

POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL:

Perspectivas investigativas



Orgs.:
Lúcia de Fátima Melo
Mark Clark Assen de Carvalho

Políticas e Gestão Educacional: perspectivas investigativas

**Lúcia de Fátima Melo
Mark Clark Assen de Carvalho
(Organizadores)**

**Políticas e Gestão Educacional:
perspectivas investigativas**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lúcia de Fátima Melo; Mark Clark Assen de Carvalho [Orgs.]

Políticas e Gestão Educacional: perspectivas investigativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 316p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0268-6 [Impresso]

978-65-265-0269-3 [Digital]

1. Políticas educacionais. 2. Gestão educacional. 3. Perspectivas investigativas. 4. Pesquisa em educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Alline Ruffo

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Lúcia de Fátima Melo Mark Clark Assen de Carvalho	
1. A ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE OLHAR	13
Mark Clark Assen de Carvalho Sebastiana Gama Dos Santos	
2. O (NÃO) LUGAR DO HOMEM COMO EDUCADOR DE INFÂNCIA: ANÁLISE DE MATERIALIDADES DISCURSIVAS A PARTIR DO PROJETO DE LEI Nº. 1174/2019	33
Wilton Petrus dos Santos Jânio Nunes dos Santos Adriana Cavalcanti dos Santos Nádson Araújo dos Santos	
3. EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	59
Rafaelli Norberto Grégio Giane Lucélia Grotti	
4. CURRÍCULOS, PROFESSORAS E LIVRO DIDÁTICO: HORIZONTES DE UMA MESMA TESSITURA	85
Gabriela Souza Oliveira Rafael Marques Gonçalves	

5. O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ADVERSIDADES E POSSIBILIDADES	107
Diego Rosa Mark Clark Assen de Carvalho Rafael Marques Gonçalves	
6. O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCURSO, FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES	127
Alysson Vinícius Pacífico Barbosa José Júnior Pereira Araújo Ademárcia Lopes de Oliveira Costa João Francisco Lopes de Lima	
7. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÕES EM TORNO DOS CONCEITOS E DOS MARCOS LEGAIS	147
Carlos Augusto de Andrade Barbosa Alexandre Melo de Sousa	
8. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A EXPERIÊNCIA DA CAPITAL ACREANA NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	173
Joaquim Oliveira de Souza Viviani Fernanda Hojas Rubia Carla Donda da Silva Érika Christina Kohle	
9. A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA PRÓ-INCLUSÃO COMO POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFAC	193
Ivone de Oliveira Moraes Souza Lúcia de Fátima Melo	

10. TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS	219
Maria Carlete Neto de Oliveira João Francisco Lopes de Lima	
11. A LEI DE GRATIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES NO ESTADO DO ACRE: INCENTIVO OU COMPENSAÇÃO?	245
José Júnior Pereira Araújo Alysson Vinícius Pacífico Barbosa Ademárcia Lopes de Oliveira Costa Lúcia de Fátima Melo	
12. A QUALIDADE EDUCACIONAL PARA ALÉM DA PERSPECTIVA MENSURADA NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E BONIFICAÇÃO	265
Paôla Fortunato Cardoso Paula Fortunato Cardoso Adão Rogério Xavier Silva	
13. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ACRE: REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	285
Anderson Pereira Evangelista Lúcia de Fátima Melo	
AUTORAS E AUTORES	311

APRESENTAÇÃO

Lúcia de Fátima Melo (UFAC)
Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC)

Esta obra, intitulada *Políticas e Gestão Educacional: perspectivas investigativas*, reúne um conjunto de artigos oriundos de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no âmbito do Mestrado em Educação da UFAC, na linha de Políticas e Gestão Educacional, sinalizando para um esforço de natureza teórico-epistemológica e metodológica que busca captar e analisar questões e problemas que perpassam a política e a gestão da educação em seus diferentes níveis

Organizada em três partes e composta por 13 capítulos, a coletânea sistematiza e viabiliza o resultado de pesquisas materializadas em conexões que agregam diferentes olhares e formas de abordagem que se deslindam em reflexões e diálogos acadêmicos entre professores(as)/pesquisadores(as), pós-graduandos(as), revertendo-se na intenção e no desafio em publicizar a produção da pesquisa educacional sobre política e gestão educacional circunscrita nos domínios da realidade da educação acreana.

Nessa perspectiva, é que se reconhece seu potencial em meio aos muitos desafios presentes para enfrentar e superar assimetrias na produção acadêmica, apresentando elementos de análise que perfeitamente podem se configurar como contribuições para ampliar o debate, difundir a produção acadêmica e inseri-la em contexto local, regional e nacional, ampliando as interfaces e o desvendamento de temas, problemas e questões que ainda carecem de análise, discussão e formas mais apropriadas e aprofundadas de abordagem e problematização.

Dessa forma, o convite para a leitura desse livro associa-se, em um primeiro momento, ao reconhecimento e pertinência de alguns dos principais temas deste amplo campo de pesquisa que é a política educacional, com destaque para temas referentes à política e à gestão educacional. Em outro plano, a presente coletânea objetiva também servir como suporte que possui potencial para influenciar a formação, a inserção e a imersão de novos pesquisadores(as), considerando as diversas faces de disputas presentes neste campo e a fecundidade das questões que a ele subjazem, sobretudo em um contexto fortemente marcado pelo desmonte das políticas educacionais, sob o imperativo da lógica concorrencial em que os interesses privatistas da educação caminham na direção de praticamente renegar a função do Estado na garantia do direito à educação.

A anatomia da obra e os capítulos nela reunidos discutem aspectos relacionados à educação e à escola, em sentido mais geral, analisam as políticas educacionais e sua gestão sob diferentes perspectivas investigativas resguardando como traço um enfoque que se fundamenta em uma concepção crítica, histórica e socialmente contextualizada, ainda que partam de recortes teóricos e objetos de estudo diversificados. No entanto, essa profusão de temas configura e demarca evidências de ações significativas no lastro da educação escolar em diferentes níveis, cujo interesse se sobrepõe ao olhar específico dos profissionais direta e indiretamente envolvidos com os desafios da política educacional e de sua gestão.

A divulgação e leitura da obra que ora se apresenta, a nosso ver, se reveste de importância para pesquisadores, docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores educacionais, profissionais do magistério da educação básica e demais públicos interessados em aprofundar o conhecimento no campo dos estudos das políticas e da gestão educacional.

Sem a pretensão de esgotar as reflexões e discussões que a temática enseja, a publicização dessa obra, na perspectiva de seus organizadores e autores(as), se apresenta como um recurso para,

de forma solidária e comprometida com a educação pública, socializar e compartilhar conhecimentos, saberes, experiências e vivências em pesquisa educacional em um movimento que busca somar forças e aglutinar vozes que possam ressoar em favor e defesa da educação como direito humano fundamental com potencial reconhecidamente capaz de mobilizar, transpor barreiras, enfrentar e superar desafios que possam vir a transformar realidades, formar pessoas, indivíduos, sujeitos humanos, solidários e fraternos que se comprometam social e politicamente com a justiça social, o combate à desigualdade, contra a barbárie e a serviço da humanização do humano para construir uma sociedade mais fraterna, inclusiva, plural e diversa.

Afinal, o que a vida quer da gente é coragem, inclusive para lutar e fazer os enfrentamentos que a civilização está a nos impor.

Verão amazônico/acreano de 2022.

Os organizadores.

Rio Branco-Acre, outubro de 2022.

A ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE OLHAR

Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC)
Sebastiana Gama Dos Santos (UFAC)

Considerações iniciais

Para pesquisar o dia a dia da escola e sua relação na construção e manutenção de sua própria cultura, optou-se por fazer uma inserção nos ambientes da escola (sala dos professores, salas de aula, direção, secretaria escolar, sala de leitura, sala de recursos, pátio), na busca de obter o máximo de informações que pudessem possibilitar a compreensão da complexidade que envolvem o objeto de estudo. Assim, pretendeu-se analisar a cultura organizacional de uma escola pública da rede estadual de ensino, permeando seus pressupostos organizacionais com referência nos aportes teóricos, fontes documentais, na vivência e inserção no cotidiano da escola.

Nesse sentido, toma-se de empréstimo a compreensão de que a escola é um sistema de ações, constituída por múltiplas e complexas forças. De tal modo, iniciativas e/ou omissões são colocadas em prática coletivamente, de forma consciente ou não, mas que visam atingir os mesmos objetivos na organização, sejam eles a curto, médio ou longo prazo.

A escola como organização social e a questão da cultura organizacional

Reporta-se ao contexto dos anos de 1980, para analisar as mudanças pelas quais a escola passou, evidenciando o estudo sobre a cultura organizacional das instituições escolares que, a partir

desse contexto, ganhou notoriedade no Brasil. Com o advento das Reformas Educacionais, ocorreram significativas transformações na educação, especialmente, no que se refere à gestão da escola – autonomia, avaliação e democratização do ensino. Desse modo, a escola assumiu o posto de local privilegiado de discussão e de participação da comunidade. Tais reformas eram resultados da crise do Estado de Bem-estar, ocasião em que se reordenou políticas sociais tendo como foco a descentralização e a defesa por critérios de eficiência e qualidade visando repassar as responsabilidades estatais para a comunidade.

Pode-se dizer que nesse contexto a educação pública foi marcada por uma abertura política e participativa na qual as pesquisas sobre os estabelecimentos escolares ganharam novas perspectivas de investigação; teve-se o modelo estruturalista como principal instrumento de análise do papel político e simbólico da escola – suas relações de poder, ideologia, contradições, interesses, controle e regulação. Assim, “os modelos simbólicos vieram pôr a tônica no significado que os diversos atores dão aos acontecimentos e no caráter incerto e imprevisível dos processos educacionais mais decisivos” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Martins (2016) afirma que a educação perpassou por mudanças nos campos da qualidade, da responsabilidade e do gerencialismo. Uma vez que, a crise de qualidade da educação pública seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrá-la e da falta de responsabilização da sociedade em pressionar/fiscalizar os governos.

Posta essa consideração, pode-se dizer, então, que o contexto educacional dos anos de 1980 ficou marcado pela diversidade, pluralismo, incerteza e fragmentação da análise organizacional. Além do mais, foi favorável à inúmeras pesquisas, que passaram a criticar fortemente o caráter técnico da gestão das organizações escolares em defesa dos processos culturais e sociais, bem como, as formas de poder e o direcionamento ideológico que configuravam as organizações educativas, naquele momento.

Nesse novo cenário a educação passou, então, a ser regida conforme a lógica de mercado, na busca por eficácia, competitividade, qualidade e eficiência. As exigências do novo modelo de Estado fizeram com que se buscasse a efetivação das políticas pautadas pela descentralização e autonomia escolar as quais foram instituídas, principalmente, depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo determinou a organização da educação por meio do regime de colaboração e do princípio da gestão democrática, posteriormente, reforçadas pelas disposições da LDB 9.394/96 e de um conjunto de outros dispositivos, emanados dos órgãos de regulamentação da educação nacional.

De acordo com Nogueira (1990), esse contexto provocou o surgimento de pesquisas sociológicas nos estabelecimentos escolares, com foco de análise nas questões qualitativas e quantitativas da escola – reconhecendo-a como importante instância das transformações e de modernização sociais. Assim, os estudos foram fundamentados por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, que buscavam estabelecer e melhor precisar os vínculos entre as características objetivas da instituição escolar e o desempenho dos alunos, tendo como foco de análise, os efeitos do clima do estabelecimento de ensino, no que concerne aos processos de aprendizagem e socialização dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Shiroma (2011) elucida que o contexto das reformas educacionais no Brasil caracterizou-se como uma profunda transformação colocada em prática por meio de leis específicas, programas de financiamento, fóruns, campanhas lideradas por organismos nacionais e internacionais, os quais consideravam a educação como peça fundamental para traçar novos rumos, pois encontrava-se mundialmente entre os nove países com os piores índices educacionais.

Corroborando com a mesma premissa de mudanças educacionais, Azevedo, Coutinho e Oliveira (2013) avaliam esse contexto como um período de modernização da educação, tendo em vista que rompeu com paradigmas anteriormente consagrados. Em

outras palavras, a gestão da escola passaria a ser uma gestão onde os diferentes segmentos participariam da tomada de decisões, via órgãos colegiados como os conselhos escolares, associação de pais e mestres.

Entretanto, os debates e estudos educacionais trouxeram, como pano de fundo, a valorização tanto da eficácia, quanto da qualidade do ensino, tendo a gestão da escola como uma das principais responsáveis por manter um clima favorável à qualidade do ensino. Assim, tanto na organização quanto na gestão, o momento sinalizou novas formas de pensar as práticas do cotidiano escolar, ancorada na descentralização, na cultura e na liderança que permitiram agregar uma multiplicidade de fatores para gerir a escola.

Como parte da cultura organizacional, Nóvoa (1992) destaca os resultados escolares como um dos vetores que é influenciado e modificado pelo clima que se produz, a partir da cultura da escola, considerando as pressões ou parcerias entre o sistema de ensino, da gestão escolar, da sociedade, dos alunos e da comunidade; de modo a alcançar metas, estratégias internas e externas. As avaliações em larga escala são um exemplo disso.

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida intra e extra às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua 'interioridade', mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas (NÓVOA, 1992, p. 32).

A abordagem política e sociológica da escola reconhece sua dimensão cultural, tanto na perspectiva mais ampla, no âmbito da relação que ela estabelece com a comunidade em geral, quanto no que se refere à função das próprias formas culturais que ela produz e dissemina, produzindo assim a continuidade de processos com traços e estilos de liderança próprios de cada instituição e conforme cada contexto social.

Assim sendo, toma-se os termos “cultura” e “escola” como intimamente ligados, visto que, as instituições escolares são formadas por grupos de pessoas, cujas culturas tanto influem quanto são influenciadas no encontro que a escola propicia. Para isso, apoia-se no conceito de cultura formulado por Forquin (1993), quando este considera a cultura como parte da educação, havendo entre ambas uma correlação imprescindível na formação dos sujeitos.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

Assim, a cultura – enquanto materialização das ações e comportamentos dos diferentes grupos que compõem a escola –, forma um conjunto inter-relacionado de intensas trocas simbólicas que refletem diretamente na forma de gerir os processos educativos, uma vez que precisa entender suas dinâmicas e levar em consideração o fato de que cada um é detentor de sua experiência. Esta, por sua vez, é produtora de uma consciência coletiva que resulta do compromisso formal e das interações que se realizam no seu interior, em meio a consensos, disputas e interesses distintos.

Nessa perspectiva, a cultura seria o elo entre os sistemas simbólicos, as normas e as práticas cotidianas na instituição. Dessa forma, a cultura e a escola, para Forquin (1993), seriam indissociáveis, de modo que a cultura serviria de base para a construção da história do estabelecimento escolar.

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recommçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como

memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

Nessa perspectiva, a estrutura organizacional da escola é definida pelo currículo escolar que seleciona e põe em prática os conteúdos, inclusive os relacionados à cultura, a serem ensinados às novas gerações. Desta feita, ao organizar seu currículo e selecionar previamente seus conteúdos, a escola determina os processos pedagógicos, organizativos e de tomada de decisões, caracterizados por Forquin (1993, p. 176) como o “mundo social” da escola, suas “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

A cultura funcionaria assim como um conjunto de fatores ligados entre si que agiriam como controladores das ações, por meio das suas escolhas e instrumentos pedagógicos, como os seus planos, currículo, regras, instruções. Ao passo que a cultura do lugar modifica e direciona as ações dos sujeitos, estes também imprimiriam de sentido, o local onde atuam “através de formas altamente particulares de cultura” (GEERTZ, 1989, p. 36).

Ainda em consonância com Geertz (1989), é por meio da concepção simbólica da cultura que se descobre as estruturas conceituais das ações dos indivíduos. Desse modo, o “dito” no discurso social é uma forma de construir uma análise que possibilita distinguir o que é específico, dessas estruturas conceituais, do que não é. Além disso, configuram o comportamento humano e o papel da cultura no processo sócio-histórico.

Conforme o exposto e com base em Luck (2011), que apresenta os conceitos de cultura e clima organizacional, é possível compreender a escola em sua maneira de ser e fazer, para além dos documentos prescritos, como Projeto Político Pedagógico, Planos de Aula, Planos de Curso, Leis ou políticas educacionais. Ademais, é de suma importância analisar “a escola real” e como são materializados, em seu interior, os arranjos, as prioridades, as

orientações, bem como as formas de interligações entre a cultura e o clima organizacional que se manifestam no cotidiano escolar.

O clima e a cultura organizacional escolar constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico, o qual expressa a personalidade e características dessa ambiência. Daí porque permearam a escola como um todo a se constituírem na tecedura de fatos, eventos, reações, ideias, comportamentos, atitudes, expressões verbais ou não verbais, com determinados coloridos e emoções, que se desenham na urdidura da tela educacional. Representam, pois conceitos importantíssimos na determinação da qualidade do ensino e de seus resultados. Sobretudo ao se verificar que a cultura e, em outras, acolhem-nas e sustentam-nas, sejam elas de iniciativa externa ou interna (LUCK, 2011, p. 23).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a singularidade da escola envolve as interações entre seus atores. Embora cada um desempenhe a sua função, compartilham e constroem a identidade da escola – caracterizada por ser plural, pois abrange práticas, representações e elementos que reúnem os atores, à medida que expressam sinais de reconhecimento de uma cultura comum.

Além disso, a gestão da cultura e do clima organizacional da escola é fator imprescindível para a gestão escolar, dado que o diretor precisa demandar tempo, foco, atenção na maneira de ser e fazer da instituição escolar, além de ser capaz de mediar, orientar e interpretar as ações e intenções do grupo que lidera. A cultura organizacional estaria diretamente ligada a todos os atores envolvidos, desde a equipe gestora, equipe de apoio, professores, alunos, família. São estes atores que irão direcionar os processos administrativos e pedagógicos, conforme a cultura produzida nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes, adaptando o prescrito à cultura que se estabelece na escola.

Por seu turno, Fullan e Hargreaves (2000) apresentam importantes reflexões sobre a educação e suas dificuldades, tais como o trabalho docente realizado de maneira isolada, fragmentada e individual e sua dificuldade de acompanhar o ciclo de mudanças implementados nas reformas educacionais dos anos 1990, por não considerar o professor nesse contexto. Além disso,

apontam para a necessidade de uma mudança profunda, na qual precisa, necessariamente, partir de uma consciência tanto coletiva, quanto individual que priorizem a aprendizagem e o ensino como processos contínuos entre professores e alunos.

No entanto, há que se pensar na organização e distribuição de poder na escola para que haja de fato cooperação, isto é, se faz necessário que a mudança ocorra na base das relações dentro da escola, de maneira a modificar e transformar os processos centralizadores e burocráticos e privilegiar processos colegiados, compartilhados por todos os segmentos da escola, num processo coletivo e contínuo de aprendizagem. A esse respeito, Fullan e Hargreaves (2000, p. 110) elucidam que “o diretor como símbolo de cooperação, é um dos elementos-chave para a formação e para a reforma da cultura da escola. O que ele faz, ao que está atento, o que valoriza e sobre o que fala ou escreve, tudo tem seu valor”.

A inovação é, portanto, uma prática formalmente situada, que envolve tomada de decisões. Assim, os processos e as intervenções dos vários indivíduos da instituição, podem centrar-se nas salas de aula e nas práticas dos professores, por meio da utilização de novos materiais ou tecnologias, do uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos interventores.

Em outra perspectiva de análise, Lima (2001) amplia a discussão, quando aborda a escola como um processo de organização, destacando pontos fundamentais para essa tal. Desse modo, é de grande relevância para o estudo, trazer à tônica a discussão da escola enquanto espaço complexo de luta, de modo que haja uma administração descentralizadora, onde as tomadas de decisões perpassem pela autonomia, democratização e participação de todos os sujeitos desse processo.

Dessa maneira, pode-se afirmar que há diferenças quanto a organização de cada instituição. Além disso, a relação do indivíduo com o espaço não é neutra, mas interativa, de modo que ora o indivíduo reforça sua identidade pessoal e social no exercício das atividades escolares, ora imprime seus valores culturais no ambiente, num processo dialético, dinâmico e mutável.

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. A importância desses conceitos é evidenciada pelo fato de que a natureza do processo educacional e a vida da escola são definidas sobremaneira pelo modo como as pessoas coletivamente organizadas realizam o trabalho no seu interior, distribuem e assumem responsabilidades, tomam decisões, implementam-nas percebem seu trabalho e constroem significados a partir dessa experiência interativa em que muitos elementos pessoais, sociais, contextuais e funcionais entram em jogo (LUCK, 2011, p. 30).

Assim, pode-se inferir que cada escola possui um caráter singular e mesmo que possuam semelhanças, como a estrutura arquitetônica, os documentos prescritos; estas se diferenciam umas das outras, dado que a cultura é produzida a partir do e com o grupo social ao qual está inserida. Além do mais, é movida pela apropriação e reinterpretação de diferentes práticas, valores, crenças e ritos.

De tal modo, as instituições escolares desenvolvem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, pois consiste nas relações e na maneira como as pessoas se organizam e interagem dentro dela. Além de ser um espaço onde são tomadas decisões quanto ao currículo, às ações pedagógicas e administrativas.

Destarte, a função social da escola vai além da prestação de serviços burocráticos, uma vez que os indivíduos e suas práticas são fundamentais para a compreensão de processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões. Disso decorre a capacidade que cada instituição possui para produzir sua própria cultura, pois, desse modo, pode mobilizar e colocar em prática um clima favorável, em que os diferentes discursos, formas de comunicação e linguagens, presentes no cotidiano escolar, sejam convergentes aos propósitos da instituição.

Conforme elucida Silva (2006),

existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). Para Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Dito de outro modo, esse autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem (SILVA, 2006, p. 202).

Portanto, a escola enquanto espaço complexo, heterogêneo e socialmente construído, caracteriza-se como campo fértil de pesquisas e investigações na área da cultura organizacional, pois atuam diferentes atores e interesses que vão delineando e definindo traços de sua identidade institucional.

Traços da cultura organizacional na vida da escola: identidade, democracia e participação na escola

De acordo com Mello (2010), a nova gestão democrática da escola e a descentralização da gestão se configuraram como uma importante mudança, para a concepção da educação e organização do trabalho pedagógico na escola, que passou a funcionar de maneira colegiada, criando espaços de participação da comunidade, nos processos de tomada decisão.

Em nome da democratização da gestão da escola, vem se dando a reorganização e ampliação dos poderes concernentes aos conselhos escolares, como mecanismo fundamental para viabilizar a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na construção da escola democrática. Desse modo, tem-se procurado romper com a lógica do

controle e da dominação que historicamente tem permeado e definido a escola, sua organização e funcionamento (MELLO, 2010, p. 126).

Sobre esse aspecto, Sarmiento (1994) acrescenta que as relações entre cultura organizacional e comportamento são importantes objetos de estudo, para compreensão da abordagem cultural, no contexto das organizações escolares. Dado que esta favorece a construção e a prática de estratégias que, através do domínio simbólico de controle, garantem a participação convergente com as prescrições dos sistemas de ensino e com as finalidades definidas pelos gestores da instituição escolar.

Ademais, os gestores podem, por meio da cultura instituída na escola, padronizar comportamentos desejáveis e aceitáveis para àquela instituição. De maneira que os seus membros se identifiquem como tal e, por meio dos elementos subjetivos que ela contém e que configuram a identidade institucional do lugar, coloquem em prática normas, valores, crenças, princípios, padrões de comportamentos e de reconhecimento do comportamento individual e coletivo.

No que se refere ao conceito de identidade institucional, este trabalho toma como referência a compreensão de JoHatch e Schultz (1997) que a definem como “produto reflexivo do processo dinâmico da cultura organizacional”. Além disso, o sentimento que reside nas pertencas grupais, entre elementos que compartilham crenças e valores baseados em símbolos e significados singulares à instituição, é criado e formado ao longo do tempo.

Assim, a identidade institucional pode ser compreendida como base para a construção de um processo coletivo contínuo, do qual influem múltiplos comportamentos e conceitos que resultam em uma relação dialética impregnada de sentido. De tal forma, ora revelam estabilidade, ora revelam as transformações ocorridas na organização escolar: forma de contratação dos profissionais, especialmente dos docentes; gerenciamento dos trabalhos; condições para a participação; clareza e organização nos processos escolares, experiências de gestão democrática.

A identidade, vista assim, se caracteriza como uma construção social e simbólica, na medida em que o indivíduo constrói a identidade de sua realidade e reconhece as significações que constroem o real, bem como se utiliza da perspectiva do outro, a fim de transformar o que reconhece como sendo coerente.

