso em: 01 fev. 2014.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72. Acesso em: 12 fev. 2014.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos Organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 477-492, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200009. Acesso em: 11 dez. 2013.

RIBEIRO, M. V. Indicadores na qualidade da educação. *Ação Educativa*. PNUD. Brasília, DF: Inep-MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2013.

RIBEIRO, J. L. L. S. A avaliação como uma política pública: Aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). *Avaliação educacional:* desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 349. Disponível em: http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-04.pdf Acesso em: 26 jul. 2014.

SANTOS, A. L. F. *Demandas e Perspectivas à Avaliação Institucional*. 2011. Disponível em: http://www.ufpe.br/proplan/images/avaliacao/seminario/ana_lucia_felix.pdf>Acesso em: 01 fev. 2014.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2014.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). *Avaliação educacional:* desatando e reatando nós. Salvador: Edufba, 2009. 349 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em 1º fev. 2014.

PERNAMBUCO, SIEPE. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – Idepe, 2014. Disponível em: http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteu-doUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConte-udo=5911. Acesso em: 12 fev. 2014.

PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO: GESTÃO GERENCIAL, TRABALHO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Simone Andrade Nóbrega Ana Lúcia Felix dos Santos

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de apresentar análises acerca da política de modernização do estado de Pernambuco e o discurso sobre trabalho docente e valorização profissional, uma discussão em andamento no âmbito do Mestrado em Educação.

De acordo com Vianna (2009), as políticas educacionais têm cada vez mais apresentado um discurso de melhoria da "qualidade" educativa e de melhoria dos índices de desenvolvimento econômico. Tais políticas vêm dando ênfase ao sistema avaliativo amplamente divulgado e utilizado nas últimas décadas, tanto a nível internacional como nacional, e continua se ampliando nos variados níveis da administração pública (federal, estadual e municipal). Essas avaliações têm vinculado a qualidade educativa aos indicadores sintéticos de qualidade divulgados por avaliações periódicas. O autor destaca que essas avaliações não devem ser utilizadas como critério de *ranking* entre escolas, entretanto, as avaliações desenvolvidas em alguns estados, como é o caso de Pernambuco, têm adotado uma política de avaliação do desempenho das escolas e a bonificação de acordo com os resultados, causando o ranqueamento entre as escolas.

O Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP) tem como principal objetivo "consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão" (PERNAMBUCO, [20-1?]). Trabalho que tem se desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

A estratégia visa, ainda, a melhoria dos índices educacionais de Pernambuco, tendo em vista que, em 2005, o estado obteve o pior resultado do Ideb no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (média 2,4). Com base neste resultado, o governo pernambucano se comprometeu a modificar esses indicadores, criando o Programa, e estabeleceu como meta alcançar a média 6,0 no Ideb até 2021 (PERNAMBUCO, 2008).

Foram elaboradas algumas estratégias para a efetivação do Programa, apontando como requisitos básicos: metas para as escolas, por meio do termo de compromisso, assinado "pela gestão da escola e pela secretaria de Educação" (PERNAMBUCO, 2008, p. 9); sistema de monitoramento e avaliação, o primeiro conta com equipe técnica e sistema informatizado, e acontece nas escolas, nas GRE (Gerências Regionais de Ensino), na Sege (Secretaria Executiva de Gestão Escolar) e no Gestor de Monitoramento, já a segunda, acontece pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), que ocorre anualmente; Bônus de Desempenho Educacional (BDE), um incentivo financeiro destinado às escolas que atingem mais de 50% das metas estabelecidas no Termo de Compromisso, no qual todos os profissionais da escola recebem um bônus no salário proporcional à meta atingida.

O Programa em questão aponta novos caminhos para o contexto educacional. Preocupamo-nos, em perceber quais os impactos do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação no trabalho docente.

Portanto, tomamos como objetivo desse artigo "caracterizar a política de modernização da gestão que vem sendo implementada nas escolas estaduais de Pernambuco, identificando o discurso sobre trabalho docente".

Ao analisar o PMGP, respaldamo-nos na perspectiva teórico-meto-dológica da análise de discurso de Fairclough (2001), que aborda o "discurso como prática social". A análise do discurso nos auxilia, à medida que para o autor, discurso é uma prática que está dialeticamente ligada ao mundo, tendo como efeito a transformação e a construção desse mundo. Ou seja, o discurso é parte do mundo em significado ao mesmo tempo em que constrói esse significado, e vai transformando a prática social. À medida que gera mudanças, ele também ganha novos significados.

Tomamos como base para análise os seguintes documentos e Leis: documento de apresentação intitulado "Programa de Modernização de

Gestão Pública: Metas para Educação"; a Lei nº 13.486/2008, que institui o BDE; e os cadernos do "Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar" (Módulos 10 e 12).

Neste sentido, trazemos como pressuposto que a política do governo de Pernambuco instituída por meio do PMGP a partir de 2007 é uma nova prática social instalada dentro da escola, possibilitando mudanças na prática discursiva dos docentes, sobre o seu trabalho e sobre a valorização profissional. À medida que a política traz novos significados para o contexto educacional, ela também é influenciada pelo discurso instituído, estabelece-se uma relação dialética entre a prática discursiva da política e a prática social dos professores.

REGULAÇÃO DO ESTADO E TRABALHO DOCENTE

A reforma do Estado estabelece uma nova base de gerenciamento, o sistema educacional teve redefinição de sua organização, de financiamento e gestão, bem como a inserção de mecanismos de regulação e controle do sistema escolar, com vinculação dos recursos e avaliações dos resultados. De acordo com Carvalho (2009, p. 1.151), "Seria também um mecanismo para induzir à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados alcançados, ou seja, um mecanismo para informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais".

Tendo em vista que os ideais gerencialistas não apontam a imposição de regras como melhor caminho para a regulação, são adotados mecanismos como a avaliação por desempenho, a bonificação por resultados como incentivo, tornando a regulação sutil e possibilitando a verificação da eficiência e eficácia das escolas.

A eficácia gerencial, segundo Carvalho (2009, p. 1.155), "só pode ser obtida por meio do abandono da centralização e da concentração de poderes, ou seja, permitindo que as pessoas que estão diretamente em contato com os problemas tenham cada vez mais iniciativa e capacidade de decisão". Para isso, a grande proposta que envolve a reforma do Estado e as políticas educacionais decorrentes dela, tem como ponto central a responsabilização social, em que há diminuição do compromisso do setor público, refletindo no contexto escolar com o aumento de responsabilidades nesta esfera.

Sobre o contexto da regulação, Barroso (2005) aponta que a perspectiva do Estado regulador está preocupada em mostrar a modernização da gestão e das práticas burocráticas. A regulação é flexível na definição dos processos e, com relação à avaliação, é rígida, focando na eficiência e eficácia dos resultados. A regulação, nesse sentido, possibilita o "equilíbrio" do sistema, à medida que permite a melhor percepção dos descompassos do Estado que, a partir disso, passa as ordens para os órgãos responsáveis pelas ações. O grande marco regulador do Estado e das políticas educacionais passa a ser a avaliação e os indicadores que analisam a qualidade educacional.

No Estado regulador, o foco são as metas ou o alvo a ser atingido a partir de um sistema de monitoramento e avaliação, a fim de saber se os resultados foram alcançados ou não (BARROSO, 2005). Há, portanto, uma redefinição no papel do Estado e, por consequência, um redirecionamento nas suas ações, e no atendimento das demandas sociais, dentre elas as políticas educacionais.

Esse Estado regulador está vinculado a uma perspectiva neoliberal que é assolada pela diminuição da ação do Estado, que passa a dividir suas responsabilidades sociais com a sociedade, pela via da privatização e defesa do Estado Mínimo. A grande preocupação que rege este novo movimento é o reducionismo educacional, que tem a lógica empresarial, atendendo às demandas específicas. Segundo Freitas (2012, p. 345),

Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários, por mais importante que estes possam ser.

A preocupação não é mais posta com a formação dos sujeitos, mas passa a compor uma demanda e oferta que estão ligadas às condições econômicas do empresariado.

As tendências nacionais e subnacionais no governo escolar, de acordo com Gorostiaga e Vieira (2011), fixaram reorganizações que procuraram ampliar o direito a educação, entretanto, mantiveram elementos próprios do governo anterior. O novo modelo de governo, denominado gerencialis-

ta, tem entre as características, a avaliação externa, autonomia das escolas e certo equilíbrio numa gestão centralizada e descentralizada.