Nesse sentido, a participação envolve não apenas uma escolha de diretores, mas a atuação nos rumos que a escola pode tomar. Isso inclui objetivos e metas a serem alcançadas por todos, pois o princípio da participação política exige o efetivo posicionamento crítico, frente aos assuntos da escola, de maneira que a atuação dos indivíduos seja plenamente consciente e historicamente situada.

Luck (2009) elucida que a participação é condição para a efetivação da gestão democrática escolar e precisa ser favorável ao trabalho das equipes, de modo a valorizar as diferentes iniciativas, habilidades e opiniões, tendo como fundamentos principais: a participação da comunidade, na escolha dos gestores; a participação efetiva do colegiado escolar e a ampliação da autonomia, sendo esta última indissociável para a promoção da democracia dentro da escola.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole - acompanhamento e avaliação com retorno de informações(LUCK, 2009, p. 24).

Desse modo, é perceptível que à escola recai a tarefa de construir e gerir de maneira colegiada o seu Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista a melhoria dos processos pedagógicos e uma formação para a cidadania. Bem como, criar possibilidades de participação de todos os segmentos, abrindo espaço tanto para a comunidade escolar, quanto para as famílias, de modo que exijam e contribuam, efetivamente, para o êxito escolar dos alunos.

A respeito dessa temática, Gadotti (2000) advertia que apenas a letra da lei não seria suficiente, para implementação de uma gestão democrática na escola. Antes, seria necessário que professores, alunos, família e demais atores escolares conhecessem o significado político da participação e autonomia.

Assim, a gestão democrática é tida como um dos princípios, para o desenvolvimento participativo no interior da escola. Todavia, sua implementação não envolve apenas a decisão do diretor ou equipe gestora, mas também a prática do diálogo, da descentralização, da impessoalidade, de maneira que as decisões perpassem todos os segmentos da escola e garanta a participação efetiva de todos. Portanto, a figura do diretor se faz então imprescindível para articular, organizar os trabalhos, bem como, considerar as diversas opiniões da comunidade escolar. Sobre essa questão, Luck (2000) ressalta que:

um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LUCK, 2000, p. 16).

A partir dessa perspectiva, pode-se reconhecer então que o diretor passou a assumir, com a democratização da educação, bem mais do que a responsabilidade pela manutenção, organização e funcionamento da escola. Mais que isso, seu foco fora direcionado às atividades tanto no sentido macro quanto micro, desde os aspectos físicos, sociais, políticos, administrativos e pedagógicos, de modo a vislumbrar a qualidade do ensino na instituição. Dessa forma, esse novo cenário impõe a democratização da gestão e a escola deixa de ser uma instituição burocrática para se tornar objeto político do fazer pedagógico, pautado por seu Projeto Político Pedagógico. Segundo Bauer (1999),

é preciso, contudo, também afirmar a identidade tanto do todo como de cada uma das partes. O todo existe, de fato, enquanto uma única unidade global, mas as partes têm dupla identidade, preservando suas identidades próprias, não redutíveis ao todo, e também constituindo uma identidade comum. Assim, ao mesmo tempo, é a diversidade que constrói a unidade, enquanto a unidade constrói a diversidade (BAUER, 1999, p. 61).

Portanto, pode-se afirmar que os indivíduos não são meros funcionários, componentes de uma organização, são, antes, dotados de subjetividades, valores, crenças, cultura e identidade. Assim, ao colocar em prática suas ações, esses indivíduos trazem tensões acerca do papel que cada um irá desempenhar, bem como, o que irá incorporar, modificar, adequar ou transgredir, considerando o grau de autonomia que há na sua função.

Disso decorre uma questão importante para a manutenção da organização instituída no lugar: a socialização. Dado que, este princípio possibilita a formação de saberes e de significados pré-estruturados, além disso, ao ser instituído, é permeado por intenções sociais e, por consequência, perpetuadoras da cultura construída e defendida pela instituição como padrão a seguir.

Nesse viés, Fullan e Hargreaves (2000, p. 68) elucidam que a socialização coletiva de princípios, normas, valores, objetivos “criam e mantêm ambientes de trabalho de maior satisfação e produtividade”. Ademais, “através do fortalecimento de seus professores e da redução das incertezas de seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas isoladamente, provoca-se o aumento de bons resultados dos seus alunos”.

O fortalecimento do trabalho coletivo favorece o bom desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Embora seu interior seja constituído de regras, há também as ideologias, os laços informais, a colaboração mútua que se estabelecem e condicionam formas de relacionamento interpessoal entre os diferentes grupos, com a estrutura de poder e autoridade da instituição, conforme Fullan e Hargreaves (2000). Ou como sugere Sarmiento (1994, p. 100): “um mosaico de realidades organizacionais, mais do que uma *corporateculture* uniforme”.

A gestão da escola pode vir a exercer um papel imprescindível, para o elo entre os diferentes interesses dos grupos e subgrupos. Mesmo porque, uma de suas atribuições é a essência da negociação, além da mediação de processos objetivos e subjetivos, de modo a alcançar, assim, os objetivos da instituição.

Assim, a consciência e interpretação dos mecanismos de poder, nas relações que se estabelecem no interior da escola, podem servir de base para uma nova forma de pensar e administrar a escola. Para Veiga (2001), a transformação da instituição é causada pelos próprios atores que fazem parte de sua estrutura. Contudo, para que ela ocorra, é necessário que se conheça sua dinâmica organizacional e em que se fundamenta determinados valores da instituição.

Importa salientar que os fundamentos estão presentes, quase que em sua totalidade, no Projeto Político Pedagógico – documento norteador que direciona o fazer pedagógico e explicita a direção da gestão escolar, bem como, seu marco referencial, habilidades, conhecimentos, valores, missão, metas. Conforme Veiga (2001, p. 187), “é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”.

No que se refere à participação dos segmentos escolares, foi estabelecido pela Constituição Federal (1988), em seu artigo 208, inciso VI, que o ensino será ministrado com base na “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e reafirmado pela LDB nº 9.394/96, no artigo 14, que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades, garantindo [...] a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Paro (2001) menciona que a gestão democrática se caracteriza como um trabalho e um objetivo da escola para todos os segmentos, no qual a participação efetiva é o seu foco, principalmente por se tratar de um espaço cultural e essencialmente político. No entanto, para que isso se torne uma prática cotidiana “precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da

vida individual e coletiva [...] é preciso que cada indivíduo pratique a democracia”, conforme Paro (2001, p. 10).

Ao se cotejar os princípios da gestão democrática, previstos na legislação, nota-se que, esse processo de inserção, garantia e definição de papéis, desde sua concepção, apresenta-se com vazios e postergações. Assim, deixa a cargo, dos sistemas estaduais e municipais de ensino, as formulações concernentes ao detalhamento e implantação de como esses princípios gerais tomarão corpo dentro das escolas.

Assim, a escola desempenha uma função política e social muito importante para a garantia da participação de seus membros, na elaboração de seus propósitos pedagógicos. De modo que seja igualitário e possível a transformação, bem como corrobore para uma sociedade justa. A escola pública, nesse contexto, precisaria ser modificada para cumprir esse papel tão complexo, no qual a socialização e construção de conhecimento se tornam o grande desafio para as instituições escolares, principalmente para o diretor. A esse respeito Melo e Torres (2017) apontam que:

ao mesmo tempo em que os novos modelos de gestão defendidos pelas reformas educacionais preconizam uma gestão escolar mais descentralizada, com certo nível de autonomia dos profissionais que ali atuam, advogando pela ampliação da participação da comunidade escolar nas suas decisões – o que em tese são elementos que caracterizam uma gestão democrática –, vem ocorrendo uma sobrecarga de trabalho para as unidades escolares e para aqueles que delas fazem parte. Tem sido consenso que o excesso de atividades tem atingido, particularmente, aqueles que exercem funções tanto na gestão da sala de aula, como na gestão da escola, a exemplo dos diretores escolares (MELO e TORRES, 2017, p. 813).

No entanto, no que se refere a reuniões e ao conselho escolar, não constam registros de que estes tenham sido acionados, para partilha de informações, no ano de 2019, na instituição Iza Mello.

Na visão de Lima (2001, p. 135), as tensões de participação, que configuram a identidade da escola, podem ser vistas como “uma construção teórica e normativa, um ideal de participação

emancipatória ou, pelo contrário, uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional, consoante aquelas distintas políticas”.

Contribuindo para ampliar o debate sobre o tema da gestão democrática, Luck (2001, p. 70) acrescenta que a concretização da gestão democrática, estabelecida pela LDB 9.394/96 e pela Constituição Federal de 1988, reside no princípio de que a educação “é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, dos pais e da sociedade em geral”.

Assim, decorre a possibilidade de garantir, minimamente, a qualidade do ensino, o qual depende, além disso, de uma ação integradora e coletiva da gestão, com vistas a promover uma relação estreita entre escola, pais e comunidade. No mais, isso permite criar condições básicas, para que o ambiente da instituição seja acolhedor e participativo, em que todos os segmentos possam vivenciar, de fato, os princípios da cidadania e da gestão participativa na escola.

Considerações finais

No decorrer do estudo, fez-se uma breve explanação de como, a partir dos anos 1980, no Brasil, as reformas e as políticas educacionais contribuíram para modificar a organização escolar, interferindo em sua forma de conceber e gerir os assuntos próprios do ensino e da gestão da educação – os quais passaram a ser regulados por dinâmicas, produzidas fora do ambiente e desconectadas da natureza do trabalho administrativo e pedagógico (inerente à função da escola, enquanto instituição de formação cultural).

Paralelamente, recorreu-se às análises das dimensões da cultura organizacional e seu processo de interdependência, de modo a compreender como estas se configuram e dão vida aos acontecimentos do dia a dia na escola de cujas análises se depende que a organização e dinâmica da escola não estão

centradas em um único elemento, mas sim por relações complexas e percepções distintas.

Isso impõe à equipe, principalmente à gestora, desafios diversos como, por exemplo, a não participação da comunidade nos assuntos da escola e a ausência de um corpo permanente de docentes, que possa assumir e participar mais efetivamente do planejamento do trabalho escolar, a longo prazo.

Todavia, mesmo com as dificuldades que os dados apontam, a maneira como a cultura organizacional da escola se materializa, enriquece o processo pedagógico, por obter bons resultados e, de certa forma, uma unidade nos trabalhos pedagógicos e administrativos.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARELARO, L. R. G.; CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A. **Limitações da participação e gestão “democrática” na rede Estadual Paulista**. Educação e Sociedade. Campinas, 2016.

ACRE. Lei nº 3.141 de 25 de julho de 2016. Institui a Lei de Gestão Democrática do Estado do Acre (1/2016). **Diário Oficial do Estado do Acre**. Acre, Rio Branco, ano 49, nº 11.854, p. 1-63, 25 de julho de 2016.

BARROSO, J. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CARVALHO, M. C. A. **Sistema de ensino, política educacional e gestão escolar**. Revista Exitus, v. 03, p. 67-82, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara-KOOGAN, 1989.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.
- LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- MELLO, L. F. M. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.** Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M4NFP/1/tese_revisada_apos_a_defesa___lucia_1_.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- PARO, V. H. **Por dentro da Escola Pública.** São Paulo: Xamã, 1995.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2001.
- SAMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributos para o estudo da cultura organizacional da Escola Primária.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- SILVA, E. C. L. **Mapeamento dos arquivos escolares: história, memória e preservação de documentos.** Florianópolis: Agora, 2011.
- THULER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- WERLE, F. O. C. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Série Idéias, 1992.
- WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, v. 3, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/369>. Acesso em: 17 jul. 2022.

O (NÃO) LUGAR DO HOMEM COMO EDUCADOR DE INFÂNCIA: ANÁLISE DE MATERIALIDADES DISCURSIVAS A PARTIR DO PROJETO DE LEI Nº. 1174/2019

Wilton Petrus dos Santos (UFAL)
Jânio Nunes dos Santos (UFAL)
Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)
Nádson Araújo dos Santos (UFAC)

Considerações Iniciais

Em muitos momentos históricos, buscou-se definir e rememorar o lugar político dos agentes sociais de uma comunidade ou cultura. Referente ao homem, tradicionalmente, entende-se sua participação na sociedade como "provedor", "mantenedor", "patriarca", "a cabeça da mulher". Ao homem não é imputado deveres recebidos como femininos, a exemplo, os cuidados domésticos de alimentar, banhar e vestir os filhos.

A pós-modernidade emerge questionadora de padrões sociais historicamente construídos, dentre os quais, os conceitos de homem padrão e modelo no mundo ocidental e de masculinidade única foram postos em xeque: o homem iluminista, branco, europeu, civilizado, racional, heterossexual e religioso. Constituições culturais ideológicas validadas pelo discurso corrente de direita conservadora que busca emoldurar, caracterizar e tipificar a masculinidade (VIANA JÚNIOR, 2017).

Em uma cultura baseada na religião cristã, como a brasileira, nota-se a fundamentação dos sentidos das relações humanas baseados nos postulados dos "textos sagrados" que buscam condicionar a performance e comportamento sociais. Embora uma grande totalidade dos que se dizem cristãos não frequentem a

igreja, revelam em seus modos, discursos que marcam a ideologia religiosa, corroborando assim, para o que é denominado em Orlandi (2007) como políticas de silêncio, fator sutil, o qual envolve uma totalidade considerável de sujeitos que são conduzidos pelas formas do silêncio.

Como herança da interpretação dos textos religiosos, cita-se a aceitação do patriarcado. O homem é o centro e, em consequência, sua masculinidade deve ser bem definida, é um dominador por natureza. No entanto, o que parece ser uma evidência consistente, revela-se, por Pêcheux (1988), como caráter material do sentido. Este constituído pela ideologia: o mito viril que emerge das noções hegemônicas de masculinidade.

Assim, este capítulo, busca problematizar o Projeto de Lei n. 1174/2019 com enfoque em questões discursivas sobre o lugar do homem no tocante ao ser educador de infância¹, visto que, a ideologia patriarcal e biologicista tem tentado silenciar sua atuação nos espaços da Educação Infantil. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que, no ano 2019, os educadores de infância que atuam no território nacional continuam sendo em sua maioria mulheres (96,02%), estando a presença do homem, nesta etapa da educação, ainda tímida (3,98%).

Contribuindo com a reflexão, esta pesquisa se apoia nos pressupostos epistemológicos de uma investigação qualitativa de cunho interpretativista (LUDKE; ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 2006) através da ótica da Análise do Discurso Francesa (AD) sob os apontamentos de Orlandi (2007); Pêcheux (1988); Althusser (1985) e outros. Analisa-se o Projeto de Lei Nº 1174, de 2019, que visou conferir e legitimar a profissionais do sexo feminino a

¹ Levando em consideração que a Educação Infantil não tem por objetivo o ensino formal, mas a promoção de experiências diversas vivenciadas pelas crianças nos diversos âmbitos do fazer e do agir, acreditamos que o profissional que media tais experiências deve ser chamado educador de infância em detrimento da nomenclatura professor, a qual é pertinente às demais modalidades da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) que têm como centro o ensino.

exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil, tais como, trocar fraldas, dar banho e levar ao banheiro, proposto pelas deputadas estaduais do PSL de São Paulo: Janaina Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro.

Analisa-se a reportagem do *site* G1 intitulada: “Maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em casa; notificações aumentaram 83%”, datada de junho de 2018. Esta matéria buscou mostrar que, no Brasil, a maior incidência de casos de abuso sexual ocorre dentro da casa da criança. Por fim, analisa-se o substitutivo nº 1/2019 proposto pela bancada ativista da Assembleia Legislativa de São Paulo em resistência ao Projeto de Lei Nº 1174, de 2019.

Este texto está dividido em 3 (três) partes correlacionadas. No primeiro momento, discute-se, por intermédio da Análise do Discurso francesa (AD), questões referentes às constituições do sujeito, ideologia e silêncio. Por conseguinte, aborda-se sobre Educação Infantil, Masculinidades e Resistência. No segundo momento, analisa-se as materialidades discursivas que reverberam o desejo de fazer calar o educador homem na Educação Infantil, ideologia do silenciamento presente no século XXI. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

Sujeito, Ideologia e Silêncio

A docência na Educação Infantil brasileira passou a ser uma profissão feminina com base na cultura patriarcal que se efetivou, tendo a mulher como submissa, dócil e dada aos afazeres do lar, enquanto o homem, aguerrido, destemido, constituído de instintos menos controláveis que os femininos: mulher procriadora e homem provedor (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). É nesse sentido que, historicamente, o cenário educacional de Primeiras Letras², foi tomado como *locus* privilegiado da mulher, tanto pela

² O cenário das Escolas de Primeiras Letras constituiu-se a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que, tinha por objetivo ensinar a

extensão dos traços maternos, como por ser a profissão/ofício unicamente aceita pela sociedade do final do século XIX e início do século XX, e por ser uma atividade passível de ajustes aos afazeres domésticos (BRASIL, 2016).

A implantação da República Brasileira aliada aos processos de industrialização e de urbanização no país reforçam a presença da mulher no Curso Normal com a extensiva saída masculina da docência de primeiras letras para a assunção na docência de níveis mais elevados ou mesmo para assumir outras atividades laborativas de maior prestígio social: “no Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que ao longo da segunda metade do século XIX vão permitindo não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes” (LOURO, 1997, p. 95).

Para a docência de primeiras letras, “além das habilidades consideradas “inatas” para cuidar de crianças, as mulheres deveriam demonstrar honestidade, boa conduta e respeito aos padrões morais da época” (FREITAS, 2003, p. 28-29), requisitos ideológicos e culturais da mulher de bem no bojo do patriarcado.

Se por um lado a entrada da mulher no mercado de trabalho, especificamente no ensino formal de crianças, inaugura o processo de independência financeira e de gozo de prestígio social, ainda que não fosse/seja equitativo ao do homem nas profissões predominantemente masculinas, por outro, os espaços nessa etapa de ensino foram sendo cada vez mais negados aos homens, gerando pois o silenciamento (ORLANDI, 2007) da presença masculina nos antigos cursos de primeiras letras, estendendo-se à atual Educação Infantil.

Esse movimento de fazer calar, de desnaturalizar o educador homem em face da educadora, da tia, da mulher

ler, escrever e contar. A referida lei, tem ligação direta com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, e a necessidade de escolas para os filhos da elite. Atualmente, essa etapa de ensino corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A esse respeito, ver Saviani (2009).

vocacionada a ser mãe e a prolongar seus traços maternos aos cuidados de bebês e crianças pequenas na educação formal, robustece a política do silêncio, ofuscando o trabalho do homem nessa etapa da educação básica. O discurso referencial de gênero feminino dirigido aos profissionais da Educação Infantil ainda é forte no discurso ideológico.

O século XXI também é marcado por uma onda conservadora, baseada nos valores religiosos (cristãos), da moral e da família tradicional, que reforça, dentre outros aspectos, a desigualdade de gênero. Essa vertente se fortalece na ideologia de (extrema) direita, a partir de movimentos como: “Revoltados Online”³, “Movimento Brasil Livre” (MBL)⁴ e “Escola sem partido”.⁵ No tocante a este último, baseou-se, sobretudo, na libertação das escolas e universidades de qualquer propagação ou doutrinação ideológica. Contudo, qualquer forma de compreensão ou escolha é vertente de ação ideológica, pois segundo Volóchinov (2017), nunca pronunciamos ou ouvimos palavras vazias desprendidas do

³ O movimento intitulado de “revoltados Online” teve como seu principal representante o empresário Paulista Marcello Reis. Este por sua vez, consolidou o movimento em prol do impeachment da então Presidente Dilma Rousseff. Em 2013, através de convocações online, o movimento arrebatou em vários lugares do país, sobre a égide da luta contra o reajuste no valor do transporte público, contudo, em poucos dias estes atos se tornaram movimentos políticos contra o governo sobre uma base discursiva de conservação da moral, dos bons costumes e da família tradicional.

⁴ Este segundo movimento denominado de “Brasil Livre” (MBL), surgiu em 2014 com uma base filosófica de mais liberdade de imprensa e apoio a operação Lava Jato. Com relações estreitas com a bancada evangélica e conservadora defende pensamentos como o estado mínimo, redução de maioria penal e foi basilar para organizar e agrupar multidões contra o governo da Presidente Dilma Rousseff. Seus principais representantes são: Kim Kataguiré e Fernando Holiday.

⁵ O terceiro movimento apontado neste artigo diz respeito a uma ideia apoiada por aqueles que defendem a libertação dos ambientes educacionais por aquilo que eles entendem como “doutrinação ideológica”. A ideia que criou força em diversos lugares do Brasil tornou-se lei em Alagoas e mais alguns municípios brasileiros, mas após apreciação do documento pelo Supremo Tribunal Federal, considerou-se inconstitucional, pois infringe o artigo 206 da constituição pelo qual defende-se a pluralidade de ideias.

cotidiano. Ora, o que ouvimos são sempre verdades ou mentiras, algo bom ou mal, relevante ou não, que nos agrada ou desagradar. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significações ideológicas. Assim, não existe sujeito fora da ideologia.

Esses movimentos conservadores nos fazem refletir que pela ideologia, se diz x para não dizer y (ORLANDI, 2007), se diz ela, para não deixar dizer ele (Ex.: Quem é a sua professora?). Naturalizou-se perguntar às crianças com quem elas estudam, valendo-se do interrelativo feminino. Estranha-se, ou mesmo não se usa, o “quem é seu professor?”. Esse movimento discursivo, como dito antes, é marcado pela ideologia que reduplica os conceitos da “norma” identificadora do lugar da mulher e do homem na sociedade.

Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designado, ao mesmo tempo, o que é o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1988, p. 159-160).

Para Pêcheux (1988), a naturalização do ponto de vista é marcada e mascarada por uma evidência transparente para o sujeito, nem sempre de forma consciente. Disso precede a afirmação de que “eu sou eu realmente”, contudo, esse movimento de compreensão e afirmativa do “meu lugar no mundo” surge no processo de interpelação-identificação que produz e marca o sujeito.

Para Althusser (1985, p. 93), a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos à medida que “só há ideologias pelos sujeitos e para os sujeitos, ela existe para sujeitos concretos”. Isto acontece através das práticas de rituais de reconhecimento ideológico, como, por exemplo, uma abordagem policial que diz: “ei, você aí!”. Quando o indivíduo se volta ao policial e, assim,

reconhecendo que um chamado foi feito, este indivíduo concreto se converte em sujeito.

A interpelação que marca o lugar da mulher pela ideologia da/na educação infantil, reforça sua identidade enquanto sujeito ideológico e ideal para os espaços próprios do educador de infância. Sobre isso, Jaeger e Jacques (2017), em pesquisa realizada sobre masculinidade e docência na Educação Infantil, consideram que, para além da ideia de indispensabilidade do “amor materno” ou do “instinto de mãe”, do ser assim porque tem que ser, porque sempre foi, é indispensável, conhecimentos teóricos e práticos acerca de educar e cuidar. É necessário a ruptura do discurso ideológico, biologicistas (mas não menos ideológico) e vocacional de que a Educação Infantil é uma profissão de mulheres. É a interpelação que silencia, produz, valida e reforça os estereótipos ideológicos.

No tocante ao silêncio, ressaltamos que não se relaciona à ausência de sons ou de palavras, mas está intrinsecamente comprometido com o silêncio como princípio de toda e qualquer significação (ORLANDI, 2007). O silêncio é condutor de uma hegemonia, haja vista que ele [o silêncio] surge de práticas opressoras por uma condução da produção de sentidos. Logo, a palavra está sempre em busca de um “lugar que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2007, p. 68).

O silêncio não é um vazio discursivo, mas busca distorcer a palavra significando de outra forma, pois, por conseguinte, poderá suscitar contextos semânticos dirigidos a horizontes de dominação. Trata-se, portanto, de extrapolar a fundação dos sentidos em coexistência no interdiscurso, para fundar a política do silêncio: opressora, dominadora.

O interdiscurso refere-se ao movimento de interação entre discursos que ocorre dentro de um discurso determinado. Ao dizer, o sujeito reproduz o que já foi dito em outro tempo e lugar; é a materialidade histórico-dialética em funcionamento. Entretanto, ele não apenas reproduz, mas atualiza o dito. E é isso que faz sentido, haja vista que todo dizer possui uma memória que se atualiza a cada novo dito e lhe confere sentidos. Essa atualização é o

intradiscurso, ou seja, o discurso do agora, o discurso que se enuncia, no momento em que se enuncia, que se atualiza e, portanto, se ressignifica (DIKSON; ARRUDA, 2017, p. 569).

É o silêncio constitutivo que trabalha os limites do dizer: “representa a política do silêncio com o efeito de discurso que instala o anti-implícito” (ORLANDI, 2017, p. 73). O não dito é retirado do interdiscurso para se evitar outros sentidos, os sentidos antidominação. Isso põe em funcionamento os mecanismos necessários ao não dizer para poder dizer algo. Instalada a dominação latente, pelo silenciamento, proíbe-se certas palavras com o objetivo de proibir certos sentidos. Desse modo, no próximo tópico, cabe construir uma discussão acerca desses silenciamentos no âmbito da Educação Infantil, o que corrobora para a compreensão das masculinidades face ao processo de resistência em afirmação do ser homem e educador nessa etapa da educação.

Educação Infantil, Masculinidades e Resistência

A Educação Infantil integra, atualmente, a Educação Básica como uma de suas etapas (BRASIL, 1996). Pautada na dimensão educar-cuidar, que se constitui na indissociabilidade entre atividades pedagógicas e cuidados íntimos, visa ao desenvolvimento pleno das crianças de zero a cinco anos de idade como sujeito de direito, as quais desenvolvem habilidades através dos campos de experiência⁶ (BRASIL, 2017). A dimensão educar-

⁶ O conceito campo de experiência adotado pela Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum curricular tem aderência ao que Dewey (2010) defende como forma de interação pela qual situação e agente são modificados; ou à definição de Finco (2015) que os classifica como os diversos âmbitos do fazer e do agir da crianças na concretude de uma experiência que se desenvolve com o seu constante e ativo envolvimento. Vale ressaltar que os campos de experiências adotados na Educação Infantil brasileira seguem a proposta italiana desenvolvida na Cidade de *Reggio Emilia*, que chamou a atenção de várias parte do mundo, em 1991. Naquela cidade e naquele ano, se defendia uma pedagogia de processo, não de resultados, levando em conta as experiências de infância no projeto educativo.

cuidar nem sempre foi assim efetivada, por haver distinção histórica de classes sociais no que concerne o público a que se destinava. Em outras palavras: cuidava-se de um grupo (os filhos dos oprimidos) e educava-se o outro grupo (os filhos dos opressores), conforme evidenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais:

essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2013, p. 81).

Esse paradigma fragmentado de Educação Infantil passou por uma cisão com movimentos nacionais e internacionais que conclamaram igualdade de direitos, resultando na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei 8.069/90). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), consolidou-se a Educação Infantil e instituiu-se que o desenvolvimento integral da criança deve compreender os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. A dimensão educar-cuidar tornou-se indissociável, haja vista que educar e cuidar são processos interligados na educação, sobretudo na educação de bebês e de crianças pequenas.

A questão se instala no direcionamento dos cuidados (sobretudo, íntimos) de crianças na Educação Infantil às mulheres. Olha-se, em determinadas culturas, com estranhamento o homem que carece de banhar seus alunos, acompanhá-los ao banheiro e trocar-lhes as fraldas. O discurso instaurado interpela tais sujeitos da seguinte maneira: cabe à mulher educar e cuidar, “por ser este o seu lugar”; já ao homem que na Educação Infantil se coloca como

educador de infância, “a ele cabe apenas educar”, por estar deslocado, fora da curva ideológica.

Monteiro e Altmann (2014), traçam dois princípios a respeito da ideologia naturalizadora ante a desnaturalização do homem na Educação Infantil, quais sejam: a) o princípio de separação/distinção entre trabalho de homens e trabalho de mulheres; b) o princípio hierárquico, no qual o trabalho exercido por homens tem mais valor que o trabalho exercido por mulheres. Entre distinção e valorização, o homem é desnaturalizado como educador de infância, *a priori* porque não dispõe dos atributos femininos para atuar na profissão constituída ideologicamente como feminina; e porque é uma profissão menor, de menos status para a ocupação do homem provedor. As práticas ideológicas, nesse sentido, são reduzidas a papéis sociais bem marcados por características biologicistas (de gênero) e de poder.

As questões ideológicas de gênero que subjazem a divisão do trabalho em atividades próprias para o gênero masculino e as específicas do gênero feminino, são carregadas de sentidos e de silenciamentos. Sobre isso, importa ressaltar os discursos arraigados sobre masculinidades, em que o homem, ao exercer determinadas profissões, põe em xeque sua masculinidade: as atividades domésticas são um exemplo claro e à mão de todos. Mesmo após o trabalho, é comum que o homem descanse e que a mulher, embora cansada, prepare o jantar, limpe a casa, cuide dos filhos.

Segundo Moita Lopes (2002), há diversas formas de ser homem, todas elas surgem na vida social. Para Tilio (2003), como as identidades surgem a partir dos discursos sociais, a identidade de gênero não é fixa, sendo reformulada ao decorrer da vida. Logo, a visão da masculinidade patriarcal, grosseira, rudimentar são apenas formas de se ver como homem, mas por serem discursos ideológicos e de identidades, não são fixas, reformulam-se ao longo da vida.

A respeito das visões sobre sexualidade masculina, quando inserido na Educação Infantil, “[...] é comum o professor sofrer estranhamento por parte dos colegas de trabalho, o que inclui possíveis questionamentos a respeito de sua sexualidade [...]”

(ANJOS; FERREIRA; SOUSA, 2015, p. 127), reforçando, pois, a possibilidade/necessidade de traços femininos nos educadores homens para terem seus espaços menos negados/silenciados ante ao educador homem de “sexualidade inquestionável” e, por extensão, de “instintos menos controláveis”. Como dito anteriormente, essa atitude ideológica, de certo modo, reforça o não-lugar do homem na Educação Infantil, impelindo-o para níveis mais elevados da docência ou para profissões outras, naturalizadas masculinas.

Trata-se, portanto, de uma constante comparação entre o sujeito real e o “mito viril”, que corresponde na realidade a uma “masculinidade impossível”, que permanece no imaginário da comunidade como sendo a verdadeira masculinidade. Os sujeitos, nessa situação, ao mesmo tempo, têm sido cobrados a aproximar-se e a recuar-se desse ideal masculino (MONTEIRO; ALTMAN, 2014, p. 739 - grifos das autoras).

Reforçando essa ideia, o Inep aponta, a partir do censo escolar 2019, que a presença do homem na Educação Infantil é incipiente se comparada com a presença da mulher: ela alcança a representatividade de 96,02% do total nacional, enquanto ele resume-se a 3,98%. Esses percentuais, todavia, apresentam melhoria com relação aos cinco anos anteriores, considerando o aumento de educadores homens nessa etapa da educação: em 2013, somente 3% eram homens.

A título de comparação, quando se volta o olhar para o cenário alagoano, percebe-se que a disparidade se acentua, visto que dos 4.819 educadores lotados na Educação Infantil, em 2019, havia apenas 186 educadores homens. Em termos percentuais, esses números equivalem a 96,15% de educadoras mulheres e 3,85% de educadores homens, com um decréscimo de 0,13% em relação ao percentual nacional.

Os homens que se mantêm na Educação Infantil, ou nela têm ingressado e permanecido, produzem o movimento de resistência ao estabelecido, ao silenciamento. Resistem, sobretudo, quando escolhem estar na Educação Infantil, cientes dos atravessamentos ideológica e historicamente construídos, optam por nela permanecer.

Segundo Tilio (2003), os movimentos feministas dos anos 60 e a consequente busca pela igualdade de direitos abalaram os estereótipos que marcam a visão sobre o trabalho do homem e da mulher. Nesse movimento, o papel do homem na vida social vem sendo ressignificado, haja vista que se direcionava a papéis completamente distintos aos das mulheres. Para Tilio (2003), esses papéis que, antes deveriam refletir sinônimos de agressividade, audácia política, coragem e disputas, são colocados em xeque por movimentos que estão abrindo caminhos para outras formas de ser e se ver como homem, seja no trabalho doméstico, como em todas as esferas da sociedade.

Feita essa contextualização, na continuidade discursiva do texto, busca-se problematizar materialidades que atravessam discursos ideologicamente marcados, no intuito de homogeneizar o lugar do homem, levando à interpelação pela fundamentação patriarcal e dominadora, o que reverbera o silenciamento do homem na Educação Infantil.

Análise das Materialidades

O estranhamento que se instala na sociedade referente aos cuidados íntimos dos profissionais homens na Educação Infantil é algo que acompanha o surgimento dessa etapa da educação, no século XX. Inicialmente, estranhava-se o homem nesse lugar devido à necessidade de afirmação masculina: ao homem não caberia tarefas feminizadas.

Após os movimentos de extrema direita, a partir de 2013, sobretudo, por intermédio do MBL, Escola sem Partido e Revoltados Online, acentuou-se uma direção ultraconservadora de base religiosa que buscou ditar as regras e o desejo de dominação de todos os setores da sociedade. Em face disso, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff observou-se encaminhamentos que resultou na ascensão e tomada do poder do Estado Nacional brasileiro por parte do conservadorismo com ritos e ideologias patriarcais, basta refletir sobre o *slogan* do atual

governo: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Sobre isso ainda vale apontar que,

Bolsonaro lhes garante atuação livre de qualquer controle, muitos desses líderes religiosos não só se servem dessa complacência como se orgulham de gozar da intimidade do capitão-presidente. E não se envergonham de oferecer apoio explícito aos políticos conservadores mais criticados. Há fotos de Malafaia, por exemplo, ao lado de Eduardo Cunha, Temer e Bolsonaro, para ficar num exemplo. E a imagem do pastor Everaldo batizando Bolsonaro nas águas do rio Jordão, em Jerusalém, corre pelas redes sociais. Com uma bancada sólida, aliada a outros setores conservadores como as bancadas da Bala (militares e policiais) e do Boi (ruralistas), atualmente os evangélicos dão as cartas e cada vez mais definem os rumos do atual governo (CUNHA, 2020).

A soma desses movimentos sedimentou outras ações conservadoras que respingaram ideologicamente na Educação Infantil, a exemplo do Projeto de Lei nº 1174/2019 das deputadas Janaína Paschoal, Valéria Bolsonaro e Letícia Aguiar. A peça ora analisada, buscou discutir as relações dos educadores homens no tocante ao cuidado íntimo, como por exemplo: dar banho, trocar fraldas e/ou acompanhar ao banheiro. Em suas justificativas, as deputadas afirmam ter tomado por base as solicitações de mães da cidade de Araçatuba, no Estado de São Paulo, as quais se apresentaram receosas à disposição dos cuidados dos seus filhos e filhas a um profissional homem, tendo em conta, segundo elas, a exposição e abusos sexuais.

As deputadas ressaltaram que as solicitações da criação de uma lei que restringe os cuidados íntimos das crianças na Educação Infantil às mulheres, partiram também de outros lugares do Brasil, no entanto, a ideia trouxe muitos debates, concordâncias e discordâncias, sobretudo, a tentativa de silenciamento velado, tanto no que se refere ao lugar e visão do trabalho feminino, como também, o lugar do ser homem na Educação Infantil.

O movimento discursivo materializado nesse contexto de forma silenciada, evidencia um enunciado bastante recorrente em nossa cultura: o homem é definido naturalmente como violento.

Ademais, compreende-se a sua hierarquização, o que provoca o medo de dominação e controle, tanto pela força quanto pela performance linguística. Constantemente escuta-se: “a lábia dele derruba leão” e “onde tem homem, mulher não se esforça”. Estes discursos, buscam conferir modos naturalizados das questões sexuais masculinas nos espaços sociais, muitas vezes, garantindo-lhes direitos e privilégios que marcam o seu lugar de centralização.

A justificativa para a proposição do projeto pelas deputadas, utiliza-se da voz de um terceiro (as famílias) para validar o discurso binário construído sobre os corpos e seus fazeres sociais. A posição discursiva, por ora assumida, não pertence somente às deputadas e/ou às famílias. Compreende, pois, um discurso instaurado sobre o conceito de homem construído na/pela sociedade heteronormativa e reforçado pela onda conservadora que passou a tomar corpo em 2013 a partir de movimentos já discutidos neste trabalho (MBL, Revoltados Online, Escola sem Partido), validando discursos excludentes e segregadores de gênero.

Sendo assim, observe-se os 6 artigos que estruturaram a lei. A seguir, no quadro 1, dispõe-se do fragmento para melhor compreensão do leitor:

Quadro 1: Fragmento do Projeto de Lei nº 1174/ 2019.

PROJETO DE LEI Nº 1174, DE 2019

Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências.

**A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO
DECRETA:**

Artigo 1º - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 2º - As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

Artigo 3º - Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração.

Artigo 4º - No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 5º - O disposto nesta lei também se aplica aos cuidadores das crianças com necessidades especiais.

Artigo 6º - Esta lei entra em vigor na data da publicação.

Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>

Observa-se que há o reforço de uma interpelação de ambos os sexos envolvidos. Para Althusser (1985), como já discutido neste texto, a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos concretos. No caso desse projeto de lei, há um esforço para que o sujeito reconheça seu lugar através de discursos naturalizados socialmente, muitas vezes abstratos e sem dados científicos concretos, como por exemplo: o lugar da mulher como mãe e cuidadora que transpassa o lar e ancora-se em diversas áreas da sociedade, reafirmando dessa forma, as inferioridades entre os sexos, há silenciamento tácito, interdições e regulações. O indivíduo se converte em sujeito restrito a denominações ideológicas e hegemônicas do senso comum.

Ideologicamente, o sujeito é constituído por aquilo que é validado socialmente e, por isso, perpetuado. Althusser (1985) aponta para essa constituição do sujeito como objetivação de um caráter moldurador das ações, assim como das representações a partir da ideologia da classe dominante. É nesse sentido que se perpetua a constituição do homem como sujeito destemido, e por isso, tem seus instintos menos controláveis que a mulher.

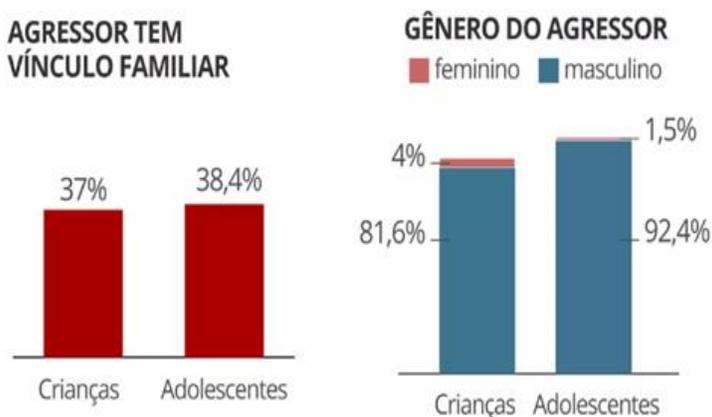
O referido projeto de lei, portanto, põe à mesa o não-lugar do homem na Educação Infantil, ou seu silenciamento. Observa-se em Orlandi (2007, p. 74) que “o silêncio trabalha os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer”.

O silenciamento gerou alguns estranhamentos que tomaram muitos direcionamentos, sobretudo, o homem passa a ser visto como potencial abusador em tais espaços. Segundo dados sobre os abusos registrados em 2019 contra crianças e adolescentes, as mulheres, de forma geral, constituem o percentual de 13% dos abusadores, enquanto os homens somam 87% da totalidade.

Em reportagem do *site* G1, de 28 de junho de 2018, a repórter Tatiana Coelho problematiza e aponta o crescimento dos abusos e violências sexuais contra crianças e adolescentes. Segundo a referida reportagem, dados do Ministério da Saúde entre 2011 e 2017 revelaram o perfil das vítimas e dos agressores. Embora muitos casos estejam subnotificados.

Destaca-se na matéria que, entre 2011 e 2017, houve um aumento de 83% nas notificações gerais de violências sexuais contra crianças e adolescentes, segundo boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde. No período citado, foram notificados 184.524 casos de violência sexual, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes. Como se observa no gráfico 1, o maior registro dos abusos acontece por parte do sexo masculino.

Gráfico 1: dados estatísticos das agressões.



Fonte: <https://bityli.com/0iSvO>

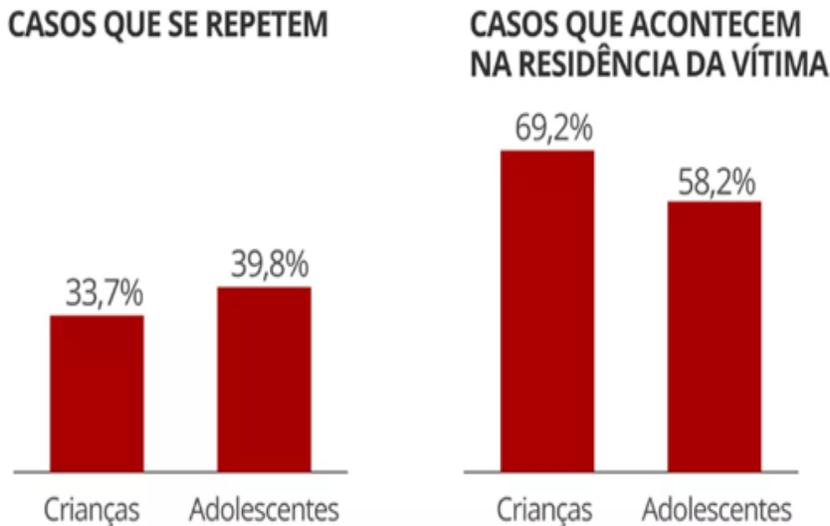
Os dados não negam que a maioria dos casos são operados por homens. Segundo a matéria, alguns estudos mostram que os homens são os principais autores de violência sexual, tanto contra crianças quanto adolescentes. Nos casos envolvendo adolescentes, em 92,4% das notificações o agressor era do sexo masculino; nos casos envolvendo crianças, em 81,6% das notificações (COELHO, 2018).

Por outro lado, a matéria traz um ponto importante para a manifestação dos casos por parte dos homens: a violência como reflexo e refração da cultura machista (COELHO, 2018). Ainda sob apontamentos e dados da matéria, o problema pode ser fruto de uma caracterização masculina hegemônica. Ao homem é impetrada a disposição da força, provas e marcas de virilidade, a autenticação do poder sobre o corpo da mulher como propriedade. Assim, como é notória a cultura de dominação dos meninos sobre as meninas e, conseqüentemente, do homem sobre a mulher.

Aponta-se que é relevante a promoção de novas formas de se perceber como homem e suas masculinidades, compreendendo que o referente “homens” é também um significado, o que “nos liberta” da ideia de um referencial fixo, estabelecido a priori, tomado como natural (VIANA JÚNIOR, 2017), e permite a diversificação das identidades. Gonçalves (2018) faz lembrar de alguns ditos populares percebidos como não ditos, que ressoam formas de silenciar como: “homem não chora”, “prendam suas cabras, meu cabrito está solto”.

A matéria do G1 leva o leitor a repensar os apontamentos, feitos por algumas mães, registrados no projeto de Lei das referidas deputadas. Considera-se por dados e estatísticas que a violência contra crianças, em sua maioria, não parte do âmbito escolar, como mostra o percentual de casos que ocorrem dentro da casa das crianças e dos adolescentes.

Gráfico 2: dados estatísticos da violência sexual no lar.



Fonte: <https://bityli.com/0iSvO>.

Concomitante à estatística do gráfico 2, uma matéria do *site* Globo relatou que em todo Brasil os índices de notificações de violência sexual contra crianças em 2018 é o maior registrado desde 2011. O referido relatório aponta que os abusos às crianças de 0 a 9 anos somaram 13.409 casos em sua totalidade, sendo predominante na residência da vítima. Desse total, destaca-se um número de 9.362 casos (69,81%) ocorridos nas residências das crianças.

A escola constitui o lugar de menor predominância de abusos, com 690 casos (5,15%). Outros lugares totalizam 3.357 casos (25,03%). Os dados revelam que 234 abusos foram praticados por cuidadores. Vale ressaltar que, embora não especifique o gênero desses cuidadores, não pode incorrer na generalização de que são do gênero masculino e, muito menos, educadores de infância.

Relacionando os números postos nos Gráficos 1 e 2, os quais possuem fonte primária no Ministério da Saúde, o Projeto de Lei nº 1174/ 2019 possui direção de base ideológica conservadora, considerando-se que os dados tratados até o momento mostram que não é da escola que parte a maioria dos casos. Logo, surge um

movimento que reafirma um dizer silenciado referente ao homem e seus instintos.

A isso cabem movimentos de resistência ao discurso hegemônico do homem de masculinidade única que dê lugar às masculinidades em suas diversas possibilidades e acepções. Segundo Moita Lopes (2003), vivemos em tempos em que a vida tradicional, alguns valores, a ética, as ideologias e as percepções da vida social entendidos como verdades naturalizadas, estão sendo profundamente questionadas.

É, nesse sentido, que o projeto de Lei nº 1174/ 2019, proposto pelas deputadas anteriormente citadas, sofreu uma intervenção impetrada pela deputada estadual Monica Seixas da bancada ativista que considera sexista e excludente a retirada do homem dos cuidados íntimos (dar banho, trocar fraldas, acompanhar ao banheiro) à criança na Educação Infantil.

A deputada apresenta o Substitutivo nº 1 ao referido projeto para justificar sua inconstitucionalidade em criar diferença de exercício de função por razão de sexo/gênero, conforme dispõe o art. 7º, inciso XXX, da Constituição Federal. Em linhas gerais, o Substitutivo nº 1 anula a questão de gênero como requisito para o exercício de função, colocando os requisitos de qualificação/habilitação como válidos para educar-cuidar de crianças na Educação Infantil. O quadro 2 expõe a proposta da Bancada Ativista:

Quadro 2: Substitutivo ao projeto de Lei nº 1174/2019

SUBSTITUTIVO Nº 1, AO PROJETO DE LEI Nº 1174, DE 2019

Confere aos profissionais qualificados e habilitados os cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências.

Artigo 1º - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados preferencialmente por profissionais qualificados e habilitados.

Artigo 2º - No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas, quando necessário, preferencialmente por profissionais qualificados e habilitados.

Artigo 3º - O disposto nesta lei também se aplica às crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Artigo 4º - Os Municípios poderão:

I - Criar normas jurídicas para efetivação desta lei;

II - Desenvolver políticas integradas e coordenadas que visem garantir os direitos humanos da criança no âmbito das relações institucionais, para resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão;

III - Promover, periodicamente, campanhas de conscientização e capacitação para os profissionais que trabalham com os cuidados íntimos com as crianças;

IV - Promover a identificação e encaminhamento das violações de direitos e garantias de crianças e a ampla divulgação dos serviços de proteção e dos fluxos de atendimento com o Conselho Tutelar, como forma de evitar a violência institucional;

V - Requisitar que as unidades escolares garantam a inclusão de critérios e especificidades nos seus Planos Políticos Pedagógicos para o combate a qualquer forma de abuso sexual dentro do ambiente escolar;

VI - Criar interface de participação das famílias no âmbito escolar, a partir de reuniões periódicos, conselho escolar, campanha de conscientização e outras atividades escolares pertinentes.

Artigo 5º - Esta lei entra em vigor na data da publicação.

Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>

Em oposição ao discurso ideológico com base no gênero como meio para etiquetar fazeres masculinos e fazeres femininos, esse Substitutivo nº 1/2019 buscou romper com o silenciamento do homem na Educação Infantil, na medida em que resistiu ao conservadorismo da bancada da direita, e que reflete um discurso ideológico ainda forte em nossa sociedade, fomentado pelos aparelhos ideológicos de Estado: Escola e Igreja (ALTHUSSER, 1985), sobretudo.

Profissionais qualificados e habilitados a estarem na Educação Infantil pressupõe mulheres e homens que escolhem estar nessa etapa da educação e, para isso, qualificam-se academicamente (saberes teóricos) e nos fazeres da prática (saberes ordinários)

(CHARTIER, 2007), incorrendo no processo de resistência ante à ideologia, à interpelação do homem a não ocupação de tais espaços.

O Substitutivo nº 1/2019 instaura um posicionamento de resistência, no cenário paulista, ao que é proposto no Projeto de Lei nº1174/2019 no reconhecimento de que “[...] educar-cuidar da criança é uma responsabilidade de todos os adultos, sejam homens ou mulheres” (ANJOS; FERREIRA; SOUSA, 2015, p. 125). Para além da ideia da necessidade de traços biologicistas maternos e ideológicos de gênero (do ser assim porque tem que ser, porque sempre foi) é indispensável conhecimentos teóricos e práticos acerca de educar e cuidar para ser educador de infância, seja homem ou mulher.