A gestão gerencial tem como particularidade o fato de perseguir uma finalidade imposta do exterior e não uma finalidade coletiva. Gaulejac (2007, p. 111) destaca que o gerenciamento é

um conjunto de microdispositivos que não aparecem como fruto de uma concepção centralizada, de um sistema de dominação preestabelecido, mas como um conjunto disparatado de tecnologias, de regulamentos, de procedimentos, de arranjos e de discursos que emergem em dado momento histórico.

Tal conjunto tem sido utilizado nas políticas educacionais decorrentes da reforma do Estado. Mais recentemente temos práticas discursivas que têm ampliado esse conjunto de ações, dando amplitude à gestão gerencial com maior evidência, como é o caso da modernização da gestão do Estado que vem acontecendo em diferentes unidades federativas (São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, entre outras).

A ação de modernização da gestão tem posto em prática uma forma de regulação centrada num Estado avaliador, que tem o controle de suas ações 'a distância'. Tendo em vista que conta com sistemas de monitoramento de resultados, possibilita à escola certa flexibilidade, à medida em que ela pode adotar sua proposta pedagógica para alcançar os resultados, por vezes pré-estabelecidos (GOROSTIAGA; VIEIRA, 2011).

Os caminhos trilhados pelos governos subnacionais, tanto no âmbito estadual como municipal, seguem tendência semelhante às políticas nacionais. Estados como Pernambuco e outros têm desenvolvido novos Programas que envolvem a avaliação educacional, entre outros elementos para a regulação da educação.

Com essas reformas do Estado, surgiram novas demandas do contexto educativo que "trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366) e, por consequência, a intensificação do trabalho docente.

O conceito *intensificação* diz respeito a "jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo)

e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho)", nesse sentido existe "aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como *burnout*); (além da) neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo" (MANCEBO, 2007, p. 470). Nesta perspectiva, a intensificação pode ser visivelmente notada no processo do trabalho docente ou mesmo acontecer de forma velada, à medida que não gera carga de trabalho imediata, sendo identificada por um sofrimento subjetivo.

Vale salientar que, além da massificação do ensino, as novas formas de gestão adotadas nas políticas educacionais no decorrer das reformas educativas são fatores que vão impactar e causar constantes mudanças no trabalho docente, como: incorporação de novas funções e responsabilidades; maior supervisão/controle de suas atividades e aumento das atividades na jornada de trabalho (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

A vinculação das avaliações do desempenho estudantil à bonificação dos profissionais da educação é uma das estratégias utilizadas por diferentes governos estaduais e municipais pelo Brasil, pautados num discurso voltado à melhoria educacional. Evangelista e Valentim (2013, p. 1.001) tratam este assunto usando o termo *remuneração variável* por desempenho. Segundo os autores, a vinculação da avaliação ao bônus (remuneração variável) "parece representar uma mudança significativa para o trabalho (e para a vida) docente, impactando a prática destes profissionais, que até então recebiam remunerações fixas, independentemente de qualquer aspecto ligado à sua produtividade".

A ascensão de estratégias administrativas oriundas da iniciativa privada e do campo empresarial sendo empregadas nas escolas.

Uma questão gritante que este estudo aponta é justamente a importação de técnicas e ferramentas da Administração privada, voltada exclusivamente para os valores capitalistas, para o mundo da Educação e, mais precisamente, para a própria remuneração dos professores (Idem, p. 1013).

Considera-se nesta discussão ao menos dois aspectos: o primeiro, o fato de o sucesso e fracasso escolar estarem ligados aos resultados dos alunos nas avaliações; o segundo, o fato de os professores serem apon-

tados como responsáveis pelo sucesso e o fracasso dos alunos perante as avaliações.

Trata-se, portanto, de uma reconfiguração das ações docentes, que mudam seus discursos em favor dos mecanismos de controle exercidos pelo Estado, voltando suas ações para atingir os objetivos traçados, tendo bons desempenhos nas avaliações e índices, sejam eles Municipais, Estaduais ou Nacionais.

GESTÃO GERENCIAL E TRABALHO DOCENTE NO PMGP

O PMGP implementado no estado de Pernambuco traz como premissa a "gestão por resultados". Esse é um modelo de gestão gerencialista muito utilizado na iniciativa privada e tem sido empregado nas reformas do Estado desde a década de 1990, e vem se ampliando nos governos atuais. Está presente neste modelo de gestão a vinculação das metas estabelecidas pelo Governo, avaliações de desempenho, monitoramento e bonificação aos profissionais da educação pelos resultados obtidos.

O novo modelo de gestão implantado no estado de Pernambuco traz caracterizações de uma gestão gerencialista marcada por um momento histórico cuio foco está no desenvolvimento econômico.

Entendemos que o PMGP traz suas fundamentações na gestão gerencialista, uma vez que enfoca os resultados educacionais, como podemos ver no trecho do documento de apresentação do Programa. "Estamos implantando um Modelo de Gestão que tem foco em resultados e que na área da Educação significa o **meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais**" (PERNAMBUCO, 2008, p. 3, grifos nossos).

O significado de eficaz está voltado para "Que possui a capacidade de desenvolver, em circunstâncias normais e sem ajuda externa, certo resultado; efetivo: segurança eficaz" (EFICAZ, 2009). É a educação capaz de produzir o efeito esperado, não só para seu contexto, mas para melhoria dos indicadores sociais. Pode-se afirmar que, ao trazer a escola como "meio mais eficaz" para alcançar os indicadores sociais, o Programa retrata um tipo de discurso que vincula a educação como um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento econômico da sociedade, em contra-

partida, destaca o "foco nos resultados" como estratégia de gestão. Nesse sentido, o discurso revela esperar da escola e do professor a capacidade de realizar a tarefa de ensinar de modo eficaz, sem desperdício e de acordo com a produtividade.

Tal eficácia é verificada pelo Estado por meio das avaliações externas executadas pelo Saepe, e premiada através do bônus à escola que atingir acima de 50% da meta estabelecida, ou seja, um nível de produtividade previamente delimitado pelo Executivo, que é monitorado e estimulado.

A obtenção da eficácia gerencial pode ser alcançada pela descentralização e autonomia profissional, por meio da capacidade de decisão e de iniciativa (CARVALHO, 2009). Ao tratar a educação como "meio mais eficaz", o discurso do Estado perpassa as instituições, levando-as a adotar novas práticas sociais e discursivas, incluindo a partilha de responsabilidade e poder, tendo em vista que um líder, na ideologia gerencialista, é aquele cujo poder decorre da influência que ele consegue ter no grupo, levando-o a tomar iniciativas.

A responsabilidade partilhada entre os pares é a de atingir os percentuais estabelecidos, que, quando não alcançados, são cobrados pelo Estado. Pesa sobre as escolas a responsabilidade pela qualidade educacional independente das condições de trabalho a que estão submetidas. O poder, por outra parte, acontece apenas no âmbito restrito às estratégias que as escolas vão criar para atingir as metas.

Dentro desta perspectiva foi montado o sistema de monitoramento das escolas, avaliações anuais e bonificação dos profissionais. O programa é voltado a uma gestão gerencial e tem a "incorporação de estratégia da *accountability*", nesse sentido, recai sobre os profissionais envolvidos a prestação de contas de seu serviço, por meio dos testes de competências.

A qualidade social nos parâmetros de uma gestão por resultados tem na educação o espaço de privilégio para a conformação técnica dos sujeitos. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 772) apontam que o "conceito de modernização sustenta o planejamento da gestão escolar em busca de resultados de eficiência e eficácia". A educação é vista como espaço de privilégio para a conformação técnica dos sujeitos, uma pedagogia da hegemonia que busca

a **naturalização** dos fenômenos para a conciliação social. Para tanto, este projeto educacional hegemônico descentralizou a gestão de sistemas e de unidades escolares, centralizou diretrizes curriculares, elevou a **educação à condição de importante indicador econômico e social** de forma centralizada, por meio de programas de avaliação em larga escala para a educação básica. (grifo nosso)

Nesse sentido, a qualidade assume um significado mensurável, uma vez que a lógica do Programa é de mercado, em que os indicadores como o Ideb, Idepe e outros são a comprovação da qualidade educativa e do desenvolvimento social.

Ainda nesse sentido, a avaliação em larga escala, também estratégia do PMGP é utilizada como um dos mecanismos de controle e de prestação de contas pelo serviço oferecido pelo Estado. De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. XX), podem existir duas formas de controle social "a área dos controles externo e a área dos controles internos". O primeiro está relacionado aos mecanismos acionados contra o indivíduo que não aderem às normas externas (dominantes). No caso do PMGP, isso pode acontecer à medida que a escola não recebe a bonificação, tendo em vista o não atendimento das exigências e metas estabelecidas. Já os controles internos são os que ameaçam a consciência do sujeito pela possível transgressão à ordem social. Nesse último caso, gestores e professores vão se adequando e aderindo à nova ordem discursiva imposta pelo PMPG dentro das escolas e vão procurar estratégias para atingir as metas.

Dentre os discursos que advém da iniciativa privada implantada no setor público, destaca-se no Programa: as metas, resultados e premiação/ bonificação pela competência aprovada nas avaliações. Fairclough (2001) classifica tais mudanças como *comodificação*, em que o discurso institucional está pautado numa política de fortalecimento do controle em oposição a uma discussão mais democrática da educação. De acordo com o autor, "A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizado e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

A prática discursiva da educação passa a ser imbricada por tipos de discurso que a modificam e trazem implicações para a prática social das escolas. Assim, gestores e professores se adequam paulatinamente ao discurso gerencialista, que envolve as metas e a produção de resultados a serem alcançados durante o ano letivo.

O modelo de gestão do PMGP pressupõe uma concepção de trabalho docente que é pautada por esse tipo de prática de aumento do rendimento do trabalho, estabelecimento de metas e cobrança de resultados, apontando para a intensificação do trabalho docente, de modo que o trabalho passa a ser interpelado por esse tipo de discurso gerencialista. A implantação da gestão gerencial no setor público educacional, suas técnicas e práticas discursivas, não vem acontecendo sem enfrentar resistência por parte dos profissionais e demais envolvidos em sua execução. À medida em que esse discurso adentra o contexto educacional, modifica as práticas discursivas ali existentes e é interpelado por essas práticas.

Esse modelo de gestão incide, diretamente, no tipo de profissional da educação que se faz necessário para a efetivação das demandas educacionais condizentes com a política de modernização, trazendo implicações sobre o trabalho docente e uma nova concepção desse profissional.

Os profissionais são levados a ajustar-se à lógica dessa gestão, para tanto, no PMGP, foi adotada a técnica de incentivo como forma de estimular os profissionais na adequação à modernização, como é sinalizado nos textos do Programa.

O novo sistema também incentiva os profissionais que vivem o dia-a-dia da escola (diretor, professores, coordenadores e funcionários) para trabalharem de forma agregadora e com mais entusiasmo, uma vez que uma política de incentivos também foi pensada para esses trabalhadores (PERNAMBUCO, 2008, p. 5)

A política de incentivo profissional está intimamente ligada ao estabelecimento de metas individuais para cada escola por meio do termo de compromisso. O incentivo financeiro atrelado a metas a serem cumpridas cria uma nova perspectiva profissional, à medida que o foco passa a ser a meta atingida. Institui-se no contexto educacional um cenário de competição entre escolas e de cobrança entre os profissionais. O condicionamento da remuneração ao estabelecimento de metas desencadeia ações e sentimentos que tendem a tirar o foco social da educação, implantando uma lógica de mercado em que a competição é o fator principal.

Para assegurar o cumprimento do termo de compromisso criado pela Secretaria de Educação e assinado pela gestão da escola, e desenvolver ações de intervenção para subsidiar as escolas, foi implantado o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (Siepe) (PERNAMBUCO, 2008), visando o monitoramento das escolas estaduais. Tal sistema pode possibilitar o acúmulo de tarefas, que, de acordo com Rosso (2008, p. 192), é reconhecido pelos profissionais por ele entrevistados como meio de tornar o trabalho mais produtivo. Ao mesmo tempo em que esse trabalho pode ser intensificado pelo fato de ser obrigado, no caso dos docentes,

a lançar a presença dos alunos no sistema de registros eletrônico da escola, a colocar na rede eletrônica exercícios, bibliografias e textos ilustrativos a que os estudantes tenham acesso, além de dar aulas, corrigir provas e trabalhos e atender os estudantes, a despeito de não ter remuneração adicional, está-se tratando de intensificação do tempo gasto no trabalho mediante acumulação de tarefas.

O monitoramento do PMGP acontece em toda a atividade escolar o que implica, também, monitoramento do trabalho docente, estes profissionais são monitorados em todos os aspectos de seu trabalho, tendo em vista que o sistema oferece um balanço das avaliações bimestrais, além das avaliações anuais que servem de base para gerar o Idepe.

A gestão gerencial também se revela por meio desse sistema de monitoramento que funciona como uma atividade de controle permitindo,

o registro, a consolidação, a medição e a análise das informações referentes à frequência dos alunos e dos professores; as aulas previstas e as efetivamente ministradas; o desenvolvimento do currículo; a causa das faltas e das ausências; e a idade e a série em que os alunos estão matriculados. (PERNAMBUCO, 2008, p. 10)

O controle sobre o trabalho é uma ferramenta de suma importância para esse tipo de gestão e é perceptível a objetivação do controle sobre a autonomia profissional, uma vez que há no sistema de monitoramento especificações sobre este profissional.

No contexto dessa política, o que se espera de um profissional é que ele tenha autonomia técnica, tendo em vista que "propicia a diversidade necessária à proliferação da criatividade e facilita a aprendizagem organizacional" (PERNAMBUCO, 2012a, p. 19). O discurso sobre a "aprendizagem organizacional" está voltado à lógica de mercado, portanto, a autonomia afirmada nos documentos difere da autonomia que entendemos ser essencial para o desenvolvimento profissional e a profissionalização. A profissionalização envolve o aumento da autonomia profissional, bem como formação especializada, um estatuto profissional, plano de cargos e carreira em que estão previstos seus rendimentos, ambiente de trabalho com estruturas adequadas que possibilite meios para um trabalho bem desenvolvido. Ao restringir a autonomia profissional à autonomia técnica, a política em análise delimita sua concepção sobre os profissionais da educação, em especial o trabalho docente. Tal concepção está diretamente ligada à proletarização do trabalho docente que é "caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho" (OLIVEI-RA, 2010, p. 21).

Nesse sentido a concepção de trabalho docente do Estado está voltada a um trabalho de execução de normas técnicas pré-estabelecidas na política educacional, um ensino voltado ao treinamento dos alunos para os testes educacionais que se restringem, muitas vezes, às disciplinas avaliadas nos testes. Freitas (2015) chama atenção para o fato de que "ensinar para testes não é educar", ao escrever sobre as reformas educacionais, em especial a reforma educacional que implica a regulação por meio de testes padronizados, o autor adverte que,

primeiro estreitam a educação restringindo a atenção da escola às disciplinas que caem nos testes e depois, aos conteúdos e habilidades que são incluídos nos itens dos testes, e a tradição de testes anteriores se constitui em uma tradição de exame que orienta o que se ensina (FREITAS, 2015).

Tal fato traz mudanças diretas para o trabalho docente que passa a ser redirecionado e restrito a ações voltadas às metas a ser atingidas. Consideramos que estes são os preceitos da política educacional que visa a modernização da gestão, mas tal restrição não se efetiva de forma imediata e generalizada, pois consideramos que os profissionais, em especial os docentes, têm prática social própria e que, diante do que é posto pelo Estado, haja uma dialética discursiva entre a prática discursiva do Estado e a prática dos profissionais.

O discurso do professor está pautando determinada prática social, com a implementação do PMGP e de suas exigências, o professor vai se adequando a essa nova prática discursiva. Por outra parte, vão existindo focos de resistência.

Um ponto de discussão importante, quando nos referimos ao trabalho docente, é a valorização profissional, apontada nos debates educacionais com uma relação direta à qualidade do ensino. Há no âmbito do PMGP incentivos financeiros, como o bônus das escolas que atingem as metas propostas. "A unidade que alcançar 50% da meta receberá a metade do bônus; e, a partir daí, será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta" (PERNAMBUCO, 2008a, p. 11). O que não quer dizer que seja valorização, tendo em vista que valorização independe de resultados positivos ou negativos do profissional, mas do reconhecimento de modo geral pelo trabalho por ele desenvolvido, não só financeiro.

Outros incentivos são acrescidos à bonificação docente, uma vez que são estipulados aumentos ao bônus, sempre que são posta em prática a nova grade curricular referente a cada bimestre e todas as aulas previstas, ou seja, 100% das aulas no ano letivo.¹ Outro discurso que se apresenta sobre a bonificação é como modo de premiação pelo desempenho no processo educacional, no Artigo 1º da Lei nº 13.486/2008.

Diante do exposto, pode-se afirmar que não há, nos discursos citados, relação direta do bônus com a valorização profissional. Entretanto, no inciso terceiro do artigo 1º da referida Lei, a vinculação da bonificação com a valorização é perceptível no discurso do Estado, uma vez que o bônus propõe-se a, "Art. 1º - III - **fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação**, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual" (PERNAMBUCO, 2008b, grifos nossos).