Considerações Finais

A masculinidade hegemônica construída ideologicamente e ainda presente em discursos que atravessam os aparelhos ideológicos de Estado do século XXI, sendo a escola um deles (ALTHUSSER, 1985), requer um redirecionamento em favor das masculinidades que se afirmam, mas que vivenciam a negação de seus espaços, são silenciadas.

O discurso hegemônico articula saber e poder de sujeitos institucionalizados em favor da dominação e da perpetuação da ideologia conservadora para estabelecer a masculinidade viril, silenciando outros tipos de masculinidades e negando ao homem o espaço em atividades constituídas como femininas. Esses discursos geradores de poder buscam eliminar toda e qualquer ameaça ao estabelecido, num movimento interpelativo que, na contramão do habitual, o homem escolhe os lugares sociais a ocupar, ver-se negado na tentativa de romper com o que lhe é (im)posto.

Articulam-se silêncio e dominação, proibindo os sujeitos de ocuparem certos “lugares”, certas “posições” na efetivação da política do silêncio. É, a partir, do silêncio constitutivo que o silenciamento toma forma. Interpela-se (identifica, reconhece, valida) a educadora mulher, para silenciar o educador homem.

Corroborando com essa reflexão, problematiza-se o Projeto de Lei Nº 1174, de 2019, que visa conferir e legitimar a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil, tais como, trocar fraldas, dar banho e levar ao banheiro, proposto pelas deputadas estaduais do PSL de São Paulo, Janaina Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro.

A proposição do projeto citado foi gerada através de inquietações de algumas famílias frente à insegurança pela presença do homem na Educação Infantil e por temerem abusos sexuais, praticados por esses profissionais. O que traz inquietação é o fato de que na fundamentação da peça, não há base estatística nem científica para a realocação de todos os homens dessa etapa da educação, pois, considera-se que os abusos podem ser praticados tanto por homens quanto por mulheres. A própria ação de realocação desses educadores revela a intenção silenciadora. Dessa forma, a generalização reflete a constituição ideológica obsoleta desses sujeitos que tomam por base os papéis sociais delimitados através do patriarcado religioso.

Contrastando com esse pensamento, analisou-se uma materialidade do *site* G1 que mostra dados estatísticos, que no Brasil, o maior número dos que cometem abusos sexuais são do sexo masculino. Assim, ficou claro que a maioria desses casos ocorrem quase de forma predominante no próprio lar das crianças.

A proposta das deputadas foi contestada pelo Substitutivo nº 1/2019 que considerou sexista e excludente a retirada do educador homem dos cuidados íntimos a crianças na Educação Infantil, constatando-se a invalidação da questão de gênero como requisito para o exercício de função, em que pese a qualificação/habilitação como meio de selecionar os educadores para essa etapa da educação básica.

As conclusões das materialidades analisadas confirmam que o homem na Educação Infantil ainda enfrenta estranhamentos, necessitando promover o movimento de resistência ao estabelecido para validar a escolha de nela estar e permanecer. Essa resistência encontra legitimidade nos documentos oficiais (BRASIL, 2013;

2017), os quais apontam que as crianças devem aprender com educadores qualificados, sejam homens ou mulheres.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANJOS, C. I.; FERREIRA, F. I.; SOUSA, P. W. Homens que educam crianças: reflexões sobre a presença masculina na Educação Infantil. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro; FERREIRA, Fernando Ilídio (Org.). **Infância e educação: olhares sobre contextos e cotidianos**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Caderno de apresentação/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, T. **Maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em casa; notificações aumentaram**

83%. G1. Globo, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contracrianças-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CUNHA, P. J. **Essa espúria relação entre religião e política no Brasil**. Uol, 2020. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/essa-espuria-relacao-entre-religiao-e-politica-no-brasil/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

DEWEY, John. A Educação como reconstrução da experiência. In: WESTBROOK, Robert *et al.* (Org.). **John Dewey** (Coleção Educação). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 33-39.

DIKSON, D.; ARRUDA, G. A. De. **Ideologia e efeitos de sentido: um olhar discursivo na cartilha nacional de alimentação escolar**. Siginótica, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 553-574, jul./dez. 2017.

FREITAS, A. M. G. B. **“Vestidas de azul e branco”**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupos de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola de infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-246.

HERDY, T. **Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora**. Globo.com, 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-brasil-cada-hora-24280326>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>

web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP/ MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na Educação Infantil. Florianópolis, **Estudos Feministas**, v. 25, 2017, p. 545-570.

LOURO, G. L. O gênero na docência. *In: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista/* Guacira Lopes Louro (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 88-109.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 44, p. 720-741, 2014.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 1174**, de 15 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Substitutivo nº 1 ao Projeto de Lei nº 1174, de 2019**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, D. Formação: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40. p. 143-155, abr. 2009.

TILIO, R. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. *In*. **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família/ Luiz Paulo da Moita Lopes, (Org). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

VIANA JÚNIOR, M. M. Masculinidades: ampliando o debate. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 23, p. 87-108, jan.-abr. de 2017.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Rafaelli Norberto Grégio
Giane Lucélia Grotti (UFAC)

Considerações iniciais

O presente artigo visa tecer algumas considerações quanto ao caminho percorrido nas políticas públicas educacionais, situando a Educação Infantil no cenário de importantes mudanças que permeiam movimentos de disputas, interesses, desafios e embates desde a Constituição Federal de 1998 até a da implementação da BNCC. São evidenciados os aspectos relacionados aos marcos legais, sendo apresentadas as divergências e os interesses políticos, bem como a influência do setor privatista na elaboração e execução da política curricular.

Nesta direção, as creches e pré-escolas, no contexto da política pública, percorreram caminhos de lutas, até chegar, atualmente, ao que conhecemos como Educação Infantil enquanto um direito assegurado a todas as crianças. A democratização da Educação Infantil teve seu início nas ações em defesa do atendimento educacional às crianças, fruto da luta dos movimentos sociais, com destaque aos movimentos de mulheres por luta por creches na década de 1970, resultando todo este movimento, em políticas públicas. O Estado teve que procurar atender a essas demandas e com a qualidade devida. Kramer (1992), destacou os pontos em que movimentos sociais se engajaram na luta pelas crianças:

Consciente de que a situação da infância resulta da própria desigualdade a que é submetida a maioria da população brasileira, o movimento social luta, então, pelo acesso das crianças de todas as classes sociais a serviços de saúde,

assistência e educação de qualidade, que de fato representem condições de vida digna e - no caso da educação - também contribuam para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos infantis (KRAMER, 1992, p. 125).

Todos os desafios citados pela autora requereram (e requerem ainda) um grande movimento por parte das políticas públicas, de forma que a ideia do assistencialismo na Educação Infantil seja superada. Concepção essa, que esteve presente durante décadas na oferta de atendimento às crianças menores de 7 anos de idade. Por isso, a importância das organizações da sociedade civil, o engajamento de diferentes forças, frente ao direito das crianças à educação pública de qualidade. Destacamos a importância do cuidado com a criança pequena e a preocupação com sua educação, como necessidades fundamentais para seu desenvolvimento, aqui compreendido como uma confirmação da luta pelo direito das crianças à educação e à concretização como direito social.

Pensando em política educacional para Educação Infantil, percebemos grandes avanços e ações que foram pontuais para o processo de mudança e reconhecimento da primeira etapa da Educação Básica como função social e consolidação do direito e ampliação da oferta com qualidade para a Educação Infantil. O planejamento dessas políticas precisa ser aprofundado na sua especificidade, dialogando com todos os interessados e procurando melhorar as ações e os dispositivos legais. Nesse sentido, não há dúvida de que, no atual momento político em que estamos marcados por retrocesso que visa cercear os direitos sociais principalmente o direito a educação, a política curricular (BNCC) surge a partir de muitas dúvidas diante de perspectivas de currículos já desenvolvidas.

Apesar de uma discussão sobre currículo para a Educação Infantil ser um tema atual, não deixa de revelar antigos desafios educacionais quanto à qualidade do atendimento e à compreensão pelo direito à educação. Desta forma, entende-se que todos os conflitos, os desafios e os embates fortaleceram a Educação Infantil enquanto direito social. A seguir, apresentamos uma abordagem

analítica da Educação Infantil como campo político e o diálogo com os autores que abordam as políticas públicas educacionais para Educação Infantil.

Campo político na Educação Infantil

Na Constituição Federal de 1988, destacadamente em seu Artigo 6º, são assegurados os direitos sociais das crianças menores de seis anos de idade. A Educação Infantil como direito é evidenciada como princípio fundamental para o avanço dos privilégios sociais, sendo um desafio político e social para garantir a efetivação do desenvolvimento integral da criança que evidenciando os aspectos relacionados aos marcos legais, sendo apresentados as divergências, os embates, os interesses políticos, bem como a influência do setor privatista na elaboração e execução da política curricular.

Em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, que reconhece os direitos sociais e os dispositivos constitucionais para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e reforça que as políticas públicas devem considerar assunto como prioridade nas estratégias de trabalho. Assim, o fortalecimento das ações em políticas públicas garante direito constitucional à criança, reafirmando o dever do Estado para que se faça cumprir as Leis. Em 1994, com a formulação das diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil reafirmava-se a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

A Política Nacional de Educação Infantil foi baseada na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O MEC já havia iniciado os debates sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB), que buscava assegurar o direito à educação para as crianças. Cabe destacar que ações no campo da política social requerem efetivas estratégias, ainda mais em se tratando de educação. Pensando em efetivação do direito à educação, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, Lei nº 9.394/1996 percorreu um longo caminho e a Educação Infantil apareceu como parte integrante da Educação Básica, embora o texto tenha sido criticado, por conter uma política educacional neoliberal. Essa Lei trouxe a Educação Infantil como obrigação do Estado, mas não a estabeleceu como obrigatória em sua totalidade.

As propostas de ações políticas continuaram – o que resultou na aprovação da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), cujo objetivo foi instruir a “organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino”. Cabe destacar a importância de todas as conquistas para essa etapa: a LDB/96, ressalta no seu artigo 9º, a relevância da União ao elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). E, assim, no ano de 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro deste ano, traçou objetivos e metas decenais para que os governos criassem seus planos de ações. Nesse plano, a Educação Infantil foi contemplada com 25 metas, assegurando igualmente os recursos públicos financeiros para sua oferta. Porém, com as desigualdades educacionais, o país enfrentava uma dura missão, qual seja: estabelecer ações e políticas mais articuladas para garantir o direito a uma educação de qualidade e equidade para todos.

A ação política que produziu certas melhorias no contexto da Educação Infantil, foi a aprovação do Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que incluiu recursos financeiros para creches e pré-escolas, o que coadunou em um relevante avanço para a Educação Infantil, entretanto, em se tratando da especificidade do atendimento à criança pequena, os recursos ainda foram insuficientes frente à demanda elevada. Em 2009, foram elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), consolidadas com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que conduzem as relações normativas sobre o currículo e fatores de uma proposta pedagógica, contemplando e respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. As DCNEI buscam o

envolvimento dos professores sobre as práticas cotidianas a serem alcançadas para a Educação Infantil. Nessa direção, Oliveira (2010) analisou que a dificuldade dos professores em trabalhar as diretrizes é resultado da ausência de formação específica para esses profissionais, pois necessitam conhecer e refletir sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, seus vieses, as influências, as estratégias que as permeiam.

A Educação Infantil, a partir da LDB nº 9.394/1996, passou a ter mais visibilidade ao expandir as ofertas de vagas e promover a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas. Apesar desses avanços, essas discussões ocorreram em um momento histórico no qual a política pública educacional era redefinida a partir de uma orientação econômica neoliberal.

De acordo com as ideias de Höfling (2001), as políticas públicas são responsabilidade do Estado, não podendo ser incorporadas por grupos privatistas e sim pensadas para uma sociedade. Estes grupos são integrados por empresários nacionais e internacionais que atuam fortemente na educação. Segundo Saviani (2014), os grupos privatistas têm ramificações nas forças dominantes da economia e também na esfera pública. A partir dessa intervenção de grupos privatistas é que o processo de elaboração e implementação da BNCC resultou em conflitos e críticas. Essa parceria entre estado e iniciativa privada acarretou a criação de padrões nacionais de aprendizagem, deixando as especificidades do currículo fora do debate: padrões encaminhados a partir das avaliações internacionais, testes padronizados e aulas com roteiros, produzindo um modelo educacional direcionado para o mercado. Apple (2001) menciona que a reestruturação curricular nas agendas neoliberais está associada ao que ele intitula de modernizadores econômicos, que buscam centralizar a política educativa em torno da economia e de um currículo estandardizado. Assim, a função da educação deixou de ser uma aliança social e passou a associar ao mundo dos negócios. Ainda segundo o autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômica que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p.59).

A política curricular defendida no Brasil hoje apresenta aspectos comuns realizados em outros países como Estados Unidos e Inglaterra que direcionam o currículo para modelos internacionais que buscam a junção com um sistema de avaliação em prol da economia. Esse outro olhar objetiva a promoção da produção cultural, vislumbra a criança como criança e não apenas como estudante.

Diante das várias mudanças ocorridas na Educação Básica, como a implementação da BNCC, a Educação Infantil precisou de uma reorganização em relação ao atendimento e às orientações curriculares que promovessem uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Em 2013, houve uma alteração na LDB 9.394/1996, com a retificação apresentada na Lei nº 12.796/2013, que define a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e insere a Educação Infantil na BNCC.

A partir desses desafios sobre a BNCC, é preciso entender todo o seu processo de construção e implementação e como a Educação Infantil chegou ao contexto da Base.

BNCC: percurso histórico e embates políticos

No decurso que resultou na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreram articulações políticas que derivaram a preeminência de uma nova política curricular. O projeto da Base precede sua idealização, sua construção e sua aprovação com forte indicativo na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica brasileira, tendo como corresponsáveis a família, o Estado e a sociedade.

Concomitantemente, tornou-se evidente a necessidade da elaboração de um sistema nacional de educação com um currículo nacional.

Nesse contexto, foram iniciados os debates e os estudos que resultaram na elaboração e na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1996. A intenção era de que fossem elevadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tornando-se, assim, o documento orientador de um sistema educacional, algo que não foi concretizado, uma vez que permaneceu somente enquanto uma referência para seleção de conteúdos válidos nacionalmente.

Somente no ano de 2015, foram ampliadas as discussões sobre a construção de uma Base dentro de um contexto de políticas públicas educacionais para definir o que ensinar na Educação Básica. Partindo desse contexto, o Ministério da Educação, as Secretarias, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, movimentos sociais, fundações ligadas aos interesses privados, professores, universidades e associações foram alguns dos atores envolvidos no processo de consulta de construção da BNCC.

Cabe ressaltar que o processo de elaboração e aprovação da BNCC foi cercado de muitos interesses, dentre eles os grupos privatistas e suas interferências no contexto para a formulação da política curricular. Para Macedo (2014), a elaboração da Base é a padronização de um currículo que provém de interesses privatistas que tiveram como agentes financeiros a Fundação Lemann, Victor Civita, Instituto Airton Sena, Natura e Gerdau, interessados somente na economia da mercantilização da educação e marcaram as políticas neoliberais imerso na aprovação da BNCC. As Normativas legais da educação brasileira passam, então, a serem prescritivas e tecnocráticas, organizando-se em eixos articuladores e com maior controle do trabalho pedagógico, dentro de uma perspectiva gerencialista dos reformadores empresariais, em articulação com os organismos internacionais na busca por melhores resultados.

Os interesses da política curricular são iniciados por meio do contexto, de definições e de propósitos políticos da BNCC centrados

no currículo, na avaliação e na formação de professores. Os agentes sociais privados, como fundações, bancos e grupos educacionais utilizam-se de estratégias políticas, sendo um cenário de disputas no processo de formulação da política visando lucros. Mainardes (2006), chama a atenção para a abrangência do mercado educacional público, algo que vem se tornando cada vez mais lucrativo.

Para entender os diversos contextos em que a BNCC foi elaborada, dispomo-nos da abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball (1992) e Richard Bowe (1992). A abordagem do ciclo de políticas, que atua dentro de uma perspectiva pós-moderna, enfatiza os processos políticos e a ação dos profissionais que trabalham com as políticas, articulando dentro de um processo macro e micro para analisar as políticas educacionais. Mainardes (2006) também contribui para maior entendimento do ciclo de políticas analisando os três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, assim definidos:

Contexto de influência: é a elaboração da política pública. Iniciam-se os discursos políticos pelas partes interessadas que debatem os propósitos da política para os benefícios sociais que serão desenvolvidos. Como retratam Ball e Bowe (1992), aqui se trata das influências de grupos sobre o governo, porém, não são eles que determinam diretamente a política (BALL; BOWE, 1992, p. 19). Podemos correlacionar, nas influências sobre a BNCC, as advindas de grupos privatistas e defensores da escola pública durante o processo de discussões e debates da Base desde sua primeira versão. Perante as propostas, que contemplavam muito mais os interesses dos empresários, houve a retirada de alguns movimentos sociais que concluíram que a Base estava limitando os assuntos referentes aos direitos sociais.

Contexto da produção de textos: o suporte é representado pelos documentos oficiais que, segundo Shiroma (2005), “[...] os textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral” (SHIROMA, 2005, p. 7). O desenvolvimento está relacionado ao senso comum, com textos que representam a ideia

da política. Os textos políticos são campos de disputas e acordos. Mainardes (2006) ressalta que os grupos que estão envolvidos disputam o controle na atuação das políticas. Nesse processo, ocorrem as leituras e as várias interpretações e os autores não têm controle sobre as suas interpretações. Por isso, os documentos oficiais precisam ser divulgados para que as ideias se configurem para dar sentido. A mídia, nesse caso, tem um papel importante. Seguindo uma análise dentro do contexto de ciclo de políticas, a BNCC foi criada a partir de disputas e de interesses cada vez mais distantes dos sujeitos que receberão a política, excluindo a participação da comunidade interessada. A propaganda no *site* do Movimento pela Base¹ é o exemplo do papel da mídia para a difusão e para o direcionamento de ideias atribuídas ao que está difundido nos textos e teve um papel fundamental para o controle da política curricular.

Contexto da prática: Mainardes (2018, p. 13) afirma que “a análise do contexto da prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados”. A política ideológica e abstrata acaba se afastando da prática. Sendo assim, o discurso da política influencia os sujeitos envolvidos e os ajustes, traduções, interpretações e reinterpretações são importantes, nessa etapa, para realizar um posicionamento analítico da política em ação. A questão de interpretação também é considerada uma questão de disputa. Portanto, os sujeitos envolvidos, como os professores, por exemplo, assumem um papel importante na interpretação, na reinterpretação e em um reposicionamento das políticas educacionais.

Conseqüentemente, a análise e a interpretação dos documentos que efetivam uma política, evidenciam as posições dos sujeitos envolvidos. As tensões estão presentes no processo de interpretação do discurso, configurando um espaço de conflitos, de resistências e de conformismos que se apresentam no contexto da prática com possíveis modificações e implicações pontuais na proposta original da política. Assim, Mainardes (2006) explica que o processo político tem

¹ Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

a sua última face na política em uso, quando os discursos e as práticas institucionais entram no processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam na prática.

Um pouco mais sobre o percurso histórico da BNCC

A discussão e a elaboração da BNCC foram iniciadas a partir da Portaria CNE/CP nº 11/2014², com o objetivo de contribuir com a construção de um documento que garantisse os direitos e os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem. No mesmo ano, com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 definiu-se a universalização do Ensino Fundamental para toda a população dos 6 aos 14 anos, determinando metas para a construção da BNCC.

De acordo com Aguiar e Dourado (2018), para preparação do documento sobre a Base, em 2015, aproximadamente 120 profissionais de educação de diferentes áreas de conhecimento foram convidados pelo MEC para formular um documento que seria a primeira versão da BNCC. Subsequentemente, o documento foi disponibilizado para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 a março de 2016. Além da participação da sociedade, houve contribuições de especialistas, associações científicas e comunidade acadêmica. Essas informações foram organizadas e sistematizadas por profissionais das Universidades de Brasília/UnB e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCRJ e resultaram na segunda versão da BNCC.

² O Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o seu processo de discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituindo uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por objetivo “acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014”. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/8-Documentos/Pedido-de-vista-BNCC.pdf>>.

Acesso em: 19 dez. 2020.

Ainda Aguiar e Dourado (2018) analisam que a segunda versão do documento foi disponibilizada para consulta no ano de 2016, por meio de seminários e debates organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). As discussões foram embasadas nas análises do documento e debates por áreas específicas.

Percebemos que na versão seguinte a discussão foi configurada pelas experiências internacionais com forte presença das políticas neoliberais. Justamente o que Ball (2004) classifica como a eferescência do discurso que acontece sobre o privado e o setor público como a junção por parceria, algo que os setores constituem como benéfico nos arranjos das políticas internacionais. Dessa forma, a educação é vista como mercadoria, a partir das contratações dos serviços educacionais com imposições de metas e medidas de desempenho controladas pelos indicadores internacionais, centralizando a avaliação e pressupondo a baixa qualidade da educação e ineficiência dos educadores. Para Barbosa; Fernandes (2020), integrar-se à Educação Infantil ao sistema educacional exige assumir desafios e características identitárias que foram esquecidas na construção da política curricular da BNCC.

Diante das contribuições que sofreu a segunda versão da Base, o CONSED e a UNDIME entregaram o documento da terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Vale ressaltar que essa nova versão centralizava nas propostas para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e excluiu o Ensino Médio. Aguiar e Dourado (2018), ressaltam que essa exclusão, naquele momento, não foi justificada e, tampouco, organizada um parecer legal sobre o motivo da sua exclusão.

Em maio de 2017, o CNE encaminhou para a Comissão Bicameral o documento da BNCC. A Comissão ficaria, então, encarregada de um estudo sobre o documento e a responsabilidade de organizar audiências públicas por região geográfica. Essas audiências resultaram na elaboração de uma planilha com todos os assuntos debatidos. Em outubro do mesmo ano, o CNE

encaminhou ao MEC um documento contendo dez questões que, segundo a Comissão que realizou as audiências, eram relevantes para o desenvolvimento do debate.

Aguiar e Dourado (2018) destacam que o documento não foi analisado com a cautela que merecia, a própria Comissão destacou a falta de tempo para um estudo mais atencioso. Naquela ocasião, foram apresentados ao MEC os itens inclusos no documento da Base pelas equipes gestoras, porém, muitas contribuições apresentadas nas audiências e pelo próprio CNE foram deixadas de lado sem nenhuma justificativa. Aguiar e Dourado (2018), sinalizam que as matérias referentes às contribuições provenientes das audiências públicas não foram analisadas com a devida cautela e relevância.

O documento da Base, na terceira versão, descartou o diálogo com as comunidades escolares, tomando uma estratégia centralizadora de decisões e inserindo a iniciativa privada nas discussões. Dentre os membros da iniciativa privada destacamos: Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Natura, Itaú, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária CENPEC e o Movimento Todos pela Educação. Vários desses membros citados vêm fazendo parcerias com as Secretarias estaduais e municipais e instituições educacionais em várias partes do mundo, com intuito de implantar uma educação baseada em países como Chile, Estados Unidos e Reino Unido, que atualmente elaboraram e colocaram em prática um padrão curricular. Nessa mesma perspectiva, o Brasil segue o caminho trilhado por esses moldes internacionais de pensar uma política curricular, pautada em uma metodologia que mistura o papel do Estado e defende a livre iniciativa do capital, transferindo a responsabilidade educacional para o setor privado. Segundo Ball (2004):

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (BALL, 2004, p. 1108).

Assim, o Estado utiliza as políticas educacionais como um agente mercantilizador, transformando o mercado mundial e inserindo a educação em uma competitividade econômica em nome da globalização. Em nome da modernidade, articulam-se as áreas de ação educativa cada vez mais dentro de pressupostos e prescrições normativas, o que acarretou a terceira versão da BNCC. Em 2017, o MEC encaminhou o documento ao CNE com várias limitações que foram ressaltadas nas audiências de caráter regional. Entretanto, as ressalvas não se efetivaram e a BNCC foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 por 20 votos favoráveis e 3 contrários, sendo homologada em 20 de dezembro desse ano pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho e pelo Presidente da República, à época, Michel Temer.

A política curricular foi se efetuando a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff, presidente da República Federativa do Brasil, configurando um novo poder na área do MEC e ocasionando alterações e nomeações de novos conselheiros e membros do CNE. Após essa nova configuração, o MEC alinhou uma política com fortes interesses privatistas, de caráter conservador e limitada às áreas ligadas aos direitos sociais.