¹ Art. 3°, parágrafo 3º da Lei n° 13.486/2008.

Tal valorização está num sentido restrito a um acréscimo, concedido por via do mérito, à remuneração profissional. De acordo com Freitas (2012, p. 383),

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização.

Nesse sentido, o PMGP constitui-se numa política de responsabilização dos profissionais, à medida que se utiliza desses elementos do discurso de uma gestão gerencialista, trazendo para o contexto educacional a avaliação como forma de controle, a exposição pública dos resultados e recompensas.

De acordo com Rosso (2008, p. 191) "gestão por resultados é uma técnica moderna de racionalização do trabalho que permite estimular tanto resultados tangíveis, quanto outros tipos de resultados em que estão envolvidos componentes cognitivos e emotivos do trabalhador". Consideramos que a gestão por resultados desenvolve entre os profissionais um clima de competição, bem como mal-estar pessoal e coletivo, quando não são contemplados pela bonificação.

No que se refere à formação profissional, em especial à formação continuada, é posto nos documentos que, com o objetivo de promover a qualificação e atualização dos gestores escolares com ênfase em gestão, monitoramento, avaliação e direitos humanos, a Secretaria de Educação do Estado (SEE) implementou, através do Decreto nº 38.103/2012, de 25 de abril de 2012, o Programa de Formação de Gestor Escolar (Progepe) e o Programa de Formação Continuada de Técnicos Educacionais (Protepe). É importante destacar que o processo formativo está voltado para a ideia de fortalecimento do PMGP dentro das escolas. Isso fica claro quando tomamos os cadernos de formação do Progepe, cujos conteúdos se voltam a um entendimento mais detalhado do Programa no contexto das políticas nacionais e internacionais. Os temas abordados, por exemplo, são voltados a políticas de responsabilização educacional: a modernização da gestão pública como condição para *accountability*,

dividida em três partes (resultados em Pernambuco; experiências no Brasil; o contexto internacional), no caderno XII; a gestão por competências; entre outros. Tal estratégia acaba por fortalecer o discurso gerencial no interior das escolas.

Vale ressaltar o destaque dado pela SEE no Balanço da Educação aos exemplos de profissionais (gestores, professores, técnicos) com a afirmativa de que "as oportunidades de aperfeiçoamento e crescimento profissional podem ser alcançadas por meio do mérito" (PERNAMBUCO, 2014, p. 8). Percebe-se, portanto que o discurso meritocrático perpassa as ações do Programa, ao declarar o mérito pela formação profissional, o texto vai de encontro com a ideia de que esses são os exemplos a serem seguidos. Sennett (2012, p. 107-108) destaca que "As empresas de ponta e as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprender novas capacitações, em vez de se aferrarem a antigas competências".

Nesse sentido, o importante é que o profissional seja capaz de buscar, por meio de recursos próprios, a ascensão profissional e melhorar, renovar suas capacidades. Em conversa informal com professores da rede estadual de ensino que participaram desses cursos de capacitações, eles relatam não haver recursos que auxiliem essa formação, nenhuma dispensa de carga horária nem auxílio financeiro, o que dificulta um maior acesso dos docentes a estes e outros cursos de aperfeiçoamento profissional.

Último ponto a ser analisado, mas não menos importante na organização da política educacional do estado de Pernambuco, é o formato organizacional das escolas estaduais, tendo em vista que há escolas com atendimento regular, semi-integral e integral.

Tal fato incide diretamente sobre a valorização profissional, uma vez que os profissionais lotados em cada modelo organizacional recebem uma demanda diferenciada, bem como gratificação, quando atuam em escolas de referência. Como podemos observar no artigo 3º, Inciso I, alíneas (a) e (b) da Lei nº 12.965/2005, que delimita os valores das gratificações por localização.

Vale salientar que há críticas dos profissionais quanto à gratificação, pois, sendo uma remuneração adicionada aos vencimentos, não constará na aposentadoria, tendo em vista que não se constitui em salário e, por isso, muitos professores preservam dois vínculos empregatícios. Tal

discurso traz para os profissionais uma fragmentação da profissão, à medida que foram criados, na estrutura administrativa, centros de ensino diferenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entendemos que a reforma do Estado foi uma ação desenvolvida para a superação da crise provocada pelo sistema econômico-capitalista, iniciada por volta da década de 1990, e que atinge as ações dos governos posteriores. O Estado enxuga as demandas de atendimento social, modificando sua prática de gestão e implantando no sistema público elementos de uma gestão gerencial, baseada na contenção de gastos, em sistema mais flexível e descentralizado, ao passo que foram desenvolvidos meios de regulação e de mensuração da qualidade do serviço ofertado.

Essa gama de ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro vem sendo aprimorada na esfera estadual, por meio da inserção de políticas de modernização da gestão e regulação do trabalho, como é o caso do Governo de Pernambuco que, a partir de 2008, implantou no sistema educacional do estado a tríade metas; avaliação e monitoramento; e bonificação. Preocupamo-nos, portanto, com a discussão sobre o trabalho docente e as possíveis mudanças frente à política educacional em vigência, principalmente no estado de Pernambuco.

O PMGP apresenta o trabalho docente como uma prática que envolve o aumento do rendimento do trabalho, cumprimento de metas e intensificação do trabalho dos professores. Reduz-se o trabalho docente a termos técnicos, em que o profissional é posto no desenvolvimento de ações que reduzem a sua capacidade para a execução de estratégias para atingir a meta estabelecida. No que tange a valorização profissional, o Programa proporciona ao docente uma corrida pela meritocracia, cortando garantias, como a formação continuada, reduzindo-a às áreas de português e matemática, condiciona a remuneração docente ao mérito do bônus, bem como traz a responsabilização dos professores, uma vez que disponibiliza para a sociedade o *ranking* atingido pelas escolas como forma de *accountability*.

Por outra parte, a valorização profissional no PMPG aponta para a competição entre os pares na corrida pela conquista de uma progressão na carreira, o que vai à contramão do que se poderia entender por valorização, tendo em vista que a formação, e a progressão na carreira são elementos que devem ser garantidos a todos para que haja valorização.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349372, maio/ago. 2009.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Orgs.). *Dicionário de política*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

EFICAZ. In: DICIONÁRIO online de português, 2009. Disponível em: https://goo.gl/4VdHLo. Acesso em: 26 ago. 2018.

EVANGELISTA, S. T.; VALENTIM, I. V. L. Remuneração Variável de Professores: controle, culpa e subjetivação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 999-1018, jul./set. 2013.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. C. Ensinar para o teste não é educar. *Avaliação Educacional* – Blog do Freitas, [S.l.], 14 dez. 2015. Disponível em: https://goo.gl/ZjVnrD>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GAULEJAC, V. *Gestão como doença social:* Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias & Letras, 2007. p. 11-128.

GOROSTIAGA, J.; VIEIRA, L. M. Tendências Nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990-2010. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. *Políticas educacionais e trabalho docente:* perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 63-90.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.. *Trabalho na educação básica em Pernambuco*. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PERNAMBUCO. Modernização de Gestão. In: _____. Secretaria da Educação, Recife, [20-?]. Disponível em: https://goo.gl/FyHWWa. Acesso em: 22 jan. 2014.

PERNAMBUCO. SEE. *Balanço da Educação 2014*. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2014.

PERNAMBUCO. SEE. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo X – *Competências e gestão de pessoas* / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012a.

PERNAMBUCO. SEE. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII — *Políticas de responsabilização educacional* / Secretaria de Educação. — Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

PERNAMBUCO. SEE. *Programa de Modernização de Gestão Pública:* Metas para Educação. Pernambuco, 2008.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações Entre o público e o privado na gestão da Educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761778, out. 2009.

ROSSO, S. D. *Mais Trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, p. 81-122, 2012.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. *Meta:* Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2009.

REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA GESTÃO ESCOLAR

Bianca Bezerra dos Santos Juliana Nunes Cordeiro de Siqueira Alice Miriam Happ Botler

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mas é, antes de tudo, fruto de inquietações advindas de lacunas encontradas no contexto escolar que por nós foram observadas durante toda nossa formação. Percebemos que estudos anteriores não deram conta de responder alguns de nossos questionamentos acerca de práticas diferenciadas de gestão. Este tema tem como pano de fundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que determina, em seu artigo 14 que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades" (BRASIL, 1996), o que deu início ao movimento de democratização da gestão escolar em todo o país.