É preciso considerar que os textos, como o da BNCC, são importantes condicionamentos para elaboração e implementação de uma política que deve compreender o significado da política para ação e reflexão. Mainardes (2018) esclarece que a análise crítica dos textos de políticas envolve quatro aspectos:

- a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes de políticas sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos e autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018, p.13).

Portanto, a análise do texto, no caso da BNCC-EI, deve ocorrer de forma crítica, investigando a política desde a sua elaboração, implementação até o papel do Estado dentro desse processo.

Os documentos da BNCC são textos que durante as suas versões foram contraditórios e, como ressalta Shiroma (2005, p. 436), “[...] as diferentes interpretações e reinterpretções de que são objetos podem provocar a contestação de seus significados e resultados”. A caracterização da política recorre ao contexto no qual ela está inserida, seus significados e atores envolvidos, utilizando mecanismos no desenvolvimento político construídos e fomentados pelo contexto de influência.

Assim, a política curricular da BNCC abrange uma política global para o setor da educação e aspira a soluções similares a outros países com dificuldades na área educacional. Para que as políticas locais possam aderir à política de currículo, ocorrem negociações e disputas de interesses para quem está formulando: gestores, professores e demais envolvidos. Há uma mudança no papel do Estado, que passa de provedor para regulador e sofre influência de processos contemporâneos que permeiam as reformas educacionais. O contexto de influência acontece quando os discursos políticos são elaborados em meio a propósitos educacionais e por meio de um ciclo de políticas. Ball (2001), destaca ainda que as políticas são elementos que passam por constantes transformações e podem ser: “algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influências” (BALL, 2001, p. 102).

O processo de estudo e construção da BNCC, em sua plenitude, perpassa as políticas curriculares, passíveis de serem compreendidas ao se analisar o percurso formativo, cerceado por diversos contextos de influência, formulação e produção das políticas, sendo disputado pelos atores envolvidos no contexto das práticas que envolvem disputas de interesses nessa produção. Para Shiroma (2005):

Este terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação (SHIROMA, 2005, p. 5).

As elaborações dos textos políticos aparecem com o tom prescritivo, buscando argumentos que dão margens a vários tipos de interpretações, ocasionando uma forte disputa de poderes, gerando no campo da educação situações das práticas educativas impostas nos documentos oficiais, pois as políticas públicas educativas são complexas e reúnem um conjunto de processos de reformas de regulação, relacionando com o mercado a gestão e a performatividade como um caminho para definir uma nova forma de controle. Conforme Mainardes (2018):

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastantes úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (MAINARDES, 2018, p. 5).

Por isso, as interpretações devem passar por uma análise reflexiva, compreendendo a política em ação. No caso da BNCC, os textos foram elaborados em diferentes contextos, construídos, desconstruídos e reconstruídos de acordo com o discurso mercadológico baseado em competências e modelos internacionais, como já destacado anteriormente.

As mudanças e discrepâncias entre as versões da Base tornaram a política curricular prescritiva, uma modificação significativa do discurso contemplando objetivos de aprendizagem por competências, ditadas por uma regulação de agentes internacionais que visam resultados.

A BNCC e a Educação Infantil

As mudanças legais ao longo do tempo legitimaram a sistematização da inserção da Educação Infantil na BNCC, as definições legais foram sinalizadas na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e ressalta a importância de uma Base Curricular como referência:

Art. 14. A Base Nacional Comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

Em outra esfera, as definições legais protagonizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), que inicia o caminho para a definição de uma Base. Nessa perspectiva, Campos e Barbosa (2015) destacam:

Nesse contexto, as lutas para garantir a compreensão e a educação infantil como direito persistiram e “andaram na contramão” dos processos deflagrados a partir da lógica neoliberal, sendo inclusive em 2010 consolidadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil [...]. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 358, grifos das autoras).

Sabemos que as práticas na Educação Infantil demandam estudos, orientações e reflexões específicos. Tais discussões encaminham o debate para a necessidade da Base, distanciando-se das ideias situadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se aproximando da escolarização. Todavia, a persistência da equipe de especialistas que trabalharam para manter a essência das DCNEI foi fundamental para a diferença em relação às outras etapas da educação, pensando-se, assim, amplamente nos direitos das crianças pequenas. Partindo do contexto de que a Educação Infantil tem suas particularidades, definir uma Base

Nacional Comum Curricular para as crianças pequenas geram discussões e imprecisões sobre a política curricular.

À medida que a Educação Infantil se tornou assunto nas agendas dos governos trouxe também a obrigatoriedade escolar para as crianças de 4 e de 5 anos. A partir desses interesses, a Educação Infantil foi inserida na BNCC como uma escolha política para garantir as indicações legais em cumprimento às DCNEI, que articulavam as exigências para o atendimento da creche e da pré-escola. Mediante essas discussões, a equipe da BNCC no MEC envolveu-se na elaboração da BNCC-EI, e na fase inicial, os educadores infantis também participaram. Mais tarde, outros grupos passaram a fazer parte da construção da Base, tirando o foco desses profissionais. O foco passou a evidenciar as avaliações externas, pois como destacam Campos e Barbosa (2015):

A defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum também foi ratificada em decorrência de que, atualmente no País, o que pauta a base curricular da educação básica são as avaliações externas, e de modo similar o trabalho do professor é direcionado pelo mercado editorial, via a adoção dos livros didáticos contendo os conteúdos para as provas (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359).

Dessa maneira, a Base assumiu um debate com objetivo econômico e político, tornando-se um documento técnico a serviço de avaliações padronizadas, em busca de melhores resultados. Com a aproximação de grandes empresas perante o Estado, houve um forte trabalho, a partir das mídias envolvendo o “Movimento Todos pela Educação” (2006), e mais tarde, ocorreu o envolvimento por meio de palestras, formações de professores e propaganda pelo “Movimento pela Base” (2013). Esse grupo tinha como objetivo a definição da Base, disputando as questões ideológicas e econômicas que estavam entrelaçadas.

A Educação Infantil, a partir daí, com a ampliação de vagas, passou a ser vista pelo mercado editorial, de construção civil, por empresas produtoras de materiais pedagógicos e por grandes eventos para formação de professores. Segundo *site* do MEC

levantamento aponta que o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167,8 mil registros a mais em 2019 do que em 2018, ou seja, uma variação de 4,7%, com ampliação houve um aumento nas ampliações de creches nos municípios e a demanda por professores qualificados, levando o MEC a intensificar as formações de professores. Nesse turbilhão de desafios e de produções para a Educação Infantil, a Base passou a ser um espaço de luta dos educadores da Educação Infantil, luta pela sua identidade que, até então, estava com a atenção voltada às concepções pedagógicas e a clara necessidade da participação de toda sociedade no debate da BNCC-EI.

Para a elaboração do documento da BNCC, o MEC seguiu o modelo internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estruturado em áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem. A participação dos professores ocorreu inicialmente de forma virtual, e ao longo do processo, houve a inserção das reuniões presenciais nos diversos estados do país. Nas reuniões, foram convidados a participar movimentos sociais, professores e gestores que representavam a Educação Infantil. Para o desenvolvimento técnico, foram contratados consultores e especialistas para compor o parecer crítico sobre o texto da BNCC.

Após as considerações de técnicos e especialistas, o debate foi estendido à participação social e o novo texto passou a contemplar os direitos e Campos de Experiência. No entanto, continuavam os objetivos de aprendizagens. Os interesses predominavam por uma regulação. Barbosa (2020) descreve as disputas nas quais a BNCC-EI estava inserida:

A disputa pela hegemonia na produção da BNCC-EI estava centrada na polêmica entre atender às definições internacionais (políticas internacionais) ou às legislações nacionais (experiência local), pois ambas indicavam um caminho diferente de regulação social e educacional. Na Educação Infantil, a lealdade estava direcionada às definições dos documentos legais, especialmente às DCNEI, e às crianças (BARBOSA, 2020, p. 119).

Apesar de direcionar aos direitos das crianças e à educação, a BNCC-EI estava ligada muito mais a uma estratégia instrumental, que não ampliava a participação da criança no processo de aprendizagem. Portanto, o documento da BNCC-EI não foi organizado com a mesma estrutura das demais etapas. Foi essencial a compreensão de que menos e importantes definições são essenciais para não definir um texto prescritivo, manifestando um movimento pela escola pública inclusiva e plural.

Em 2017, como já destacado, foi publicada a última versão da BNCC e as mudanças para a Educação Infantil foram significativas, sendo algumas propostas excluídas, entre as quais as que ratificam a luta pela defesa da Educação Infantil de qualidade e nos mostram que o domínio causado pelos interesses privados é maior que a democratização. Um entrave pelos representantes do Movimento pela Base foi a exclusão de maior exigência para direcionar os processos de alfabetização no contexto da Educação Infantil. A partir dos pareceristas das empresas educativas, o texto da BNCC-EI foi alterado e alguns motivos são nomeados por Barbosa (2020):

A tentativa de redigir objetivos abertos, sem definição comportamental, de não estabelecer progressões que pudessem ser classificatórias; e, de dimensionar a experiência infantil de modo equitativo em todos os campos, não enfatizando leitura e a escrita, foi fortemente repudiada pelos críticos e avaliadores das grandes empresas educativas e profundamente alterada na versão final (BARBOSA, 2020, p. 121).

A Educação Infantil precisa garantir o direito à infância por meio de brincadeiras e conhecimento de mundo e não de práticas cotidianas sistematizadas inseridas na perspectiva de um ensino escolarizante. Essa ideia está ligada a uma política neoliberal que busca resultados, movimentando as intenções e disputas no processo da formulação da política e sofrendo interferências a partir de interesses de cunho econômico.

A BNCC-EI encontra-se no campo de disputas, porém, a concepção da criança ainda permaneceu no texto e as definições

presentes possibilitam a ampliação de debates nas diferentes frentes em favor da Educação Infantil.

Considerações Finais

Nas últimas décadas, a Educação Infantil ganhou força e se instituiu como um direito e um campo de pesquisas, trazendo as reflexões sobre os fundamentos de uma política educativa buscando garantir o processo de educação para as crianças de zero a cinco anos por meio de interações, brincadeiras e diversas linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 foi um marco que orientou a formulação de políticas, inclusive, a BNCC-EI, que surgiu da necessidade de estruturar e minudenciar as diretrizes. Porém, a elaboração da Base não foi um processo tranquilo, uma vez que diferentes visões da infância e de currículo provocaram muitas controvérsias. O que observamos foi uma intensa luta para manter os princípios que regem esta etapa da Educação Básica no sentido de garantir os direitos das crianças.

Por enquanto, algumas lutas foram ganhas diante da batalha que temos empreendido frente a intromissão de entidades privadas e acordos governamentais que querem ditar o que é importante e necessário às crianças da Educação Infantil. Especialistas, professoras e professores, bem como militantes deste campo, estão em alerta, no intuito de preservar e avançar na garantia da oferta e da qualidade de atendimento aos bebês e as crianças.

E ainda entendemos que, ao conceber as políticas públicas, há um processo a fim de ajustar ações que submergem acomodações, resistências, conflitos e articulações de uma política que são resultados de acordos e disputas. Portanto, necessitamos quebrar as correntes de um ensino com base na educação sistematizada e fragmentada que não cabe na Educação Infantil. Assim, atuam como elemento fundamental das estratégias articuladas para melhoria da qualidade das políticas que se movimentam para área de educação.

Em suma, as políticas públicas educativas devem ser elaboradas em conjunto com os demais constituintes da formação humana. Pensando em ações que envolvam um projeto social ao longo prazo baseado nas concepções da primeira infância e no desenvolvimento integral fundamentado em uma Educação Infantil que dialogue com as demais etapas da educação e vice-versa.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/diretrizes_politicas_locais_e_relacoes_globais_0.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **SciELO**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Suzana Beatriz. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em aberto**, Brasília, v. 33 n.107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy**

sociology. London: Routledge, 1992. Disponível em: <<https://www.worldcat.org/title/reforming-education-and-changing-schools-case-studies-in-policy-sociology/oclc/644355696>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-ldb>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.172/2001. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 2 Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/fundeb.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Revisão Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 20, de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 04 mar. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005/2014. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 11/2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 03 out. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil Quais possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530 -1555, out/dez. 2014.

MAINARDES. Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/295/ARTIGO_AbordagemCicloPoliticContribuicao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 abr. 2021.

MAINARDES. Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n.16, Agosto de 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. 2021. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

OLIVEIRA, Zilma. Moraes Ramos de Oliveira. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais. *In: I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Anais [...]*, Belo Horizonte, nov. de 2010.

SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares. SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIM, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23 n. 2 (2005): Dossiê - Políticas públicas e educação no contexto da globalização. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CURRÍCULOS, PROFESSORAS E LIVRO DIDÁTICO: HORIZONTES DE UMA MESMA TESSITURA

Gabriela Souza Oliveira (UFAC)
Rafael Marques Gonçalves (UFAC)

Para iniciar a conversa

O que são os livros didático além de *papeis pintados com tinta* como escreve Fernando Pessoa? Há um horizonte de respostas possíveis para essa pergunta. O livro didático está presente nas escolas públicas brasileiras há mais de trinta anos, os usos, engendramentos, negações e outras implicações sobre esse artefato são diversas. Todavia, a educação escolar se constitui como uma teia em que não é possível conversar sobre um assunto sem que desemboque em outros. Entendemos que as questões de currículo, os usos e práticas docentes reverberam de forma significativa em como o livro didático é percebido no chão da escola e, conseqüentemente, nas políticas educacionais que o cercam.

No ano de 2017, temos aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Essa mudança curricular influencia tanto as questões curriculares nas escolas quanto nas políticas educacionais vigentes. É a partir desse horizonte que apresentaremos neste capítulo a relação intrínseca entre o currículo, o livro didático e as professoras.

Apontaremos que a BNCC está distante de ser apenas uma questão curricular, tendo em vista as suas repercussões e o que estas causam na realidade escolar, uma vez que fixa e tem o caráter de um documento normativo que norteará a “construção” dos currículos das redes de Educação Básica Pública. Desta forma, os materiais didáticos utilizados também serão influenciados pela

fixação desta “nova orientação” curricular que vigora no país. Ao chegar na escola, esse material encontra docentes, alunos e alunas. Assim, neste capítulo ressoará, também, as vozes de diversas professoras e suas perspectivas sobre o livro didático e as questões curriculares.

As falas das professoras aqui dispostas são fruto de conversas que, formam o arcabouço empírico da dissertação de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre em que as temáticas giram em torno da prática da política do livro didático no cotidiano escolar. Todas as professoras que foram participantes desse estudo atuam em uma escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico próximo ao centro da cidade, fazem parte da rede pública estadual e atendem alunos de 1º ao 5º ano.

Dentro de uma perspectiva metodológica, decidimos utilizar a conversa como maneira de coletar o que as docentes tinham a nos dizer. Ressaltamos, de antemão, que utilizar a conversa como metodologia de investigação, não deixa a pesquisa, as reflexões e o estudo de fora do contexto científico, é uma das formas de investigar o cotidiano escolar. Dentro dessa perspectiva, Reis *et al.* (2017, p. 70) apontam que:

Potencializa-nos, cada vez mais, a ideia de um investigar que se afaste dos manuais metodológicos enquanto bíblias da cientificidade, dos métodos que engessam e se apresentam aprioristicamente, os quais, em vez de se repensarem no exercício da pesquisa, buscam simplificar as realidades e objetificar os múltiplos sujeitos envolvidos no ato investigativo.

Os autores nos apresentam, também, a perspectiva de conversa, a partir da etimologia da palavra, para que possamos compreender que conversar é partilhar com o outro. Assim,

[c]onversar, etimologicamente, tem um significado que poderia ser traduzido como “viver com”, “encontrar-se com frequência”. Esse “com”, presente já na própria grafia do verbo – com-versar – nos remete à presença de outrem. Dessa forma, conversar tem a ver com uma ação dialógica que se retroalimenta na e da palavra pronunciada, compartilhada. Potencia-se no

encontro com o outro, no contato com ele, na partilha da fala que é, também, em alguma medida, a partilha do pensamento (REIS *et al.*, 2017, p. 70).

Além disso, Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018b, p. 129) refletem sobre a importância e as contribuições de se utilizar as conversas como propostas investigativas, asseveram que “as conversas como metodologia de pesquisa e formação parecem nos permitir ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológicas de diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com os saberes docentes”.

No início do ano de 2020, o mundo inteiro foi impactado pela pandemia do COVID 19. Por ser uma doença de fácil contágio, foi recomendado por especialistas e pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o isolamento social. Sendo assim, ficou inviabilizado qualquer contato físico com as professoras para realizar os diálogos. Todavia, não poderíamos realizar este estudo sem a contribuição desses sujeitos, desta forma, recorremos à tecnologia e à internet para conseguir, por outros meios, ouvir o que eles tinham a partilhar. Decidimos, então, utilizar o aplicativo de mensagens e áudios via internet para esse fim. Após as conversas com as professoras, os dados foram transcritos e agrupados em categorias para as reflexões e discussões

Imbricações entre Programa Nacional do Livro, Material Didático e BNCC

Em 2017, é lançado o edital¹ para as obras didáticas que seriam utilizadas na educação básica a partir do ano de 2019, com vários aspectos dissonantes no que se refere a uma política de material didático que visa uma educação significativamente de qualidade,

¹ Edital de convocação 01/2017- CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

um desses pontos salientados diz respeito à entrada da educação infantil como etapa a ser atendida pelo PNLD com a distribuição de livros didáticos para professores e professoras que atuam nesta.

No mesmo ano, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) lançam uma nota firmando uma posição contrária a esses aspectos, uma vez que os mesmos vão de encontro ao que se projeta para uma educação que visa a formação integral do ser humano e não somente a preparação para o trabalho alienante. Neste escrito, como alvo central está o PNLD, mais especificamente o edital de 2017, sendo este o estopim para a produção do manifesto por essas entidades, onde se recusam a enviar um representante por não coadunarem com a forma como as escolhas serão feitas, tendo em vista que as comissões não realizariam um trabalho significativo frente à avaliação e escolha das obras. As críticas a esse edital existem em vários aspectos, como podemos observar no trecho a seguir:

A despeito da importância do PNLD para a qualidade da formação oferecida aos estudantes da escola pública brasileira, consideramos o Edital 01/2017 – PNLD – 2019 um equívoco. Embora o Edital contenha, em muitos momentos, discursos em defesa de uma escola plural, rica, criativa promotora de múltiplas aprendizagens, ao definir algumas de suas prioridades e obrigatoriedades, não deixa margem à dúvida que a proposta, em consonância com outras políticas do atual governo federal, desqualifica a função docente, ao propor seu controle; limita as aprendizagens a conteúdos engessados, normatizados e precarizados; reedita a linguagem das “competências e habilidades”, historicamente superada pelos equívocos que possui e aos quais induz; propõe parâmetros e mecanismos de verificação de aprendizagem – erroneamente chamados de avaliação – obsoletos, tecnicistas e desrespeitosos com a necessária autonomia docente no exercício de suas funções. Nosso entendimento é que o edital se volta, em última instância, à apostilização do ensino que, histórica e radicalmente, rejeitamos (ABdC; ANPED, 2017, p. 1).

Dentre tantas outras questões pertinentes que são tratadas na nota e os argumentos que a sustentam, observa-se que a congruência entre o PNLD e a BNCC figuram nesse edital de forma cristalina, tendo em vista a adequação de todo o material que seria produzido

com vistas à compatibilidade com a Base. O ano em que o edital é divulgado, é o mesmo em que a BNCC passa por alterações e tem sua aprovação parcial (Educação Infantil e Ensino Fundamental), em dezembro de 2017. Esta consonância com a Base se fixa, principalmente, no que diz respeito às competências e às habilidades que norteiam toda a construção deste documento, tendo ressonâncias no PNLD este edital de chamamento das editoras.

As críticas recaem, também, sobre o enfraquecimento da autonomia e controle dos e das docentes; a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental; padronização das políticas educacionais, especialmente, quando se trata de currículo; e, por fim, o esvaziamento nos componentes curriculares em detrimento das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

No referido edital, além dos critérios sobre qualidade física, especificações sobre a entrada da Educação Infantil no PNLD e demais disposições, versa sobre as adequações que as editoras precisam fazer nos livros para se configurar um produto que tenha respaldo no novo norteador curricular, a BNCC. A seguir, apresentaremos alguns trechos que tratam dessa ligação entre a produção dos livros e a BNCC, já “orientada” no edital de 2017.

2.2.14 Dos Itens de Avaliação da Educação Básica

2.2.14.1 As editoras que tiverem coleções aprovadas de Língua Portuguesa e Matemática deverão entregar um conjunto de itens que auxiliem no desenvolvimento de habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos referidos componentes disciplinares, para constituição de um banco de itens do Ministério da Educação [...]

3. Critérios de avaliação

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação[...]

3.4 ITENS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Objetivo: Fornecer itens de avaliação para constituição de banco pelo Ministério da Educação baseados nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular em sua versão homologada (BRASIL, 2018, p. 4; 28; 42).

Nesse edital, podemos inferir de forma mais clara sobre a convergência entre o PNL D e BNCC. Dentre os itens destacados, observamos que além das obras didáticas, as editoras devem produzir um material extra que fará parte de um banco de questões que servirão como base para avaliar a execução da Base, tendo como preceito o alcance das habilidades. Desta forma, além de nortear a produção dos livros didáticos, a BNCC apresenta formas de controle através da avaliação que será feita, provavelmente, também utilizando esse banco de dados do Ministério da Educação. Sendo esses itens parte dos critérios de avaliação, as editoras que pretendem ser as selecionadas, seguem a cartilha do edital para que as cifras destinadas à compra de livros sejam depositadas em suas contas.

Além disto, as obras didáticas selecionadas por meio deste edital foram orientadas por uma versão da BNCC que poderia sofrer algumas alterações, o que acabou por acontecer. Sendo assim, as editoras que foram selecionadas para que figurassem no *hall* da produção do livro didático, deveriam, posteriormente, adequar os livros a qualquer mudança proposta pela Base. Em consonância com essa ressalva, assinalada em 2017, foi lançado o edital de convocação nº 01/2019 – CGPLI, tendo como objetivo a atualização das obras adquiridas pelo edital n 1º/2017 CGPLI, a partir da versão final da BNCC.

A BNCC aprovada em 2017 chega às escolas de várias formas, no município de Rio Branco no estado do Acre, por exemplo, ela chega por meio de formações para os professores e grupos de estudos orientados pelas secretarias de educação sobre a Base e esse processo de adaptação dos sistemas de educação com esse norteador curricular. Participei, como professora da educação básica, de diversas dessas formações entre os anos de 2018, 2019 e 2020. Contudo, a BNCC chega, também, às escolas na forma de material didático, mais

especificamente o livro didático. Como consta no edital anteriormente mencionado, um dos critérios de avaliação das obras que iriam compor o ciclo 2019 – 2022 (para o Ensino Fundamental) deveriam estar em consonância com a Base.

As professoras salientaram algumas questões sobre essa ligação, BNCC e PNLD, via livro didático que elas estão utilizando, como podemos inferir nos trechos a seguir:

Com essa nova implementação da BNCC, alguns conteúdos continuarão, porém vamos ter que trabalhar mais o emocional da criança. Então, no meu entender, agora que os livros didáticos não serão utilizados. (Professora Rita, 2020)

Difícil de ser compreendida (BNCC). Por isso, o professor passou a ser submetido às formações contínuas e a fazer parte dos grupos de estudos realizados na própria escola. Dificuldades para interpretá-la quanto aos conteúdos propostos no livro. (Professora Valeria, 2020)

A relação entre o livro e a BNCC ainda não é o esperado. Pois a BNCC exige habilidades que os alunos têm que aprender, mas na maioria das vezes esses conteúdos para adquirir essa habilidade não estão no livro didático. (Professora Letícia, 2020)

Os livros didáticos que estamos usando foram reformulados de acordo com a BNCC, o que ajuda "em partes" no planejamento. (Professora Gisele, 2020)

Por mais que nas orientações gerais dos livros dos professores se apresentem informações sobre a BNCC, é nítido que parece haver um descompasso entre o que os livros propõem e o que de fato ocorre na realidade escolar. Mesmo sendo os livros reformulados a partir desse novo norteador curricular, as professoras ainda encontram dificuldades em compreendê-lo. Observamos, nessas falas, várias perspectivas a partir de uma mesma relação, o livro e a BNCC: a dificuldade de compreender esse norteador curricular, a não adoção do livro e o fato do livro, mesmo sendo uma via de se apresentar o currículo, não estar em consonância com a BNCC. Estas são faces dessa política que ficam aquém das orientações precedidas, pois as professoras destacam aspectos que não figuram como centrais nos editais, por exemplo.

Os livros chegam à escola: “*jamais os livros serão os nossos únicos recursos*”²

Quando os livros são entregues nas classes, no início dos anos letivos, as professoras, a sua maneira e a partir da leitura de sua realidade, vão moldando como irão se utilizar desse instrumento no decorrer do ano letivo, iremos tratar sobre esses usos. Mas, o que são esses “usos”? Aqui, utilizaremos o conceito de uso ancoradas nas percepções do francês Michael de Certeau. Antes de entrarmos na definição dentro da perspectiva de uso, iremos ressaltar o que entendemos por cotidiano escolar, uma vez que os usos aqui tratados se referem a este *espaçotempo*. Segundo Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90):

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência. Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc.). A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinar*mos, formarmos e nos formarmos (FERRAÇO; SOARES & ALVES, 2018, p. 90).

São nesses cotidianos escolares — que têm sua extensão para além das salas de aula e das escolas em sua forma física — onde as professoras desenvolvem suas práticas e seus usos. Cabe destacar

² Trecho retirado da fala da Professora Rita, em uma de nossas conversas.

que Certeau (1994) nos orienta a emergir nas formas como são utilizados os produtos culturais por aqueles que ele denomina como consumidores. Desta forma, entender e compreender os usos ganha maior notoriedade do que estudar o próprio produto/objeto.

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética –mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com os produtos, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39).

O livro didático pode ser visto como um desses produtos que chegam às escolas para serem consumidos pelas professoras, contudo as *maneiras de fazer* esse uso se tornam subjetivas, pois cada docente, a partir de suas experiências e construções diárias, ressignifica esse produto, transparecendo em sua prática todo esse movimento. Dentro deste processo, no cotidiano escolar, cada indivíduo tem suas *maneiras de fazer*, mesmo que no mesmo espaço com o mesmo objeto, assim, a individualidade de cada sujeito altera seus usos, ainda que as práticas das professoras sejam, também, embebidas de suas construções coletivas com as outras professoras.

É porque, assim, Gabriela, está um pouquinho complexo. O livro para o professor, ele não é ruim, ele é ruim para o aluno. Vou te explicar como é isso: para nós ele é como um mapa. Eu posso montar todo meu plano de aula em cima do livro didático, ótimo! Só que para o aluno, ele é fraquinho, entendeu? Vamos dizer que eu quero colocar um caldo grosso, quero algo a mais, então eu acho o livro fraco por esse motivo. Mas para nós professores ele é bom, é como um mapa, mas é obvio que eu sempre vou colocar algo a mais. Um norte, ele é um norte. Mas para o aluno, isso no caso da alfabetização, por exemplo, meu aluno só pode pegar o livro em junho/julho quando ele já tem uma noção das coisas, quando ele tem noção de número, entendeu? Quando eu digo: “abre na página tal, vamos falar um pouquinho disso aqui”, antes disso, ele não pode pegar o livro e, quando ele aprende a ler, quando ele está

alfabetizado, a gente consegue ver que o livro é muito fraco. Porque ele consegue fazer em minutinhos as atividades. (Professora Daiana, 2020)

Podemos observar com a fala da professora Daiana que adequa a utilização do livro a sua turma, que está dentro do ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela remodela até mesmo o período em que o livro será utilizado pelos alunos e alunas. Quando entregue na escola, as orientações são para que o livro seja utilizado naquele ano letivo, a partir do seu início, todavia a professora compreende que esta não seja a forma mais adequada para seus alunos.

Quando ela afirma que ele é um bom material para os professores e não para os alunos, à medida que esse não é utilizado no processo inicial de alfabetização, infere-se que mesmo sendo um programa que existe há anos, ele ainda não conseguiu ser uma política que não deixe lacunas. Essas lacunas são abertas e as professoras traçam suas formas de como agir. Mesmo em aspectos que não tenham essas brechas, as docentes reavaliam e reconfiguram a função primária desse objeto. Certeau (1994) disserta sobre o que ele denomina como *bricolagem*, se utilizando dos exemplos dos povos indígenas, que se assemelha com o que a professora Daiana realiza em sua prática. O autor infere que: “supõe que à maneira dos povos indígenas, os usuários ‘façam bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitésimas metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 1994, p. 40).

Algumas professoras utilizam os livros como um aporte para atividades para serem realizadas em casa, como forma de aprofundar ou fixar conteúdos que foram ministrados em sala com outros instrumentos, assim como são utilizados, também, como uma espécie de caderno de tarefas para casa.

Os livros, às vezes, a gente utiliza na sala de aula e, às vezes, eu o uso para mandar para casa, como tarefa, como reforço, como suporte para um conteúdo que eu trabalho em sala de aula. E eu mando como tarefa de casa para os alunos. (Professora Gisele, 2020)

De acordo com o que está na nossa rotina, eu olho a página do livro e trabalho na sala de aula ou então em forma de mandar atividade para casa. É assim que eu trabalho com ele. (Professora Juliana, 2020)

A utilização do livro acontece, também, em outro ambiente que não é a escola. Com outros atores, esses não mencionados na política do livro que é recebida pela escola. Esse uso, com esses outros sujeitos, pode, inclusive, divergir daquele proposto pelas professoras, o que acaba por criar outras formas de uso a partir da *maneira de fazer* desses sujeitos. E todos esses âmbitos são onde acontece a política do livro didático.

Na esteira das conversas sobre o livro didático, as professoras trouxeram de maneira aberta diferentes usos dos livros a partir da realidade de suas turmas. Nos trechos a seguir poderemos ler de que forma compreendem e refletem essa compreensão na sua prática com o livro.

Ao usar o livro, primeiramente faço uma roda de conversa sobre o tema, eu explico o conteúdo. Em seguida entrego o livro didático para cada aluno e vamos para a página a qual estou querendo trabalhar, a partir dali vamos fazendo leitura e explicando o que o livro está sugerindo. Vai depender do assunto ao qual vou trabalhar!!!! É relativo. (Professora Rebeca, 2020)

Adequo as atividades de acordo com a realidade dos alunos e sempre complemento com outros recursos. (Professora Eduarda, 2020)

Eu costumo utilizar o livro com recurso didático, sim. Faço uso dele dentro e fora da sala de aula. Para mim, é mais uma ferramenta didática e, ainda é, uma ótima fonte de pesquisa. (Professora Valeria, 2020)

Eu pelo menos não consigo utilizar todos os livros. Justamente por isso, alguns por não vir o livro que a gente selecionou por ser substituído por outros, nem sempre eles abordam aqueles conteúdos que estão no currículo daquele ano. Tipo aqueles de história, “tu sabe”, aquele de história nós não conseguimos explorar o livro, por isso nem todos a gente usa. (Professora Gisele, 2020)

Eu utilizo o livro para melhorar leitura, fazendo leituras individuais e compartilhadas. Também para cópias de textos e atividades. E também para trabalhos em grupos: desenhos, esquemas, debates etc. (Professora Leticia, 2020)

Na verdade, os livros são assim... mais um apoio de pesquisa para o professor e também para o aluno. As vezes os alunos não têm como pesquisar aí nós utilizamos os livros. Quando contempla algum conteúdo nós damos os livros para eles estarem realizando as atividades. (Professora Rita, 2020)

Na sala de aula, quando a turma apresenta alguma dificuldade com certo conteúdo, eu costumo propor a realização de atividades no livro. Sempre me baseando nas orientações do manual do professor. Fora da sala, utilizo o livro do professor no planejamento. (Professora Daiana, 2020)

As professoras regem seus *modos de fazer*, levando em consideração suas percepções individuais e coletivas do seu trabalho. Quando a professora Gisele diz: “*tu sabe*”, ela me inclui como sujeito desse cotidiano, compreendendo que na minha prática talvez eu tenha as mesmas dificuldades de utilizar alguns dos livros, e que, de alguma maneira, eu consiga me colocar dentro desse processo também, ou seja, estar no lugar do outro e ressignificar a política de livros didáticos praticada na escola.

Tencionar, subverter e problematizar as raízes é algo que faz parte do processo de politização das práticas. Reinventar o passado e vislumbrar um futuro potente, inscrito no contexto presente de suas práticas, é a maneira pela qual são construídas interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas, capazes de sentidos inesgotáveis (GONÇALVES, 2019, p. 13).

Um dos traços dessa pesquisa é, também, a partir das conversas, levar as professoras a refletirem sobre o seu lugar dentro da política do livro didático. Fica nítido nas falas desta seção, que elas tencionam, subvertem e problematizam o programa em vários aspectos, assim como os usos que elas fazem dos livros difere daqueles sugerido.

Hoje é dia de planejamento: “Os livros as vezes a gente utiliza na sala de aula e as vezes eu uso ele para mandar para casa”³

Semanalmente, as professoras têm um encontro com a coordenadora pedagógica para realizarem o planejamento para a semana seguinte. É, neste momento, que as professoras decidem se utilizarão o livro, de que forma e em que momento das suas aulas. Deste momento semanal é materializado o que chamamos de rotina semanal. É neste espaço que as professoras redigem, registram, suas possíveis práticas para os próximos dias. Possíveis, pois, em sala de aula algumas decisões podem se alterar. Esses pequenos momentos, registros e práticas dão vida aos currículos *pensados praticados*, perspectiva curricular assumida por este trabalho. Uma unanimidade entre as professoras: os livros didáticos não são os nossos únicos recursos. Elas “aproveitam” alguns textos, atividades, informações, mas sempre utilizam outros recursos para ministrar suas aulas.

Ball, Maguire e Braun (2016), em sua obra *Como as escolas fazem política*, refletem sobre questões relevantes sobre essa perspectiva de analisar de qual forma as escolas e seus atores atuam dentro dessas políticas. Os engendramentos do PNLD nos dão, também, elementos para que concordemos com os autores quando eles afirmam que:

As políticas raramente dizem-lhes exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto [...] A política não

³ Trecho retirado da fala da Professora Gisele, em uma de nossas conversas.

é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “torna-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (BALL; MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 14-15).

Quando concebemos as políticas educacionais por essa ótica, a leitura que fazemos diz respeito às múltiplas interpretação e recriações que são realizadas dentro da política. Elas não são estáticas e imaculáveis, são suscetíveis à “erosão”, que pode vir na forma de contestação, recriação, adoção ou abandono a partir de decisões tomadas por professoras e professores. Podemos constatar as questões apresentadas anteriormente na fala das professoras a seguir:

Jamais os livros serão os nossos únicos recursos, nós procuramos outros meios de buscar os conteúdos, de estar se informando, de trazer algo melhor para os alunos de qualidade. Nós estamos sempre pesquisando. Jamais os livros nós iremos utilizar somente os livros, eles funcionam mais como um suporte mesmo. (Professora Rita, 2020)

Também utilizo a internet, para pesquisar mais atividades diferenciadas. E a coordenação pedagógica que possui um número grande atividades. (Professora Leticia, 2020)

Os livros nunca foram meus únicos recursos. Nunca foram e nunca serão. (Professora Valeria, 2020)

Geralmente (os livros) são complementos. (Professora Eduarda, 2020)

O livro ele acaba não sendo o nosso único recurso didático, a gente tem que pesquisar em outros suportes, internet e outros meios. Ele é só um recurso, mas não o único que a gente utiliza em sala de aula. (Professora Gisele, 2020)

Ainda bem que os livros didáticos não são o único recurso. Porque tem muito livro que a gente não consegue trabalhar direito. As vezes nós queremos utilizar certo conteúdo e no livro não tem. Aí nós temos que partir para a pesquisa e fazer um material fora da escola usando outro tipo de didática. (Professora Juliana, 2020)

Não são os únicos recursos, não tem como uma criança aprender usando um único recurso. O professor tem que sempre está procurando métodos, recursos para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. É claro que não vamos conseguir cem por cento, mas trabalhamos para isso. (Professora Rebeca, 2020)

As afirmações são importantes para que tenhamos uma dimensão dos múltiplos recursos utilizados pelas professoras nesse processo. Alguns inventados, outros feitos à mão ou ressignificados, e o livro é apenas um de muitos. Mesmo que livro seja um produto ideológico, a sua utilização é precedida por esse planejamento e pela necessidade de cada classe e aluno identificados pelas professoras. Desta forma, utilizar ou não o livro é uma decisão curricular.

As raízes, em seu vasto campo cultural e político, impõem razões e formas prescritivas de compreensão do mundo, mas quando estão colocadas na sociedade para consumo e uso, transformam-se por meio de opções nelas inscritas, que criam a partir daí um campo imenso de possibilidades. Percebemos, na fala das professoras ao longo da pesquisa e achamos bem evidente, que o Estado, como órgão regulador e comprometido, portanto, com as raízes, conduz o andamento social e, neste caso, a educação a partir da proposição de materiais e métodos conforme o status quo. Contudo, as orientações e as propostas curriculares centradas nas raízes, em processos reflexivos de concretização, modificam-se, são (re) vistas e isso depende das opções possíveis inscritas nas diferentes realidades que as propostas baseadas nas raízes encontram. Afinal, são elas que permitem às professoras darem, ou ainda proporem, novos rumos para suas práticas. Entendemos que, no paradigma emergente, o conhecimento e o currículo não se constituem mais apenas em torno de disciplinas, assumindo sua fragmentação, pluralidade e reversibilidade com o uso de formas distintas e astuciosas. Como consequência disso, podemos compreender que reside no movimento de tessitura do cotidiano escolar das professoras a busca por ampliação e exercício das opções para além das raízes impostas. Portanto, reside nesse movimento a necessária revisão da equação e, com isso, o balanceamento entre as raízes e as opções, pois são elas que impulsionam o sistema para o futuro. As próprias professoras fazem isso e utilizam-se de métodos distintos, ou englobam diferentes vertentes, sem romper com as raízes – pois apontam fazer usos de métodos conhecidos e consagrados para encontrar e tecer novas opções para o futuro, criando, astuciosamente, nos limites deles, novos currículos pensados praticados (GONÇALVES, 2019, p. 6).

Gonçalves (2019), apoiado na perspectiva de Boaventura de raízes e opções, contribui para que compreendamos de maneira mais clara esse jogo que acontece nos cotidianos das escolas. A ampliação das possibilidades a partir daquilo que deve ser “implementado” de

maneira imposta. As professoras agem como indivíduos que atuam nessa rede e, quando lhes são dadas as raízes, elas as retiram da terra, mudam elas de lugares e dão uma nova possibilidade de florescer, sem que isso signifique romper com elas.

Esse movimento acontece com os livros, quando as professoras lançam nas suas rotinas o dia em que irão utilizá-lo, se eles irão figurar na materialização das aulas ou somente como fonte de pesquisa para elaboração dos planos de aula, criando novas possibilidades de uso para que eles não sejam apenas entregues aos alunos, durante as aulas. Nos trechos seguintes, podemos observar como elas “encaixam” o livro no seu planejamento:

Muitas vezes o conteúdo não bate com o que estamos trabalhando. As vezes as questões são tão fáceis ou que não é interessante para o nosso trabalho que nós nem utilizamos todo o livro. Quando dá para usar o livro didático a gente usa, porque como eu falei o livro muitas vezes não vem do jeito que a gente pede né, não vem o mesmo livro. Então a gente consegue pegar algumas atividades do livro, aí sim quando é uma atividade que dá para a gente usar a gente faz o planejamento usando o livro. (Professora Juliana, 2020)

Sim. Tentando aproveitar os conteúdos e atividades existentes no livro com os conteúdos propostos no plano de ensino referente ao mês/bimestre. Interdisciplinarizando ao máximo os conteúdos e atividades propostas nos livros. (Professora Valeria, 2020)

Depende muito da situação, ou seja, por exemplo, matemática quando vou trabalhar área e perímetro, pesquisa no livro, o assunto, às habilidades, o que pretendo com o assunto, o que o aluno vai aprender, e lógico, utilizando como plano B. (Professora Inês, 2020)

Sim, utilizamos sim. Tantos os livros como as sequências didáticas, o livro como eu te falei é um instrumento indispensável para o nosso planejamento. É nele que nós encontramos as habilidades, os conteúdos e as atividades também, embora façamos as adaptações depende do nível de cada criança. (Professora Mônica, 2020)

Nem sempre utilizo o livro no planejamento, pois as vezes nossos conteúdos não batem com os do livro, principalmente quando se trata das disciplinas de história, geografia e ciências. (Professora Rebeca, 2020)

Os livros didáticos que estamos usando foram reformulados de acordo com a BNCC, o que ajuda "em partes" no planejamento. Mas mesmo assim o livro não é o único norteador no planejamento. (Professora Gisele, 2020)

Podemos inferir, a partir das falas, os diversos usos, como pesquisar as habilidades. Aqui, faço uma pequena inferência sobre esse uso: durante o ano, além da rotina, é utilizado o caderno de planejamento diário, neste além das atividades, conteúdos e metodologias, as professoras precisam registrar os objetivos de cada aula, tendo como referências, na maioria das vezes, o currículo prescrito, seja ele a BNCC ou o Plano de Curso Estadual. Quando há uma visita de alguém da Secretária de Educação, as coordenadoras têm sempre a preocupação de que os cadernos estejam impecáveis, pois pode acontecer de as "visitas da secretaria" pedirem para olhar esses cadernos.

Uma outra questão levantada pela professora Rita é quando os conhecimentos regionais não estão presentes, o que acontece na maior parte dos livros e acaba por fazer com que elas lancem mão do uso do mesmo e acabem partindo para outras vias.

Alguns livros eles são muito pobres de conteúdo. Principalmente relacionado ao nosso estado, deveriam trabalhar mais sobre o nosso estado. (Professora Rita, 2020)

Se nós temos um norteador curricular que em sua formulação busca a homogeneização e engessamento, como se os conhecimentos estivessem em caixinhas, que não pudessem ser transpostos. O produto desse norteador, nesse caso o livro, traz em sua formulação esta perspectiva de maneira muito similar.

Na fala da professora Rita, podemos perceber a necessidade de uma produção de materiais formulados a partir da realidade das escolas e regiões. Contudo, por vezes, essas vozes não são levadas em consideração na formulação das políticas, ainda assim, as professoras não deixam de trabalhar. Alguns conhecimentos trabalhados são: os seringueiros, a formação do território do Acre e dentre vários outros aspectos regionais, mesmo que estes não constem nos livros. Importante destacar esse aspecto para que seja

ênfâtizado que as professoras, que s3o sujeitos desta pesquisa, n3o se utilizam dos livros did3ticos como um manual que deve ser seguido passo a passo. Na sua pr3tica, elas buscam adequar esse instrumento que lhes 3 entregue, o que pode significar, tamb3m, a sua n3o utiliza33o por contestarem a sua viabilidade de utiliza33o para uma educa33o significativa para os seus alunos.

Nessas rela33es entre singularidades, os *praticantes cotidianos* criam modos de fazer e transitar que n3o se deixam capturar pelas tentativas de silenciamento e homogeneiza33o impostas pelas pol3ticas atuais de educa33o, apesar de algumas vezes, serem tomados por uma sensa33o de des3nimo e “desesperan3a” (PIONTKOVSKY; GOMES, 2017, p. 118).

As autoras salientam esse engendramento de pr3ticas, de n3o conforma33o com as pol3ticas e decis3es apresentadas, mesmo que essas n3o sejam t3o animadoras nos 3ltimos anos, no Brasil, principalmente, as que s3o ligadas 3 Educa33o. Subverter, nos cotidianos escolares, 3 de uma necessidade inestim3vel. Piontkovsky e Gomes (2017) apontam ainda para a import3ncia do que elas pontuam em seu trabalho sobre a *micropol3tica*, que s3o vivenciadas e praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Entendemos que s3o nessas rela33es tecidas entre os praticantes da vida cotidiana que as *pol3ticas do cotidiano* se inventam e, como *artes de fazer pensar*, tecem as *micropol3ticas* desses cotidianos. *Micropol3ticas* que, como modos sorrateiros e subterr3neos de praticar e conviver com as pol3ticas impostas por um *lugar de poder e de querer*, inventam movimentos t3ticos que se insinuem, rompem e borram fronteiras, permitem v3rios percursos, tecem espa3os, jogam, s3o oportunistas, aproveitam as ocasi3es, apresentam continuidades e perman3ncias (PIONTKOVSKY; GOMES, 2017, p. 118).

Micropol3ticas, dito em outras palavras, s3o as a33es das professoras quando contestam a forma de escolha do livro did3tico, por entenderem que esta n3o se efetiva de maneira democr3tica, por exemplo, quando tomam o livro did3tico como um livro de leitura, utilizando os textos nele contidos para um momento de leitura ou quando, como a professora Daiana, decidem em que per3odo do ano os alunos ir3o utilizar o livro a partir de suas

necessidades de aprendizado. Realizar um uso diferente do imposto é fazer uma *micropolítica*.

Compreender as ações subjetivas, rebeldes e democráticas é colocar-se na contramão do pensamento e da estrutura social dominantes em todos os espaços da vida social bem como de seu possível caráter emancipatório, como foi possível perceber na fala das professoras. Em outras palavras, quanto melhor pudermos compreender a lógica das práticas, em seus diferentes modos de fazer, que regem as práticas sociais tecidas cotidianamente pelas professoras, melhor instrumentalizados estaremos para desenvolver formas de luta pela ampliação das práticas democráticas (GONÇALVES, 2018a, p. 38).

Corroborando com essa perspectiva de Gonçalves (2018a), investigar esses modos de fazer são de grande relevância para compreender os usos, as *micropolíticas*, as táticas, que são importantíssimas. Atréadas a essas ações, nós temos, também, por essa via, a possibilidade de, a partir dos cotidianos escolares, criar formas de lutas para que a educação, em um país de ministros da educação economistas e governado por um presidente que vive em um eterno devaneio febril, consiga conquistar, de fato, uma forma de práticas democráticas que nos consagrem com uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade.

Concluindo... sem encerrar

Compreendendo que as discussões sobre currículo, professoras e livro didático não se encerram nas questões aqui apresentadas, podemos inferir que a BNCC e sua perspectiva curricular influenciam o andamento da política do livro didático no país, todavia o rosto dessa política educacional é reconfigurado no chão da escola pelas professoras.

A partir da proposta e objetivo deste capítulo, asseveramos que as professoras, mesmo estando e atuando em um mesmo espaço escolar, não têm uma utilização homogênea do livro didático e suas construções curriculares subvertem, recriam e

reconstruam de forma coletiva e individual a prática com o livro didático em suas salas de aula.

O cotidiano escolar é complexo e múltiplo, a despeito das tentativas de engessamento e homogeneização, por diversas vias, esse espaço continua e continuará como um lugar em que a heterogeneidade nas práticas, criações e subversões serão intrínsecas a todo e qualquer processo e política educacional que lhe perpassa.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Nota da ABdC e ANPED sobre o edital pnld/2019**. Brasil.2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_abdc_e_anped_sobre_o_edital_pnld.2019_08.11.17.pdf>.

Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Edital PNLD 2019** - minuta 8ª retificação - 20.09.2018 - MEC FNDE - V 7. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em: 23 out 2019.

BALL, Stephen J.; MAQUIRE, Meg & BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria Conceição Silva & ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575115176>>. Acesso em: 28 maio 2020.

REIS, Graça. *et al.* Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set. /dez.

2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748/0>>. Acesso em: 28 maio 2020.

GONÇALVES, Rafael. Marques. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanias e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina**, p. 23-45, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018a. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7876>>. Acesso em: 28 maio 2020.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan & GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a formação docente. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. & SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018b.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e Políticas práticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 1-16 v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300401&tlng=pt>. Acesso em: 28 maio 2020.

PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes. Micropolíticas, currículos e formações nas invenções das escolas. **Teias**, v. 18, n. 51, p.117- 132, Out./Dez 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30767>>. Acesso em: 28 maio 2020.

O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ADVERSIDADES E POSSIBILIDADES

Diego Rosa (UFAC)
Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC)
Rafael Marques Gonçalves (UFAC)

Introdução

Este artigo tem o objetivo de analisar os limites e desafios postos na efetivação do regime de colaboração entre os entes federados no que se refere, especificamente, à oferta da educação pública no Brasil. Para tanto, parte-se da opção da Assembleia Nacional Constituinte de 1988 pela adoção de um federalismo de equilíbrio, com a repartição de competências tendo como uma de suas premissas o combate às desigualdades sociais, econômicas e regionais presentes na sociedade brasileira relativamente às condições de oferta e manutenção da educação pública escolar. Frisa-se que dentro de um município ou, até mesmo, de um bairro, há contrastes que direta ou indiretamente impactam o acesso e a fruição concreta do direito à educação.