A escolha do tema deu-se a partir do entendimento da gestão democrática enquanto cultura organizacional na qual os sujeitos envolvidos atribuirão e disseminarão valores, o gestor, enquanto líder terá uma carga mais intensa de responsabilidades, uma vez que sua função é, antes de tudo, a articulação de culturas heterogêneas a fim de criar um ambiente prazeroso e harmonioso na instituição. Partindo desse princípio e sob judicie do poder que lhe é conferido, o gestor pode empenhar-se tanto para "manter as relações autoritárias, como para construir um caminho que se propõe a romper com a forma como se constrói ou como se processam essas relações autoritárias" (MONTEIRO; BOTELHO, 2009, p. 4). O que vai predominar como características desse líder são heranças advindas do seu contexto de socialização, ou seja, atitudes mais autoritárias ou democráticas tenderão a ser exteriorizadas a partir do que o sujeito acumu-

lou historicamente em sua experiência de vida, o que Bourdieu citado por Nogueira e Nogueira (2002) denomina *habitus*.

A partir dessa discussão levantamos o seguinte questionamento: o que explica práticas gestoras tão díspares (autoritária ou democrática) encontradas em escolas da mesma rede municipal, já que respondem às mesmas regulamentações e que têm semelhantes condições sociais e estruturais? Nesse sentido, temos como objetivo geral, analisar práticas de gestão escolar em sua relação com a formação profissional dos gestores. Especificamente, pretendemos: caracterizar práticas gestoras díspares em termos de concepções de gestão; identificar aspectos da formação profissional dos gestores; e relacionar práticas gestoras com formação profissional.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E LIDERANÇA

Entender como se deu o processo de transformação entre a concepção da administração escolar clássica para a gestão democrática tal qual conhecemos é, antes de tudo, considerar o contexto político, social e econômico no qual nosso país vivenciava como pano de fundo para todas as tensões decorrentes desse meio. Drabach e Mousquer (2009) problematizam o campo em que se situa o nosso foco de pesquisa, a institucionalização da gestão democrática, o que nos auxilia a reconstituir este processo.

Conforme estes autores, os primeiros escritos sobre administração escolar surgem em 1930, em meio a uma disputa entre as concepções tradicionais de educação e as progressistas, encabeçadas por John Dewey, tendo impacto no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), no Brasil. Após anos de entraves a respeito de ações tradicionais no campo educacional, Anísio Teixeira (1964 *apud* DABRACH, 2009, p. 14) estabelece a diferença entre administração escolar e empresarial, ressaltando a valorização do educando, em que a natureza dessa administração seria de "subordinação e não de comando da obra da educação, que efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno". A relevância do seu legado encontra-se na defesa da superação de princípios técnicos, administrativos e burocráticos que permeavam o debate educacional na época, o que repercute no debate educacional dos anos 1980 e 1990.

Neste contexto, princípios como democracia, cidadania, qualidade, justiça social e igualdade, começaram a ser incorporados nas práticas

e nas leis que regem a educação e que permeiam o universo do mundo contemporâneo. Apesar de ter clareza de que não há uma única definição a respeito da gestão a qual defendemos e por saber que mesmo sendo instituída por lei para todas as escolas públicas brasileiras, o que vai dar o caráter democrático são ações e práticas gestoras. Este debate nos conduz a buscar conceituar a gestão democrática como

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125-126).

Podemos dizer que o maior ganho da nova forma de pensar a gestão alicerça-se na dimensão cultural do trabalho que a percebe materializada "no sistema escolar e que pode ser transformada em prática democrática concreta na escola a partir de um processo interno singular de aprendizagem coletiva, ou seja, da organização escolar" (BOTLER, 2010, p. 195). Estes elementos serão viabilizados ou não através da postura que o gestor assume ante a situação exposta, o que terá relação direta com os valores que lhes são característicos e que, consequentemente, refletirá nas relações de poder estabelecidas dentro da escola.

SUBJETIVIDADE: CAPITAL CULTURAL E HABITUS EM FOCO

O debate educacional de hoje observa aspectos contextuais, históricos e sociais. Para tal, consideramos de extrema relevância para este debate, as contribuições do sociólogo francês do século XX, Pierre Bourdieu, que vai nos ajudar a compreender como os *habitus* dos gestores foram constituídos e "como interferem nas 'ações' que são objetivamente

organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intensão estratégica" (ORTIZ, 1994, p. 61).

Bourdieu considera três possíveis maneiras essenciais de conhecer o mundo social, sendo: fenomenológica, objetiva e praxiológica. É nessa última que ele encontra aportes que constituem uma abordagem sociológica capaz de superar, simultaneamente, as distorções e reducionismos ao que ele chama de formas subjetivas e objetivas de conhecimento. Por considerar insuficientes as explicações de que o indivíduo é plenamente autônomo e consciente na condução de seus atos, tal qual defendida pela fenomenologia, e que o indivíduo é mero executor de regras já estruturadas como defendem os objetivistas, Bourdieu aprofunda e busca investigar "como essas estruturas se encontram interiorizadas nos sujeitos, construindo um conjunto instável de disposições estruturadas que reestruturam as práticas e as representações das práticas" (NOGUEIRA, 2004, p. 63).

A essas representações, o sociólogo vai desenvolver uma teoria na qual explica de que maneira esses princípios de produções incorporadas reverberam nas ações futuras dos indivíduos, o que denomina de *habitus* como sendo "um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações" (NOGUEIRA, 2004, p. 64), tendendo a inferir em aspectos tanto objetivos quanto subjetivos do ser humano, formando assim uma ponte mediadora entre as dimensões objetivas e subjetivas.

O habitus, também chamado por Bourdieu (ANO) de "matriz de percepções e apropriações", consistiria em disposições ou indicativos gerais que precisariam ser adaptados pelos sujeitos em variadas situações, não representando algo determinado e inflexível, podendo assim haver variações ao longo dos percursos construídos. Sendo assim, acreditamos que atitudes tomadas e o papel desenvolvido por um líder, no nosso caso, o gestor, irão variar de acordo com uma série de experiências acumuladas ao longo do tempo, que ajudaram a constituir subjetividades, não racionalmente, mas incorporadas a partir de um determinado grupo social que diz respeito a uma estrutura social específica, o que nos dá indicativos de que atitudes mais ou menos democráticas podem denotar ações que apreenderam ao longo do processo de socialização.

É nesse sentido que Nogueira (2004) discorre sobre as quatro teses sobre a subjetividade humana em que Bourdieu embasa suas proposições acerca do conceito de *habitus*. A primeira convicção é de que os sujeitos não agem de forma autônoma, há de se considerar a importância das estruturas sociais como determinantes dessas ações e intenções. A segunda complementa a primeira, pois o autor ressalta que as estruturas sociais são internalizadas, ou seja, há uma predisposição de exteriorizar práticas de socialização do seu meio de origem, mas isso não é um movimento rígido nem determinado. A terceira tese refere-se às influências que vão variar de acordo com o *locus*, não de forma definitiva, dizer que o sujeito tenderá a reproduzir determinadas práticas não significa "condená-lo" a elas. Por fim, a quarta concepção busca romper com a ideia da dimensão consciente do agir, pois assegura que os indivíduos não seguem as estruturas sociais de forma mecânica.

Não podemos deixar de caracterizar o conceito de *habitus* sem refletir a respeito da dimensão macroestrutural da sociedade na qual se constituem as relações de poder e de dominação social, especialmente se considerarmos o capital cultural como elemento estruturador das hierarquias constituídas através do que é incorporado no processo de socialização. O capital cultural enquanto elemento herdado será uma maneira de reproduzir hierarquias e de fortalecer as relações de dominação simbólica coexistentes entre realidades distintas, "como elemento de luta entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas" (CUNHA, 2007, p. 530).

Reconhecemos que "a influência da estrutura social não se realiza predominantemente no momento exato da ação, mas anteriormente, pela incorporação, pelo sujeito de um habitus específico" (NOGUEIRA, 2004, p. 67), essas ações não são rígidas, podendo o sujeito não agir de acordo com o que é socialmente esperado. Isso nos fundamenta a afirmar, a partir das proposições de Bourdieu, que os gestores, ao agirem de maneira mais ou menos democrática, não seguem suas estruturas sociais de forma mecânica, mas "guiam-se por um certo 'senso ou sentido inconsciente do jogo' que lhes permite adaptar constantemente, de modo flexível, suas ações às diversas situações" (NOGUEIRA, 2004, p. 68).

Nossa percepção de gestão democrática, como estrutura conduzida basicamente por sujeitos possuidores de uma determinada carga social que vão conduzir, autonomamente suas ações, nos remete àquilo que Bourdieu considera como *habitus*, pois, ambos tratam de:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças a transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente obtidos por esses resultados (BOURDIEU apud ORTIZ, 1994, p. 65).