Tendo em vista a extensão territorial e a heterogeneidade social e econômica do Brasil intenciona-se, ainda, debater e promover reflexões sobre a real aplicação do princípio constitucional da cooperação na execução de inúmeras e distintas ações pedagógicas elaboradas pelos governos em todas as esferas administrativas, bem como verificar de que modo o tema é tratado pelo arcabouço legislativo pátrio, sem pretensão de se esgotar ou restringir o debate sobre o assunto.

A discussão abarca também o reconhecimento de que ao longo da história nacional houve situações e episódios que, de alguma

maneira, objetivaram a realização de um esforço articulado e colaborativo para a efetivação de políticas públicas no campo da educação, muito antes da positivação constitucional. Desta forma, a discussão sobre o assunto, apesar de antiga, ainda conserva grande intensidade e atualidade ante as atuais ingerências na política educacional em todos os níveis de ensino.

Postas essas considerações preliminares e levando-se em consideração a complexidade que envolve a abordagem acerca do tema “regime de colaboração” na educação na qual se incluem inúmeros órgãos, em distintas esferas de poder, e uma variedade de instituições de ensino, busca-se verificar os aspectos e o papel das unidades federativas no processo de oferta educacional frente à disparidade social, econômica e estrutural de cada um, como estratégia que pode servir para combater a histórica desigualdade no acesso à educação de qualidade por uma grande parcela da população.

Por fim, ressaltam-se as questões decorrentes do processo de municipalização da educação no cenário político atual, pautado pelo discurso da descentralização e marcado fortemente pelo avanço das concepções capitalistas e conservadoras. Tais agendas defendem a busca de uma austeridade fiscal que acaba por retirar recursos do orçamento públicos de áreas estratégicas do âmbito educativo, para destiná-los ao subsídio de empreendimentos com objetivos mercadológicos.

O regime de colaboração: aspectos históricos

Com a proclamação da Independência, em 1822, coube à nova nação a tarefa de criação e organização do Estado brasileiro, possuindo inúmeros desafios, dentre eles o de constituir um sistema nacional que assegurasse a educação para a população. No entanto, esbarrava-se na precariedade da infraestrutura das escolas e da ausência de uma organização que assegurasse um financiamento adequado para a oferta dos serviços educacionais, de modo equânime em todas as províncias (ARAÚJO, 2005).

A organização da educação no Brasil Império, em consonância com a centralização política nacional, baseava-se em uma subordinação das províncias em relação ao poder central, o que dificultava os avanços das políticas educacionais. Visando a alteração desse contexto, foi promulgado, em agosto de 1834, o Ato Adicional que, buscando a descentralização política e administrativa, transferiu uma série de atividades às províncias, dentre elas a responsabilidade pela educação elementar. Tal fato foi determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, de agora em diante, possuía autonomia na estruturação do seu sistema escolar.

No entanto, as atribuições conferidas às províncias não foram acompanhadas de qualquer tipo de apoio ou recursos para fazer frente ao desafio de ampliação da educação, confirmando, assim, que inexistiam no período ideias de caráter colaborativo. A descentralização levou à proliferação de leis contraditória se minou a existência de políticas educacionais amplas.

Desta maneira, a educação brasileira caminhou até as primeiras décadas do século XX, marcada pela ausência de ações nacionais que tivessem por finalidade a cooperação entre as repartições subnacionais. Apesar de um regime imperial e centralizado, ainda que de modo insipiente, emergiu “um federalismo educacional” (CURY, 2014, p.26).

O cenário político-administrativo não sofreu modificação com a Proclamação da República, em 1889. A Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo com o objetivo de preservar a unidade territorial, as antigas províncias foram elevadas à categoria de Estados, reforçando a descentralização, em contraste com a centralização imperial que dificultava o desenvolvimento das bases econômicas e políticas do país.

Nos primórdios da República, houve a preponderância de um federalismo centrífugo com os estados dotados de grande autonomia, mas sem coordenação, equilíbrio ou harmonia entre os níveis de governo. Embora tenha havido um reforço da autonomia do poder local para o tratamento das questões da educação em

detrimento de uma maior participação da União, o desenvolvimento de políticas educacionais ocorreu de maneira fragmentada e completamente desigual.

Em razão do limite econômico e administrativo de cada estado e da inexistência de diretrizes ou orientações nacionais para a organização da educação no país, observou-se uma diversidade no padrão das ações públicas no âmbito escolar, a qual colaborou para que se perpetuassem os entraves para a expansão do ensino público no país.

A descentralização pode acarretar o aumento das desigualdades quando não é acompanhada de medidas de equilíbrio, implementadas pelo poder a central. O pacto que destituiu a monarquia privilegiou os interesses das elites regionais e, deste modo, o Estado republicano adotou um modelo de federação com ênfase nos estados e não na União, demonstrando a negligência na construção de um projeto de instrução pública em todo o território nacional. (ARAÚJO, 2005). Portanto, considera-se que o Brasil é refém, desde o Império, de um movimento que oscila ora para uma centralização autoritária, ora para uma descentralização desordenada.

A década de 1920-1930, por sua vez, foi marcada por muitas reformas educacionais no âmbito estadual, com o intuito de reestruturar e remodelar o ensino frente às transformações sociais da época. Nesse contexto, ocorre a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. A educação ganhou centralidade na política, sendo alçada a tema nacional. Os debates sobre a autonomia dos estados para a organização da instrução elementar, iam de encontro com a premência de estabelecer uma unidade na coordenação e organização dos assuntos pedagógicos.

Salienta-se a importância e repercussão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, pois foi um importante ponto de referência para identificação dos problemas, apresentando proposições de métodos que contribuíssem para uma concreta coordenação entre os entes federados, visando assegurar alguma sistematização no âmbito educacional do país. O documento

evidenciou precariedade da realidade educacional da época, advinda de uma sucessão de reformas parciais e discricionárias, desprovidas de robustez econômica e uma visão ampla e pode ainda hoje ser reconhecido como expressando um conjunto de diretrizes para formulação de uma política de educação.

Na era Vargas, apesar dos discursos sobre a valorização do espírito de colaboração, prevaleceu uma perspectiva centralizadora, fortalecendo o Executivo Federal. Sob grande influência dos ideais autoritários e totalitários da época, a educação foi assumida como um projeto de abrangência nacional. Por conseguinte, os debates acerca da repartição de responsabilidades entre as instâncias de poder foram suprimidos, aumentando a subordinação perante a União.

Em 1946, com o término do Estado Novo e a redemocratização, as relações federativas assumiram o aspecto descentralizado tendo sido a questão da cooperação no âmbito da educação definida pela nova constituição. Salienta-se que, nessa época, houve um crescimento das ideias de autonomia municipal de ensino primário, revelando o compartilhamento de competências que considerava a perspectiva de um sistema descentralizado de atribuições, em consonância com as particularidades locais (ARAÚJO, 2005).

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) reacendeu a discussão acerca da instituição de um sistema nacional de educação com mecanismos que permitissem harmonia e coerência das políticas educacionais. Ressalta-se que o argumento da liberdade de ensino, presente até os dias atuais, e os interesses das escolas privadas ganharam espaço e culminaram na possibilidade de destinação de recursos públicos para as instituições de ensino de iniciativa privada.

Em 1964 ocorreu o golpe militar e a Constituição Federal de 1967 promoveu alterações significativas no âmbito educacional, destacando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, a dispensa da União na aplicação de receitas mínimas o financiamento da educação e a abertura do ensino para a iniciativa privada, por meio da concessão de bolsas de estudo. A

obrigatoriedade do ensino refletiu no aumento no número de matriculados nas escolas que, contudo, não foi seguido pelo aumento de recursos.

Em função da ruptura no financiamento da educação e da conseqüente falta de comprometimento da União e dos Estados, ocorre um movimento de municipalização do ensino, a partir do qual os municípios passaram a arcar com a expansão da escolarização. A expansão apressada e a escassez de recursos conduziram à precarização da escola pública e ao declínio da qualidade do ensino que, por sua vez, consolidou a migração dos filhos das elites para os colégios particulares, acentuando as desigualdades sociais.

Como exposto, a história educacional brasileira é configurada por transformações político-sociais que não ocorreram de maneira linear e contínua, marcada por um desenvolvimento fugaz e, muitas vezes, desigual, através de acertos entre as classes dominantes, com a adoção de medidas aplicadas compulsoriamente e sem o planejamento adequado, acarretando a inviabilização de ampliação da oferta e do acesso ao direito à educação.

A Constituição Federal de 1988: princípios de democratização da educação

A Constituição de 1988 estabeleceu o retorno à democracia após vinte anos de ditadura militar, consistindo no resultado de um grande movimento social de construção de um Estado de direito e democrático, reestruturando o federalismo do país, intensificando a descentralização política e, conseqüentemente, a autonomia dos governos subnacionais. A Carta Magna elevou os municípios à condição de entes federativos, conferindo prerrogativas para auto-organização e autoadministração.

O federalismo cooperativo, proposto pela norma constitucional, busca organizar a interação entre os entes de forma horizontal. O regime de colaboração foi o procedimento adotado para o estabelecimento das relações democráticas e igualitárias

entre as unidades federativas, criando essa estrutura de cooperação harmônica, distinta da anterior, baseada na hierarquia e na verticalidade. O papel da União ganha proeminência na coordenação nacional das políticas públicas, muito importante para o combate às desigualdades regionais.

Nesse sentido, o art. 211 da Constituição Federal visa a estruturação de um sistema nacional de educação, tendo por base a distribuição e o compartilhamento de responsabilidade entre todas as esferas de poder, sem qualquer submissão de uma instância sobre outra. Primeiramente, é fundamental que se aponte as diferenças entre as competências comuns e as competências concorrentes, previstas, respectivamente, pelos artigos 23 e 24 da Constituição Federal.

As competências comuns são aquelas atribuídas a todos os entes da Federação, podendo ocorrer a atuação conjunta e concomitante entre eles, estando o âmbito de atuação subordinado ao limite territorial de cada esfera de poder. As competências concorrentes, por sua vez, consistem naquelas atribuídas a mais de um ente, mas com a prerrogativa da União na edição das normas gerais, enquanto as normas específicas são estabelecidas pelos Estados, de maneira suplementar, para atender as suas peculiaridades e suprir eventuais lacunas da legislação federal. Salienta-se que os Municípios não possuem a competência concorrente, podendo apenas complementar a legislação estadual e editar regras de interesse local.

Além das atribuições normativas, o texto constitucional prevê a conjugação de responsabilidades materiais e financeiras no tocante à educação, nos termos do artigo 212 e artigo 212-A. Desta forma, possibilita-se a atuação e o funcionamento autônomo dos entes federativos, bem como a articulação conjunta de todos. A federação brasileira caracteriza-se pela independência de seus membros, por meio de suas aptidões próprias, como pela difusão e compartilhamento de poderes e obrigações.

A divisão de competências, assim como o regime de colaboração, são um avanço expressivo, pois possibilitam a atuação síncrona entre

União, Estados, Distrito Federal e Municípios, visando homogeneidade e coerência de medidas em âmbito nacional, sem a supressão dos pluralismos regionais e locais, tendo por base relações interdependentes, cujas esferas de poder são, ao mesmo tempo, interligadas e autônomas. A norma constitucional indica a aceção de um sistema político, plural e descentralizado e modelo institucional cooperativo e mútuo que amplia o número de atores políticos, reconhecendo a autonomia de cada um (CURY, 2015).

Deste modo, as relações federativas, para a oferta do direito à educação, devem ser pautadas por interesses e ações convergentes. A imposição de políticas pelas esferas superiores, que dispõem de maiores recursos e de capacidade técnica, aos entes de nível hierárquico inferior deve ser combatida. Assim, torna-se fundamental a constituição de relações federativas que tenham o diálogo e a reciprocidade como elementos estruturantes da organização da política pública (ANDRADE, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), aprovada em 1996, também incorporou o regime de cooperação. De acordo com a LDB, deve haver parceria entre a União, Estados e Municípios na construção de políticas pedagógicas, integrando ações dos três entes federativos, com base na assistência financeira e técnica.

Da mesma forma, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado no ano de 2007, utiliza a expressão regime de colaboração para estabelecer vínculos entre as várias modalidades de educação. No mesmo sentido, foram as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece diretrizes, metas e objetivos para todos os níveis de ensino.

A educação, como responsabilidade de todas as unidades federativas e seus respectivos sistemas de ensino, visa evitar a competição e desarranjo entre as esferas administrativas, sendo um importante vínculo para o estabelecimento de projetos e ações contínuas, além do compartilhamento de ideias e experiências. Em um país tão vasto e heterogêneo, com condições sociais e econômicas díspares, a gestão pedagógica deve respeitar as

particularidades de cada local, para a concreta garantia de uma educação de qualidade. Nesse sentido, o sistema constitucional busca articular as diversidades, de modo que ocorra uma integração que assegure, de forma simultânea, as singularidades regionais e locais com os objetivos nacionais.

Então, o sistema nacional de educação deve contar com ampla participação nos processos de tomada de decisões e pugnar pela continuidade dos programas educacionais. A descentralização e os mecanismos de cooperação favorecerem, pelo menos em tese, a distribuição de recursos públicos e torna a ações educacionais menos suscetível a oscilação de humores e interesses dos atores políticos de cada instância governamental.

Esse desafio se fez presente ao longo de toda a trajetória da história da educação brasileira, contribuindo para coibir um quadro de desarticulação das políticas educacionais e ampliando as desigualdades na oferta dos serviços educacionais.

O momento atual demonstra de forma clara que as iniciativas do poder público vão no sentido divergente ao da colaboração entre os entes federados e da constituição de um sistema nacional de educação, não obstante a existência de norma jurídica que vincule a Administração Pública a promover ações caráter cooperativo (CURY, 2015).

A Constituição de 1988 definiu um regime administrativo múltiplo, diverso e descentralizado, visando a ampliação dos sujeitos políticos nas decisões institucionais. A cooperação, pressupõe a sinergia e a compreensão mútua, decorrente de um ecossistema que favoreça, de modo efetivo, a realização de deliberações e decisões nas esferas públicas. Todavia, a concretização das disposições da constituinte, dada a complexidade dos arranjos e vínculos que se estabelecem entre os entes federativos, repletos de conflitos, desacordos e contratemplos, é incerta.

O regime de colaboração é árduo, lento e exige, inevitavelmente, a conciliação, especialmente em um país que reúne vinte e sete estados e mais de cinco mil municípios. O sistema de competências estabelecido pela Constituição da

República é intrincado, uma vez que procura harmonizar as funções e prerrogativas verticais e horizontais. Tal conjuntura, por vezes, acaba por intensificar as incompatibilidades e incongruências entre as políticas empreendidas em âmbito Federal com aquelas determinadas pelos Estados e municípios (BARACHO JUNIOR, 2007).

O cenário pretendido pelas normas e princípios constitucionais buscava uma reforma estrutural do Estado, assim como a consolidação da democracia, tendo por núcleo um pacto federativo cooperativo, sem pôr em xeque a independência dos governos em todas as esferas federativas. Todavia, nas últimas décadas, o federalismo brasileiro, especialmente a União, aglutinou mecanismos que preservaram a centralização da política educacional, calcada em uma base nacional comum definida de cima para baixo, por instâncias distantes da realidade, implicando em profundo golpe na concretização do direito à educação.

Assevera-se que, apesar da existência de um conjunto robusto de normas e preceitos direcionados para a organização do sistema educacional pátrio, com a delimitação das competências e das responsabilidades de cada ente federado, com vistas à democratização da educação, o que se assiste no contexto brasileiro é a descontinuidade e a ruptura de políticas educacionais de acordo com as concepções e interesses daqueles que ocupam o poder (BOURDIEU, 2011).

Destaca-se que embora haja o discurso sobre a descentralização da gestão e a autonomia das esferas administrativas, sua realização encontra resistência decorrente da própria estrutura administrativa centralizada que organiza o sistema público de educação nacional, expondo um verdadeiro contrassenso. Ocorre, novamente, um intenso processo de municipalização da educação, como parte da repartição de poderes e responsabilidades, sob a retórica da eficiência dos sistemas municipais de ensino.

Sendo assim, os municípios apesar de não participarem dos debates e discussões nacionais sobre a política educacional, observaram uma ampliação gigantesca de suas responsabilidades

educacionais, especialmente após a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF/Lei 9.424/96) e, posteriormente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB/Lei 11.494/07).

Observa-se que a falta de uma estrutura de gestão e planejamento capaz de propiciar a superação das dificuldades sociais das municipalidades ocasiona a fragilidade do caráter equalizador do FUNDEB, pois a transferência anual de recursos, desprovida de qualquer outra ação subsidiária, acaba por gerar uma conjuntura de intensa dependência por parte de tais unidades federativas, especialmente as menores, em razão da sua baixa arrecadação e da obrigatoriedade de destinar uma parcela de suas receitas para a educação.

É evidente o sucesso desses fundos federativos, pois forneceram mais recursos aos governos que se responsabilizam pelas atividades educacionais, todavia, não se pode perder de vista que, de fato, as desigualdades regionais que marcam a federação brasileira ainda persistem. A universalização do acesso não é acompanhada de mecanismos que viabilizam a melhoria ampla da qualidade da educação, para isso a União teria que atuar para além da equalização orçamentária e operar de modo efetivo nas questões sociais que impactam o processo educacional diretamente.

Outro entrave para a efetivação do regime de colaboração advém da inexistência da regulamentação exigida pelo parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal, que estabelece que “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988). Após mais de 30 anos de promulgação da Magna-Carta e 07 anos de aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, ainda persiste o vácuo normativo.

Salienta-se que, nesse período, alguns projetos de lei complementar (PLP) foram apresentados por parlamentares visando a normatização do regime de colaboração, no entanto não chegaram a

ser aprovados. Dentre eles se destacam o PLP 1946/96 proposto pelo deputado Mauricio Requião; o PLP 4553/98, apresentado deputado Ivan Valente; o PLP 4283/2001 e PLP 7666/2001 do deputado Ricardo Santos; o PLP 15/2011, do deputado Felipe Bornier e o PLP 413/2014, do deputado Sguas Moraes.

Recentemente, em fevereiro de 2019, foi protocolado na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei Complementar nº. 25/2019, pela deputada Professora Dorinha Seabra Rezende que visa “instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixar normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração, nos termos do inciso V do caput e do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal”¹.

Nesse contexto, resta clara a omissão e a falta de interesses dos parlamentares na discussão de ideias colaborativas em âmbito nacional. O estabelecimento de normas viabilizaria o aperfeiçoamento na sistematização de competências entre as esferas administrativas, possibilitando que a coordenação entre os níveis de ensino ocorra de maneiras mais claras e transparentes, promovendo uma articulação das ações pedagógicas mais eficiente, assegurando, assim, a concretização das finalidades educacionais.

O arquivamento dos projetos e os vícios no debate no Congresso Nacional produzem um hiato nas definições e enquadramentos do regime de colaboração, criando terreno fértil para proposições e arranjos intergovernamentais que, sob o discurso de cooperação, visam reduzir os arranjos e vínculos educativos a uma lógica eminentemente econômica e capitalista. O setor privado ao mesmo tempo que desvaloriza o papel da educação pública e gratuita, se aproxima dos órgãos estatais na busca por recursos.

Essas omissões e ambivalências não constituem apenas obstáculos à atuação das esferas administrativas de forma

¹ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191844>>. Acesso em: ago. 2021.

independente e compartilhada, mas também favorecem a admissão e implementação de proposições de entidades empresariais. As mencionadas organizações disseminam concepções de índole neoliberal e gerencial, trazendo para o campo da gestão educacional brasileira reformas que dão ênfase à produtividade, à competição e aos resultados tangíveis.

O aumento exponencial das diferentes e variadas formas de privatização no campo escolar, inspirado por ideologias de organismos internacionais, revela um gradativo movimento de transferência das responsabilidades educacionais do Estado para a iniciativa privada. Sob o argumento da resolução dos problemas históricos da educação pública brasileira, o empresariado utiliza os recursos públicos para subvencionar os projetos educacionais de interesses particulares. Não obstante, tal atuação acaba por acentuar os entraves que, supostamente, pretendia-se sanar.

Ante a indefinição do que, de fato, consiste em um regime de colaboração e, por conseguinte, a carência de instruções e orientações sobre as métodos e processos de cooperação, o país fica impedido de estabelecer os mecanismos essenciais para efetivar um projeto estruturado e harmônico voltado para a oferta do direito à educação. Sendo assim, fica à mercê de instrumentos que muitas vezes estão diretamente ligados à objetivos particulares e de cunho eleitoral, sem qualquer equivalência com um programa de educação nacional amplo.

Nesse sentido, as iniciativas regionais e locais, por mais que almejem a integração de ações pedagógicas, buscando garantir uma continuidade e estabilidade das políticas executadas, ficam engessadas pela indução e verticalização governamental. A irregularidade e a intermitência dos procedimentos educacionais e didáticos, presentes ao longo de toda a história do país, se mantêm arraigadas até os dias atuais, aprofundando, ainda mais, as desigualdades sociais e econômicas.

Nessa conjuntura, é importante salientar a distinção entre coordenação e colaboração federativa. Enquanto a coordenação consiste em procedimento que visa um resultado comum, a partir

do governo central, apesar da autonomia na atuação dos entes federados; a colaboração, por sua vez, relaciona-se intrinsecamente as definições dos projetos e metodologias, devendo ser elaborados conjuntamente, não podendo a União e os entes federados atuarem de forma unilateral (ARAÚJO, 2010).

O quadro atual de completa assimetria nas políticas educacionais diverge do federalismo cooperativo idealizado pela Constituição, que pressupõe a gestão associada das competências legais e o comum acordo para o estabelecimento de medidas e diligências, garantindo a efetivação dos direitos sociais, sobretudo, o da educação. A ambiguidade das atuações do Executivo Federal, aliada à inércia do Legislativo ao longo do tempo permitiram o estabelecimento de mecanismos pautados por premissas antagônicas ao interesse público, que acabam por inviabilizar a implementação de planos elaborados em um processo democrático.

Salienta-se que embora tenha havido uma melhoria nas interrelações governamentais, atreladas particularmente ao FUNDEB, não houve um comprometimento dos organismos federativos na busca da legitimação concreta do regime colaborativo. Além dos incentivos financeiros subordinados às matrículas, não há mecanismos que ampare de forma técnica e gerencial a execução das obrigações educacionais e, ao mesmo tempo, induzam a efetiva cooperação entre os níveis de governos.

A colaboração ficou adstrita a critérios eminentemente políticos entre os estados e os municípios, de modo que o jogo de poder federativo se sobrepunha aos objetivos da própria educação. Ademais, os avanços das políticas educacionais dependem, quase que exclusivamente, da disposição e esforço individual de cada estado ou município, sendo obrigados a utilizar formas de associação como os acordos, pactos ou convênios, que além de provisórias, são extremamente dependentes das relações e conchavos políticos

Sendo assim, os resultados das iniciativas educacionais, particularmente as municipais, são bastante heterogêneos. A escassez financeira, a reduzida capacidade de infraestrutura e, até

mesmo, a carência de profissionais capacitados, impossibilita a formulação e a implantação dos programas, mesmo com o suporte monetário federal. Não obstante a completa fragilidade da maioria dos municípios do Brasil, testemunhou-se, coma aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, a intensificação de políticas de ajuste fiscal que minimizaram ainda mais a possibilidade de efetivação do direito social à educação pelas municipalidades.

Tal postura governamental é fruto da agenda neoliberal que defende, além de medidas de austeridade, as privatizações e novas formas de gestão que buscam a restrição dos deveres estatais no tocante às políticas públicas; tendo por cerne a lógica de quase-mercado e a passagem do Estado-Provedor para o Estado-Avaliador.

As fronteiras entre os campos sociais e econômicos estão se dissipando, através do acentuado e desigual processo de subvenção estatal amplo, que envolve todos os setores, inclusive o da educação. Atualmente contempla-se a aceleração das diferentes formas de privatização na educação pública, seja na oferta educacional, na gestão das questões curriculares e, até mesmo, na produção de materiais e formação de profissionais (ADRIÃO, 2018).

A partir da eleição do presidente Bolsonaro, em 2018, o discurso sobre a incompetência e ineficácia do Estados se intensifica com a reforma da previdência, a sinalização de alterações na legislação administrativa e tributária e os expressivos cortes orçamentários no campo educacional, ocorreu o empobrecimento das políticas públicas na área da educação. Evidencia-se a absoluta desvalorização das instituições de ensino, que além de conviverem com diminuição de verbas e bolsas de estudo, sofrem com a retórica neoconservadora que enfatiza a performatividade e competição, ao mesmo tempo, pretende monitorar e controlar a atividade docente.