Bourdieu nos ajuda a perceber como a relação das nossas experiências acumuladas nos auxilia a criar laços ora de identificação, ora de diferenciação, presentes nos encargos que cada sujeito assumirá dentro da escola. Nestes termos, compreendemos que o gestor, enquanto líder, deve estar sensível a essas apreciações e atento, para que suas ações não criem barreiras que impeçam a realização destas tarefas. Nos interessa conhecer melhor como é formada esta *carga social* e em que ela interfere favoravelmente ou não na atuação gestora. Para tanto, traremos a seguir um debate conceitual a respeito de profissionalismo, na perspectiva de analisar o processo de estruturação da ação dos gestores escolares.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O profissionalismo é uma marca da sociedade moderna, como afirma Nobert Elias (*apud* BARBOSA, 1998, p. 113-114),

é dentro da esfera profissional que se exerce, em primeiro lugar, a pressão dos constrangimentos sociais e de configuração social [...] Todos os esforços de modelagem da sociedade visam esta esfera. É sobretudo dentro dela que a sociedade exerce a sua coerção.

Esta citação nos leva a refletir a respeito da profissionalização como sendo a principal exigência para a inserção do indivíduo na sociedade burguesa. Várias concepções giram em torno da importância do processo de profissionalização para a socialização do indivíduo, mas o que há em comum entre elas é que "desde já é a atribuição de superioridade à pro-

fissão que está alicerçada pelos critérios meritocráticos e de livre escolha de ocupação e a rejeição dos ofícios" (ANGELIN, 2010, p. 2).

Fica claro que a relação de dominação permeia todos os processos da vida social, e a profissão docente e gestora não fogem à regra. O dicionário crítico de sociologia de Boudon e Bourricaud (1993, p. 452) esclarece que, no jogo das profissões, a relação de poder está intrinsecamente relacionada, havendo um "risco de exploração em detrimento do segundo e em benefício do primeiro" especialmente no que se refere à profissão docente, porque pelo menos em princípio, "o docente "sabe mais que seus alunos" e é obrigado a exercer sua autoridade "para o bem deles", tendo em vista sua formação".

Percebemos que o processo de se tornar profissional em si já traz consigo caráter de maior prestígio e visibilidade social, especialmente quando distanciado da concepção de ocupação. Podemos assim dizer que essa relação pode reverberar nas práticas gestoras uma vez que esse profissional se sente detentor do poder e autônomo, podendo fazer daquele espaço um campo de dominação e autoritarismo em relação aos outros membros da escola. É nesse sentido, e apoiados em Boudon e Bourricaud (1993), que devemos atentar sobre o risco de exploração de uma classe sobre outra e na maneira de como a autoridade vai ser externalizada, porque os gestores, por exemplo, são profissionais que exercem tipos importantes de controle sobre o status de sua profissão e "são considerados fontes do conhecimento especificamente competentes que devem ser controlados entre as fontes de influência que contribuem para a soma do poder profissional" (BOUDON; BOURRICAUD, 1993, p. 455).

RELAÇÕES DE PODER NA GESTÃO

Nogueira (2004, p. 33), aportado em Bourdieu, deixa claro que "os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes de cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais". Relações de poder devem existir no sentido de estabelecer hierarquias que auxiliem no momento da tomada de decisão, o que não pode ser confundido com autoritarismo, imposição de uma vontade sobre outra ou exclusão de participação.

A forma com a qual essas relações serão estabelecidas é o que dará o tom a cada perfil gestor, podendo ser mais ou menos democrático. Para isso, há de se considerar elementos incorporados socialmente, o *habitus*. Entretanto, apesar de haver diferentes posturas gestoras dentro do âmbito escolar, temos que ficar atentos, pois são nesses espaços que se estabelecem disputas culturais hierárquicas, e certos padrões são considerados superiores a outros, caracterizando assim, o que Bourdieu chama de *violência simbólica* que é "a imposição de uma cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente" (NOGUEIRA, 2004, p. 33).

Ao concordarmos com o princípio de democratização da escola pública e a percebermos a gestão escolar "a partir dos sentidos que os sujeitos atribuem à organização" (BOTLER 2010, p. 188), se torna viável compreender como gestores atuam de formas tão particulares, especialmente se entendermos que suas decisões e ações não são tomadas apenas racionalmente, mas que variam de acordo com seu contexto histórico de formação, sua trajetória profissional e o grupo com o qual se deparam no próprio ambiente de trabalho. Perceber como o gestor utiliza e reproduz "um conjunto de valores, de crenças, de ideologias, de normas, de regras, de representações, de rituais, de símbolos e de práticas" (BOTLER, 2010, p. 191), e refletir sua herança cultural é o que vai nos sensibilizar a perceber aspectos que diferenciam as práticas de gestão em escolas da mesma rede, que respondem à mesma regulamentação e que tem condições estruturais semelhantes.

METODOLOGIA

Embasadas em nossas experiências anteriores, escolhemos três escolas da Rede Municipal de Educação do Recife, levando em consideração a forma como se dão as práticas gestoras diferenciadas quanto às relações de poder: autoritárias ou não, participativas ou não e formadoras para a cidadania ou não, uma vez que nosso objetivo era perceber o que ocasionaria perfis tão diferentes, visto que supomos que este fato relaciona-se à formação profissional e pessoal dos gestores.

Fizemos observações em cada instituição e aplicamos a técnica de entrevistas semiestruturadas com quatro sujeitos nas três escolas, totalizando 12 entrevistados, divididos em duas categorias: gestores (G) e demais segmentos da escola (S) (funcionários, professores e estagiários). Para garantir a preservação da identidade institucional e pessoal, denominamos o ambiente de coleta (escolas) como A, B e C, bem como os gestores da seguinte forma: GA, GB e GC, para os gestores das três escolas; SA1, SA2 e SA3 – para os demais segmentos da Escola A; SB1, SB2 e SB3 – para os demais segmentos da Escola B; e SC1, SC2 e SC3 – para os demais segmentos da Escola C. Aplicamos uma entrevista diferenciada aos gestores em forma de memorial investigativo para apreender aspectos procedentes de sua bagagem cultural e social, visto que esse instrumento tem como objetivo:

contribuir para suscitar reflexões sobre Sociedade e Educação, oferecendo aos sujeitos participantes a oportunidade de pensar sobre si mesmos no conjunto de relações que se estabelecem no processo de formação social e educacional. (SANTOS JUNIOR e SILVA, 2005, p. 2)

Ou seja, procuramos um instrumento de coleta de dados que pudesse revelar a história de vida e formação dos sujeitos, permitindo apreender aspectos que os aproximam de um ou outro modelo de comportamento e como este reflete em suas formas de gestão, a fim de resgatar fragmentos da história de vida dos gestores que os conduziram a tais escolhas profissionais.

Santos Junior e Silva (2005) esclarecem que os memoriais: promovem a articulação entre vivências sociais e educativas no contexto em que ocorrem; dão ressignificação ao espaço, ao tempo e ao lugar vividos, ressituando-os; permitem que sejam tecidas interconexões entre as diferentes histórias de vida dos sujeitos em termos políticos, sociais, educacionais e familiares; fomentam reflexões sobre as condições materiais nas quais se produziram determinados processos educativos; denotam diferentes formas culturais de vida, de educação, de sociabilidade e de valores humanos; trazem à tona a vida real e concreta do cotidiano social e educativo, como foi experienciado, carregado de afetos, de marcas e de sentimentos; possibilitam que o sujeito se pense como parte integrante de uma história social que não é só sua, identificando-se com as demais histórias; enfim, incrementam a religação de saberes por demonstrarem diversas formas de ensinar e de aprender.

Estes aspectos funcionam como instrumento pedagógico que leva os sujeitos a refletir sobre dados de sua trajetória, o que nos auxiliará a conhecer as particularidades estruturadoras de sua formação profissional.

CONCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE ÀS PRÁTICAS GESTORAS

O entrevistado GA concebe gestão democrática como uma forma de auto-organização da escola, em que todos participam deliberadamente. Para este gestor, a opinião de cada segmento tem o mesmo valor, ele se diz bastante flexível em suas atitudes e propiciador de um espaço de diálogo e tomada de decisões em conjunto e sempre faz prestação de contas ao coletivo. Ele considera esta forma de gerir a mais fácil:

Faço questão de que todos participem das escolhas que se pretende realizar na escola, é importante estimular a participação do grupo, até porque fica mais fácil pra mim, eu não administro sozinho, qualquer coisa que acontecer é bônus e ônus de todo mundo (GA).

O gestor reconhece suas limitações e acredita que poderia ter mais controle sobre a escola, mas afirma que esta característica faz parte de sua forma de ser, o que fica evidente no seguinte fragmento de sua entrevista:

Aqui quem leva puxão de orelha sou eu, dizem que sou bonzinho demais, mas é esse meu jeito, as vezes percebo que deveria ser mais rígido pra algumas coisas, mas não sou de chamar a atenção das pessoas na frente das outras, prefiro chamar num cantinho e conversar (GA).

A concepção do gestor da escola A é confirmada por outros segmentos entrevistados, que dizem que seu temperamento é brando e que a escola é um espaço democrático e agradável. Reconhecem o gestor enquanto líder, principalmente pelo fato de já ter sido professor e eleito por eles. É interessante ressaltar que alguns entrevistados se referem ao gestor como "professor", o que os aproxima ainda mais, pois se sentem compreendidos por ele, bem como nivelados no mesmo patamar em termos de hierarquia. Fica evidente toda a satisfação na fala da funcionária

da escola que diz: "Quando eu cheguei aqui tanto o gestor quanto o vice eram professores, já elegemos duas vezes e queremos mais!" (SA2).

No entanto, os entrevistados destacam a eventual falta de controle pela gestão: "Muito democrática, até demais!" (SA3). Nossas observações indicaram que a liberdade demasiada oferecida aos segmentos escolares, às vezes cria situações em que alguns se aproveitam da confiança depositada pela gestão e deixam de cumprir com suas obrigações, a exemplo de alguns professores que não se responsabilizam tanto e faltam ao expediente escolar, o que influencia nos baixos resultados da instituição. A escola A possui uma gestão democrática caracterizada por falta de controle nos processos democráticos, em que a gestão *confia demais* nos diversos segmentos, que acabam não se responsabilizando tanto quanto deveriam pela prática educativa. Nestes termos, compreendemos seu perfil de gestão como sendo democrático, mas de caráter permissivo.

O gestor da escola B afirma incentivar a participação para dar corpo à gestão democrática e utiliza-se do diálogo com todos os segmentos escolares para compreender suas necessidades e intervir. Ele acredita que na organização da escola deve haver papeis bem definidos e que cada segmento precisa ter suas responsabilidades, para que se alcance as metas. Porém, destaca que às vezes precisa ser mais disciplinador, para não perder o controle de sua gestão, especialmente quando as pessoas tomam atitudes que fogem aos objetivos da escola. Ele esclarece: "como em todas as profissões, existem pessoas descompromissadas, mas aí é que entra o papel da gestão, de chegar junto, chamar atenção, ser mais duro, quando preciso" (GB). O gestor reconhece que a democracia é fundamental na organização escolar de hoje, quando diz "não que elas [formas de gestão tradicionais] tenham sido ruins, mas que eu sei que a configuração atual das escolas de hoje mudou" (GB).

Os demais entrevistados da mesma escola confirmam estas características das práticas gestoras e afirmam poder participar. Os entrevistados reforçam a visão do gestor como alguém democrático e comprometido com seu trabalho, quando dizem:

Quando todos não acreditavam na [escola B], ele dava uma injeção de ânimo na gente. Isso contribuiu muito para o perfil dele, porque se ele já era assim como professor, com essa característica, nada mais coerente do que dar prosseguimento a essa postura enquanto gestor. Tudo isso foi fator determinante pra ele ser o que é hoje, tanto a formação, quanto a experiência de vida. Você vê o amor que ele tem pela escola, pelas pessoas que aqui trabalham (SB3).

Destacamos também que, em suas práticas, a definição clara do papel de cada um é bem evidente, a exemplo do estagiário que diz: "cada um fazia sua parte, é tudo bem definido, as tarefas. A escola é bem organizada, separada por setor" (SB1). Outro fator importante é que todos citaram como ponto positivo o fato de o gestor já ter uma trajetória longa com a escola, passando pelas fases de aluno, professor e gestor, o que o ajudou a delinear sua afinidade e reconhecimento perante a escola.

Compreendemos, portanto, que a escola B também desenvolve uma gestão democrática, porém com um caráter mais disciplinador. A concepção exposta na fala do gestor e dos demais segmentos, bem como as práticas observadas, mostram que as funções e as regras da escola são claras e formuladas em consenso. Os dados observados mostram que este gestor acredita na democracia como forma de gestão, mas compreende a importância de seu papel na organização escolar e, por este motivo, denota perfil democrático, mais pragmático.

Na escola C, a gestão democrática é concebida como a participação formal no conselho escolar, a gestora acredita que ser democrática é ouvir as pessoas e afirma fazer isso. Reconhece ser impaciente e muitas vezes não esperar a decisão coletiva, tomando a decisão sozinha com o objetivo de adiantar os encaminhamentos na escola. Sobre ser democrática, afirma:

eu me acho uma gestora democrática, eles não participam do conselho? Se eu vetasse a participação da comunidade escolar, não quisesse saber do que eles estão pensando, aí sim seria autoritária, mas aqui, todo mundo tem seu espaço, cada um desempenha sua tarefa (GC).

Nossas observações, no entanto, mostraram contradição entre a fala e a atuação da gestora, o que fica claro, inclusive na expressão dos demais sujeitos daquela escola:

Se ela for democrática, eu não sei o que isso significa (risos). Ela só quer as coisas do jeito dela, se não for assim, não tem conversa. É por isso

que a gente tá mobilizando uma nova chapa porque ninguém aguenta trabalhar com pressão. A gente vai aproveitar que as eleições vão acontecer agora e vamos tentar tirá-la da direção (SC2).

A crítica do professor aponta que ela é mais autoritária do que democrática. A gestora GC não tem perfil democrático, mas uma postura totalmente autoritária, que propicia um ambiente em que as pessoas não se sentem à vontade para expor suas opiniões e que agem de forma antagônica, ou seja, de uma forma em sua presença, e de outra em sua ausência, o que ficou nítido em nossas observações. Quando a gestora chega à escola, as professoras voltam para as salas de aula e não conversam mais nos corredores, todos buscam desempenhar seu papel até que ela volte a sair da instituição, o que acontece recorrentemente, pois sai pelo menos uma vez ao dia.

Com a análise das concepções dos gestores acerca da gestão democrática comparada com as práticas observadas e evidenciadas nas falas dos demais segmentos, percebemos três formas de gestão distintas. As duas primeiras democráticas, sendo a primeira (escola A) mais permissiva e a segunda mais disciplinadora (escola B), enquanto a terceira, caracterizada pelo autoritarismo.

HABITUS, CAPITAL CULTURAL E A PRÁTICA GESTORA

A forma pela qual os gestores escolheram (ou foram levados a escolher) o curso de graduação muito tem a ver com a forma como gerem as escolas, seus motivos e influências não estão aqui detalhados devido ao recorte necessário para o artigo. Em síntese, ter cursado pedagogia, não por querer lecionar, mas por falta de opção, ajuda a entender o perfil assumido pela GC (gestora de perfil autoritário). Quando perguntados sobre suas influências, os gestores das duas escolas caracterizadas como democráticas demonstram o amor que sentem por exercer tal profissão e o quão importante foi a presença de pessoas tidas como referências em suas vidas para a escolha do curso, enquanto que, num perfil mais autoritário de gerir, percebe-se que pedagogia não foi uma opção e que sua relação com o curso foi como um "bote salva-vidas", pois, como precisava sustentar sua família, buscou se inserir rapida-

mente no mercado de trabalho para que sua escolha profissional fosse convertida em verbas.

A trajetória escolar básica foi semelhante nos três casos, já que todos tiveram em sua experiência escolar exemplos de gestores tradicionais e autoritários, entretanto, os gestores têm formas distintas de encará-las: os gestores das escolas A e B afirmaram que não concordavam com determinadas posturas autoritárias que vivenciaram em sua escolarização e, exatamente por isso, procuraram fazer diferente, denotando postura crítica, enquanto que a gestora da escola C faz referência ao ensino religioso e tradicional pelo qual passou sem nenhuma objeção, ou até concordando com o modelo. A visão crítica da realidade contribui, a nosso ver, com a perspectiva de atuação mais democrática.

Todos atribuem sua mudanca de vida à graduação que tiveram. A educação, mais uma vez, é vista como forma de ascensão social, sendo a licenciatura o modo mais rápido e fácil para se conquistá-la. Além disso, se entendermos a função social da profissionalização, especialmente de nível superior, como aquela que possibilita ao sujeito ter, de fato, acesso ao mundo intelectual, diferenciando-a das outras ocupações de cunho mais manual, essa busca pela mobilidade social vai sendo necessária dentro dos lares onde há um incentivo cultural. No exemplo dos nossos entrevistados, o objetivo dessa mobilidade varia nos GA e GB, pois ela surge como uma necessidade de se melhorar enquanto cidadão, concepção que compreende que os fins serão a formação do sujeito. Já para a GC, ela incorpora um sentido mais individualista, percebendo a profissão como passaporte para uma melhor condição socioeconômica, sem preocupar-se com sua importância na sociedade, o que ficou claro diante de sua ausência injustificada em grandes períodos de tempo na escola e em sua prática, que não demonstra perceber a escola como espaço de formação do cidadão, se restringindo a geri-la, como faria em qualquer empresa.

As duas escolas (A e B), caracterizadas como mais democráticas, têm gestores que se identificam pelo elo que já havia sido criado por terem sido professores da instituição, esse é um elemento fundamental, pois notamos que nelas a dedicação da gestão é maior, o que influencia no clima organizacional da escola, pois, de acordo com os demais segmentos entrevistados, eles têm uma sensibilidade mais aguçada para com a comunidade escolar, uma vez que já estiveram em outros cargos e

conhecem a situação em que atuam os profissionais. Além disso, segundo relatos, é como se sentissem a necessidade de fazer algo pela escola, caracterizando o sentimento de pertença àquele meio. Já a gestora da terceira escola, mais centralizadora em suas práticas, não teve o mesmo vínculo anterior, nem opção efetiva pela profissão, o que nos parece contribuir para maior distanciamento do coletivo.

Quanto a sua prática na resolução de problemas, ficaram claros três tipos de gestão diferentes. Mesmo tendo identificado as escolas A e B comoas de gestão mais democráticas, por assumirem postura flexível, por valorizarem a participação e por saberem a melhor forma de mediar conflitos, identificamos traços diferentes de democracia. A escola B nos pareceu mais organizada, no sentido de haver papeis bem estabelecidos entre os funcionários, o gestor caracteriza-se como sendo "linha dura", no sentido de haver cobrança maior com o grande grupo e por tomar algumas decisões apenas com a coordenação. Já na escola A, notamos um nível mais permissivo da democracia, o gestor faz questão de, em todas as ações, solicitar a participação da comunidade escolar, por considerar que, dessa forma, facilita seu trabalho e faz com que todos se envolvam nas decisões, mas a ausência de papeis bem definidos torna as pessoas pouco autônomas, muitas vezes atrasando o andamento do trabalho, apenas por não saberem ao certo se algo é sua função ou não.

Todos os gestores se percebem como democráticos, entretanto nem todos têm a clareza do que significa democracia. A gestora da escola C acredita que, só porque não proíbe o conselho, é democrática, porém acreditamos que a existência do conselho escolar, por si só, não garante a democracia: a forma como a gestão lida com este conselho e como as decisões são tomadas é que determina se a escola tem ou não características democráticas. Diferentemente dos gestores GA e GB, na gestão da escola C, os trabalhos desenvolvidos pelo grupo escolar parecem não ter articulação uns com os outros, o que se deve ao fato de a gestão não propiciar espaço de comunicação e nem incitar a participação da comunidade escolar, como fica claro no depoimento: "Eu era do conselho, mas desisti, não tem jeito, é muito difícil trabalhar com pessoas centralizadoras" (SC2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo caracterizamos algumas práticas gestoras díspares em termos de concepções de gestão na medida em que elegemos escolas reconhecidas como mais ou menos democráticas. Constatamos perfis diferentes de gestão nas três escolas, sendo as duas primeiras consideradas por nós como democráticas (A e B) e a terceira (C), com perfil autoritário.

É interessante ressaltar que, nas escolas compreendidas como democráticas, percebemos distinções, sendo a escola A dotada de uma prática de gestão permissiva, sem papeis e funções bem definidas entre os diversos segmentos, e a escola B como realizadora de uma democracia organizada, em que cada um tem consciência de seu papel e função, inclusive a gestão, que não se percebe enquanto liderança exclusiva, porém com as decisões mais importantes sendo tomadas no conjunto, através do conselho escolar.

Conseguimos identificar aspectos da formação profissional dos gestores que indicaram que sua ligação afetiva e emocional com a escolha da profissão repercute em suas ações. Nesse sentido, os gestores que têm uma história de dedicação com a educação, e que foram professores da instituição em que agora atuam como gestores (A e B), acabam desempenhando sua função de forma mais comprometida, com o objetivo de que todos participem e que bons resultados sejam alcançados pela instituição. Já a gestão que não partilha do mesmo sentimento, apenas cumpre sua obrigação de administrar, secundarizando a ideia de que o ambiente pelo qual é responsável é um local educativo e que, para que o processo de democratização ocorra, é necessário ter um clima harmonioso e propício.

Sendo assim, notamos que a trajetória da escolha profissional interferiu diretamente no perfil que estes gestores assumiram e que as escolhas não se deram de forma aleatória, existiu uma gama de influências que criaram, nesses sujeitos, peculiaridades advindas dos seus meios culturais, sociais e familiares. Mesmo tendo a clareza de que o *habitus* social desses sujeitos não é totalmente determinante para suas escolhas, é inegável sua contribuição para compreendermos a que se devem tais posturas.

Além disso, ao relacionarmos as práticas gestoras com formação profissional dos sujeitos, constatamos que suas práticas são influenciadas por suas histórias de vida, apesar de não serem simples resultado determinado por aquilo que já viveram. Os dados apontam que os gestores têm posicionamentos diferentes diante das formas de gestão das instituições nas quais estudaram e, ora criticam e buscam fazer diferente (A e B), ora reproduzem a forma que, a seu ver, deu certo (C).

Nossa análise elucida o porquê de práticas gestoras tão díspares (autoritária ou democrática) encontradas em escolas da mesma rede municipal, que respondem às mesmas regulamentações e que tem semelhantes condições sociais e estruturais. A teoria de Bourdieu auxilia a explicar a relação das práticas com a formação profissional e esclarece como a história de vida e as escolhas vão constituindo os indivíduos enquanto profissionais. Refletir sobre esses percursos de vida e constituição do profissional, nos faz rever atitudes e práticas profissionais, o que pode reverberar em prol da educação.

REFERÊNCIAS

ANGELIN, P. E. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010. Disponível em: https://goo.gl/LWLk6n. Acesso em: 21 Jan. 2014.

BARBOSA, M. L. O. Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 129-142, maio 1998.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. São Paulo: Vozes, 2014.

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. Disponível em: https://goo.gl/9ta45C. Acesso em: 19 ago. 2018

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993.

BOTLER, A. M. H. Cultura e relações de poder na escola. *Educação e Realidade*, Campinas, v. 35, p. 187-206, 2010.

CUNHA, M. A. A. O conceito "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. Currículos sem fronteiras, Campinas, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: https://goo.gl/y7PmfG> Acesso em: 2 dez. 2013.

MONTEIRO, T. L.; BOTELHO, M. F.; ALONSO, K. M. O papel do gestor frente aos princípios da gestão democrática escolar. In: SEMIEDU, 2009, Cuiabá. *Anais... Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em: em:* http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/TEREZA%20LEONES%20MONTEIRO%20_579_.pdf> *Acesso em: 26 nov. 2013*.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e possibilidades e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, abr. 2002

NOGUEIRA, C. M. M. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares:* o processo de escolha do curso superior. 2004. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SANTOS JÚNIOR, A. L.; SILVA, L. L. S. O memorial como instrumento reflexivo: um relato de experiência acadêmico-pedagógica. *Revista da UFG*, Ano VII, n. 2, dez. 2005.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v. 25. n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Escola de Gestores da Educação Básica*. 2. ed. CD 1. Brasília, DF: MEC, 2008.

ORTIZ, R. Introdução. In: ORTIZ, R (Org.). *Pierre Bourdieu:* Sociologia. Tradução Paula Monteiro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

Sobre os organizadores da obra:

Cibele Maria Lima Rodrigues é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado e doutorado em Sociologia (UFPE), pesquisadora da Fundaj (Diretoria de Pesquisas Sociais), professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades e do Mestrado Profissional em Sociologia.

Patrícia Maria Uchôa Simões é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado e doutorado em Psicologia (UFPE), analista da Fundaj (Diretoria de Pesquisas Sociais) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades

Luciana Rosa Marques é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado em Educação e doutorado em Sociologia (UFPE), professora da UFPE (Centro de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação).

Ednaldo Ferreira Tôrres é licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco — Univasf (Ciências Sociais e Mestrado Profissional em Sociologia).