Pelo exposto, conclui-se que a realização bem-sucedida do regime de cooperação perpassa as questões educacionais, tendo que enfrentar inúmeros obstáculos e temas espinhosos da realidade brasileira. Inicialmente, deve-se vencer a resistência no emprego de formas que assegurem a permanência da educação pública no país. A

falta de subsídios aos entes mais vulneráveis e as permanentes reduções de recursos obstam o empreendimento de ações sociais nos diferentes cenários sociais existentes no vasto território nacional.

A carência de regulamentação também deve ser enfrentada pois, assim, haverá a possibilidade de se conter a descontinuidade das políticas públicas, ainda mais no âmbito educacional. A indeterminação sobre as condições e procedimentos, como visto, gera receios e incertezas acerca dos caminhos adotados para a implementação de mecanismos de articulação e convergência entre os entes federativos, dando margem para o desenvolvimento de projetos com propósitos predominantemente particulares ou políticos.

Por fim, a autonomia dos Estados e Municípios deve ser estimulada e defendida, tendo em vista que a construção de qualquer política em âmbito nacional exige harmonia e um esforço coletivo, não coadunando com a existência de foros de decisões privilegiados e a indução de procedimentos e condutas pela União. A organização administrativa deve primar pelos princípios da democracia participativa, sem a submissão aos interesses econômicos, superando, deste modo, o falso dilema entre o setor público ineficiente e o privado competente e hábil.

Consideração finais

A trajetória da federação brasileira é marcada por tensões de movimentos centralizadores e descentralizadores, mitigando, desta forma, a materialização de concretas e contínuas políticas sociais, como a oferta educacional. O modelo de federalismo colaborativo, instaurado pela Constituição Federal de 1988, almeja a instauração de relações interdependentes entre as esferas de poder e a adoção de um sistema de tomada de decisões que tem por base a descentralização, em consonância com a ampliação da autonomia dos entes federativos, especialmente os municípios.

Considera-se que o desenho institucional da federação brasileira, com a distribuição de competências e responsabilidades busca preservar a unidade nacional e, ao mesmo tempo, encorajar

a autonomia das unidades federativas. No âmbito educacional o regime de colaboração tem como princípio a necessária articulação recíproca entre os entes federados para a formulação e execução das políticas pedagógicas no sentido da efetivação do direito à educação, por meio da existência coordenada e descentralizada dos sistemas de ensino.

Destaca-se que a repartição da responsabilidade educacional via municipalização representou a efetiva democratização dos poderes locais, sendo imprescindível para a constituição de um sistema nacional, que permitiria a oferta de uma educação de qualidade, ampla e concreta. A carta magna busca, por meio do pacto federativo, encorajar um maior comprometimento da União, Estados e Municípios com as questões educacionais, em todos os âmbitos e níveis, contudo, isso não ocorreu.

Embora a cooperação federativa seja um princípio constitucional imperativo para a organização do sistema educacional brasileiro, o que tem prevalecido no Brasil é o domínio categórico do Poder Executivo Federal, a despeito da propagação de um discurso de repartição de competências e responsabilidades.

Verifica-se, assim, a indução de procedimentos e mecanismos de maneira vertical, reduzindo a autonomia e a própria atuação dos governos locais. Ademais, frisa-se que a implementação de programas educacionais prescritos consiste em tarefa atribulada e morosa para inúmeros municípios, uma vez que muitos sofrem com fragilidade fiscal, sendo extremamente dependentes da complementação orçamentária federal.

Nesse contexto, o Governo Federal exime-se de suas responsabilidades, transferindo a obrigação de pôr em prática as diretrizes pedagógicas e alcançar as metas estabelecidas aos entes federativos que se encontram na ponta do sistema, na linha de frente. Salienta-se que a transferência de encargos e deveres, na maioria das vezes, não é acompanhada de medidas de apoio e assistência estrutural, fundamentais para resolução dos problemas e adversidades cotidianas do cenário escolar.

Importa ressaltar, também, que apesar premissa constitucional de reciprocidade e interdependência entre as instâncias governamentais, ainda não há no ordenamento jurídico pátrio a definição dos meios e dispositivos para a implantação do regime colaborativo. Desta forma, no intuito de superar tal entrave, muitos entes federativos adotam estratégias e instrumentos como os convênios e termos de compromissos, que em razão das suas características, implicam no aprofundamento da precarização das relações intergovernamentais.

Um sistema de educação nacional verdadeiramente eficaz e bem-sucedido presume, como definição, uma rede formada por órgãos, estabelecimentos e instituições de ensino com objetivos em comum. Sem desconsiderar a relevância do arcabouço normativo vigente, a frágil implementação do regime de colaboração decorre da complexa interação política entre as esferas de poder e os interesses dos respectivos governantes.

Assevera-se que os modelos de ajustes possuem limitação temporal e, diante da sua não obrigatoriedade, ficam subordinados ao humor e à boa vontade dos gestores públicos para a sua permanência ou renovação. Desta forma, diminui-se a possibilidade do desenvolvimento de um sistema de gestão duradouro, uma vez que se restringe as ações públicas à duração de mandatos políticos e a questões de cunho partidário para manutenção do poder, culminando na perpetuação histórica de descontinuidade das políticas públicas.

Constata-se, ainda, pela conjuntura política nacional, particularmente após 2018, a aproximação, cada vez mais vigorosa, da Administração Pública com o setor privado, culminando, de fato, na adoção de lógica capitalista, nas suas mais distintas modalidades. Essa lógica de organização das políticas educacionais não é suficiente para implementar o regime de colaboração horizontal previsto pela Constituição, pois ancora-se na indução de políticas alinhadas à visão gerencial da educação, alheia às diferentes realidades e peculiaridades econômicas, prejudicando a perspectiva de uma concreta inclusão social.

Verificou-se que o regime de colaboração buscava dar um caráter sistêmico à política educacional, mas que em virtude da ausência de normatização para a sua efetiva realização, findou por reduzir as relações intergovernamentais a meros acordos específicos, perpetuando a verticalidade entre as esferas de poder, a inconstância dos programas educacionais e o predomínio de interesses econômicos e privados. Em decorrência destes obstáculos, o desenvolvimento de uma gestão democrática e de uma articulação federativa, visando a expansão da oferta educacional, é extremamente frágil, lento e duvidoso.

Pelo exposto, contataram-se alguns empecilhos e resistências para o estabelecimento de relações intergovernamentais, em consonância com os princípios constitucionais do federalismo cooperativo, ante a complexidade de implementação de políticas públicas educacionais em um país tão vasto e heterogêneo quanto o Brasil.

Assim, o atendimento educacional no país conserva um ritmo desigual, com propostas e padrões distintos e qualidades discrepantes. Nesse sentido, a despeito da complexidade, é imperiosa a constituição de ajustes que possibilitem a mitigação das diferenças e da ingerência privada, permitindo a superação da histórica desigualdade no acesso à educação, tendo a equidade na oferta como um dos pilares da política pública.

Referencias

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, p.8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18/iss1/articles/adriao.pdf>>. Acesso em: ago. 2021.

ANDRADE, Edson Francisco. Regime de Colaboração no financiamento da Educação Básica no Brasil: a experiência dos

fundos contábeis em foco. **Educação**, Santa Maria. v. 38. n. 2. p. 389-402. maio/ago. 2013.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Município, federação e educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07062006-111854/pt-br.php>>. Acesso em: ago. 2021.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7.p.231-243. Jul/dez. 2010. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/83>>. Acesso em: ago. 2021.

BARACHO JÚNIOR, José Alfredo de Oliveira. A competência concorrente no Brasil. *In*: GALLUPO, Marcelo Campos (Org.). **Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado democrático de Belo Horizonte**. Editora PUC Minas, 2007, p. 271-280.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação nas constituições brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios e as perspectivas do Regime de Colaboração e do Regime de Cooperação no Sistema Nacional de Educação. *In*: **37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, SC**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-desafios-e-perspectivas-do-regime-decolaboracao-e-do-regime-de-cooperacao-no>>. Acesso em: ago. 2021.

O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCURSO, FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES

Alysson Vinícius Pacífico Barbosa (UFAC)
José Júnior Pereira Araújo (UFAC)
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa (UFAC)
João Francisco Lopes de Lima (UFAC)

Considerações Iniciais

Neste estudo, temos como foco o papel do Estado brasileiro em relação à Educação Especial, enquanto modalidade educacional. Para tanto, temos como objetivo verificar na legislação referente à Educação Especial, qual o papel do Estado para com essa modalidade de ensino ao longo dos anos.

Ao analisarmos as políticas de Educação Especial no contexto brasileiro, percebemos que somente nas últimas décadas ocorreu um fortalecimento das políticas voltadas para a inclusão social. Para tanto, se torna de suma importância a investigação do percurso histórico dessas políticas, abordando seus avanços e retrocessos.

Nesse contexto, o artigo está estruturado em três etapas. No primeiro tópico, consta uma discussão sobre o processo histórico da Educação Especial, analisando a forma como a deficiência foi vista no Brasil em seus diferentes contextos históricos. O segundo tópico trata do “Contexto Educacional de 1930 a 1961”, por se tratar do momento de criação de um aparelho burocrático-administrativo para o setor educacional, com a criação do Ministério da Educação em 1931, chegando até a década de 1960, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, por último, no terceiro tópico, “As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996) e a Inclusão Escolar”, apresentamos a

Educação Especial já inserida em um sistema nacional de educação, sustentado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e na atual LDBEN/1996.

Para o desenvolvimento desse estudo fizemos uso de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa documental, buscando a compreensão do processo histórico em torno da Educação Especial no Brasil.

História da Educação Especial no Brasil

A maneira como a sociedade interagiu com as pessoas com deficiência se modificou e tem cada vez mais se transformando ao longo da história. É justamente pelo fato de boa parte das pessoas com deficiência terem suas vidas marcadas pelo preconceito e pela discriminação que o tema se torna de suma importância. Acerca dessa contextualização sobre a forma como a deficiência foi retratada, percebemos que:

Na Antiguidade Clássica, pautada pelo ideal da perfeição, as pessoas eram eliminadas [...] Na Idade Média, acreditava-se que muitas pessoas com deficiências eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio, em seguida, com o início da produção mercantil, elas foram consideradas incapazes e, posteriormente, deficientes. Durante o nazismo, a eliminação das pessoas com deficiência recomeçou, não mais associada a culturas específicas, e sim baseada numa motivação aparentemente irracional, guiada pelo princípio de eugenia, ou seja, de purificação da raça, a partir do pressuposto da superioridade ariana (LIMA, 2006, p. 27).

Por muito tempo as pessoas com deficiência foram retratadas como sendo incapazes, inválidas e inferiores, antes de, finalmente, serem vistas como cidadãos, isto é, enquanto sujeitos com direitos e deveres. A partir desse novo cenário pautado pela visão das pessoas com deficiência como cidadãos, surgem as primeiras instituições de ensino voltadas para a educação destes sujeitos.

Segundo Mendes (2010), o marco histórico da Educação Especial no Brasil é datado no período final do século XIX. Isso ocorre devido ao surgimento de algumas instituições pioneiras na

Educação Especial, tais como, o Instituto dos Meninos Cegos (1854), no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC); o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), também na cidade do Rio de Janeiro e atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); o Hospital Juliano Moreira (1874), na Bahia, ainda em funcionamento e a Escola México (1887), no Rio de Janeiro. Sobre as instituições a autora afirma que “foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população” (MENDES, 2010, p. 95). Com isso, percebemos que o atendimento aos “casos mais graves”, aqueles de maior visibilidade, ocorriam como consequência da concepção que se tinha acerca da deficiência como doença “em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene” (MENDES, 2010, p. 95).

Esse cenário se alterou completamente no século XX, a partir dos debates ocorridos em âmbito internacional relativos ao direito de todos à educação, expressos em documentos e em marcos históricos, tais como: 1) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), garantindo a educação para todos, indistintamente, das origens ou das condições sociais; 2) Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que em seu artigo 23, estabelece como direito fundamental, o acesso efetivo à educação, assegurando uma integração social da criança com deficiência; 3) Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), reafirmando a necessidade e a urgência do ensino para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência; 4) Declaração de Salamanca (1994), estabelecendo os princípios, a política e as práticas da integração das pessoas com deficiência e 5) Convenção de Guatemala (1999), reivindicando a eliminação de todas as formas e práticas de discriminação das pessoas com deficiência.

Frente a esses marcos históricos internacionais da Educação Especial, percebemos que: “buscava-se então uma escola para todos, independentemente da origem social de cada um. A Educação Especial surge, pois, como parte de uma proposta de

educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social” (LIMA, 2006, p. 28).

A busca em torno da defesa pública da universalidade do direito à educação está intrinsecamente associada aos valores da cidadania social e política, em busca de uma concepção de sociedade mais democrática, a partir da igualdade de oportunidades e de condições sociais. Entretanto, o que se evidenciou, inicialmente, foi o aspecto voltado simplesmente à integração desses alunos. Neste sentido:

O uso da palavra “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residência para deficientes (MANTOAN, 2015, p. 18).

A integração é retratada como sendo “princípio de normalização” (MANTOAN, 2015). Os alunos são inseridos nas escolas, porém, o que se muda não é propriamente a escola. É o aluno que precisa se adaptar, colocar-se em acordo com a instituição. E quando não se adapta, a escola estabelece a inserção parcial, na medida em que prevê serviços segregados, a exemplo das escolas e classes especiais.

O foco direciona-se em torno das modificações das instituições sociais e escolares, onde já não bastava a simples integração do aluno. Surge assim o tema da inclusão, entendida como uma mudança no paradigma educacional, questionando o próprio conceito de “integração” ao propor um novo modo de organização do sistema educacional. Por tudo isso:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p. 19).

A inclusão propõe a abolição dos serviços segregados de educação aos alunos com deficiência, devendo estes serem incluídos nas escolas e nas salas de aula das escolas comuns.

Esse sistema educacional inclusivo “não se restringe unicamente às providências a serem decididas no âmbito educacional” (CARVALHO, 2004, p. 79). É necessário, segundo a autora, a ação dos respectivos órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais de educação.

A seguir, abordamos justamente o papel desses respectivos órgãos responsáveis pelas políticas públicas sociais e educacionais, a partir da criação do Ministério da Educação em 1931 até a década de 1960, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

O contexto educacional de 1930 a 1961

A Constituição Federal de 1934 foi promulgada em um momento histórico, político e econômico bastante relevante para a história do Brasil:

A década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e pelos movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937 (ANDREOTTI, 2006, p. 104).

Segundo Hilsdorf (2017), ao analisarmos a década de 1930, percebemos que as linhas ideológicas norteadoras da política educacional se confundem com as próprias matrizes institucionais do Estado Novo, baseadas na centralização, no autoritarismo, na nacionalização e na modernização.

Destaca-se, nesse contexto, a criação de um aparelho burocrático-administrativo para o setor educacional. Entre os órgãos federais que foram criados, podemos citar, o Ministério da Educação e Saúde (1931); o Conselho Nacional de Educação (1931);

a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938); o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942) e, entre outros, que compõem uma construção institucional de um aparato burocrático-legal voltado para a educação e os diferentes tipos de ensino (HILSDORF, 2017).

Apesar da importância de tais órgãos federais, ainda faltava uma verdadeira política educacional que abrangesse todos os aspectos, modalidades e níveis de ensino. Para isso, Getúlio Vargas convocou dois grupos de educadores – liberais e católicos – para a realização da “IV Conferência Nacional da Educação”, no Rio de Janeiro, em 1931, para que fosse debatido tal política de educação e ensino.

Em decorrência do embate entre esses dois grupos, obviamente houve algumas divergências, o que acabou resultando na retirada dos educadores católicos. Entretanto, mesmo assim:

O documento foi concluído e aprovado pelo plenário da Conferência e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932. Trazia como título principal o de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, era dirigido “Ao Povo e ao Governo” e onde se propunha “A reconstrução educacional no Brasil”. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo (LEMME, 2005, p. 171).

O Manifesto dos Pioneiros é um documento ímpar na história, pois estabelece indicações e proposições para a definição de uma política nacional de educação e ensino. No Manifesto de 1932, a educação é considerada como uma função social e como um serviço essencialmente público, devendo ser realizada em cooperação com todas as instituições sociais, cabendo aos Estados federados a organização, custeio e ministração do ensino em todos os graus, a partir dos princípios estabelecidos na Constituição. A Constituição vigente na época era a de 1891, onde a educação era marcada pela ausência de políticas e pela falta de um sistema nacional de educação e de ensino.

Com a promulgação da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), inaugura-se, em nível nacional, a educação como sendo um direito declarado e protegido pelo Estado, como consta no Título V “Da Família, da Educação e da Cultura”, no Capítulo II “Da Educação e da Cultura”, no seu artigo 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

A partir desse instrumento legal ocorreram avanços significativos como a institucionalização do ensino primário gratuito, a frequência obrigatória e extensiva aos adultos, bem como o ensino religioso passou a ter caráter facultativo, entre outras mudanças.

Apesar da criação do Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto nº 19.850/31 (BRASIL, 1931), que fixou as diretrizes do ensino primário, secundário, técnico e superior pautando-se por uma vinculação com o ideário escolanovista, marcado pelo ideal de elevação da civilização e cultura do país, ainda notamos a ausência de elementos voltados para a Educação Especial. O modelo educacional para as pessoas com deficiência na “primeira metade do século XX, predominou no geral a despreocupação com a conceituação e com a criação de serviços” (MANTOAN, 2010, p. 97).

Essa despreocupação com a criação dos serviços, ao contrário do que vinha ocorrendo em outros países europeus e norte-americanos, onde, de acordo com Mantoan (2015), observávamos “o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais para os variados graus de deficiência” (p. 97), no Brasil predomina o chamado “Ensino Emendativo”.

O denominado “ensino emendativo” representava o pensamento da época em relação a educação/escolarização da pessoa com deficiência, na medida em que significava uma correção, ou seja, “tinha a finalidade de suprir as falhas decorrentes da anormalidade, visando adaptar o educando ao nível social dos ditos normais” (GUERREIRO; VILLELA, 2013, p. 186). Pautando-se nesse pensamento, foi criada por meio do Decreto nº 24. 794/34 (BRASIL,

1934), a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Tal decreto afirma que:

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes (BRASIL, 1934).

Nota-se a concepção de deficiência vinculada aos problemas comportamentais, cabendo ao ensino emendativo promover a conversão dos ditos “anormais” em cidadãos úteis e capazes. A partir da Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937), podemos dizer que houve uma grande mudança em relação à educação, ao passo que, o texto constitucional a vincula à valores cívicos e econômicos. Podemos notar isso no artigo 131, que diz:

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937).

Além disso, na Carta Constitucional de 1937 consta o aspecto da gratuidade como sendo exceção àqueles que puderem alegar escassez de recursos, ou seja, prioriza-se a escola particular de forma bastante clara, como podemos observar nos seguintes artigos:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Nesse contexto, constata-se, em certa medida, a ausência de preocupação com o ensino público por parte do Estado, sobretudo, a educação da pessoa com deficiência, relegando no próprio dispositivo o estabelecimento da livre iniciativa e das instituições privadas de ensino, bem como um incentivo para o ensino destes nas “escolas de prevenção”, “escolas de correção” e “escolas reformatórias”.

Na década de 1940, ocorreu a chamada Reforma Capanema, que em seus decretos reformou o ensino secundário e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Neste sentido:

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora (ZOTTI, 2006, p. 6).

Além da reforma do ensino secundário, o Decreto-lei nº 8.529/46 (BRASIL, 1946), também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário, mencionou em seu artigo 20, a respeito das condições para a admissão ao curso de quaisquer dos ciclos de ensino normais, exigindo as seguintes condições:

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão (BRASIL, 1946).

Segundo Jannuzzi (2004), nota-se mais uma vez a questão da deficiência entendida como problema comportamental e uma vinculação da deficiência relacionada com coeficiente intelectual, o que acabava por reforçar o discurso de que a educação da pessoa com deficiência só poderia ocorrer mediante classes especiais. Ou seja:

Naquele contexto, a proposta pedagógica estava na montagem de classes homogêneas, portanto, a educação das pessoas com deficiências somente poderia se dá em classes especiais ou em instituições especializadas. Essas concepções se refletiram nas leis. Desta feita, a educação que era para todos excluía a pessoa com deficiência (GUERREIRO; VILLELA, 2013, p. 190).

Em suma, podemos perceber que a educação da pessoa com deficiência não importava para o Estado, na medida em que era indiferente ao desenvolvimento econômico. Tanto que de 1930 a 1940, passando pelas Constituições de 1934, de 1937 e de 1946, não há menção à pessoa com deficiência na legislação educacional.

Isso fica evidente ao analisarmos o movimento de crescimento de instituições privadas de cunho filantrópico, por exemplo, a Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1945 e a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essas escolas especiais representam o contexto e a concepção da época de desobrigação do setor público para com o atendimento educacional dos alunos com deficiência. Com isso materializou-se durante esse período, dois subsistemas – o Ensino Comum e o Ensino Especial.

De certa forma, ao fazemos essa breve análise do panorama educacional no contexto histórico de 1930 a 1961, percebemos que o Poder Público apesar de reconhecer constitucionalmente a educação como sendo direitos de todos, ao longo desses anos pautou-se por uma visão de ensino público marcada pela ausência do Estado e relegando tal ensino para as instituições privadas.

Nesse período não tínhamos sequer uma menção aos alunos com deficiência nos textos constitucionais. Isso só mudou com a Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, que, em seu artigo 208, Inciso III, definiu como sendo dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializados aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A partir de então o poder público fomentou ações e propostas de programas em virtude da efetivação da educação escolar obrigatória na rede regular de ensino para alunos público-alvo da Educação Especial.

A seguir, iremos apresentar uma discussão acerca da Educação Especial já inserida em um sistema nacional de educação, pautado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definem a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996) e a Inclusão Escolar

A partir da Era Vargas (1930-1945), nota-se a internacionalização da economia, isto é, a entrada de capital estrangeiro, e, em certa medida, ao agravamento da insatisfação e da pobreza da população. Neste cenário, Mendes (2010), observa que:

O fim do estado novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos (MENDES, 2010, p. 98).

Em decorrência do cenário sociopolítico em que vivíamos, o debate acerca da necessidade de uma legislação educacional foi se intensificando. Sendo assim, a primeira LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), foi promulgada em um período de redemocratização, após o fim da Ditadura de Getúlio Vargas, também conhecida como “Estado Novo” que perdurou de 1937 a 1945.

Após a promulgação da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), podemos observar um crescimento de instituições privadas de cunho filantrópico. Nesse cenário:

O fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro (MENDES, 2010, p. 99).

Neste período, já havia se consolidado os dois subsistemas de educação, citados anteriormente, o Ensino Comum e o Ensino

Especial. Foi no decorrer da década de 1960 que ocorreu uma expansão massiva de escolas especiais no Brasil.

Desta forma, pela primeira vez aparece em uma legislação brasileira alguma referência a educação da pessoa com deficiência, entendidos na época como sendo “excepcionais”, como podemos notar no trecho da Lei 4.024/1961 no “Título X: Da Educação de Excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Observa-se novamente a concepção da pessoa com deficiência vinculada a ideia de integração na comunidade, entendendo-os como “excepcionais” e reforçando as escolas especiais da iniciativa privada, recebendo dos próprios poderes públicos “tratamento especial” relativo somente ao financiamento, mediante bolsas, empréstimos e/ou subvenções.

Segundo Mendes (2010), foi fixada na década de 1970 a institucionalização da Educação Especial, devido, por exemplo, ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e por conta do envolvimento das instâncias públicas na questão.

O período de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) foi marcado por um novo projeto de LDB (Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971) e com o I Plano Nacional para a Educação Especial, enfatizando princípios de privilégios em grande parte para a iniciativa privada. Além disso, o período foi marcado pela implantação dos primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial e pelos primeiros programas de pós-graduação em Educação Especial.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério da Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial (MENDES, 2010, p. 100).

Analisando o contexto da época, apesar de ser um período marcado pela repressão das manifestações políticas, pelo cerceamento da liberdade e pela opressão policial, a Educação Especial foi se afirmando e teve suas importantes conquistas, em decorrência do chamado “milagre econômico”, mas permaneceu acompanhada da tendência de privatização e do caráter assistencialista-filantrópico (MENDES, 2010).

O artigo 9 da nova LDB, Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), em seu Capítulo I, a respeito do Ensino de 1º e 2º Graus, estabeleceu que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971 – grafia no original).

A partir da citação acima, nota-se a compreensão do contexto histórico, bem como do momento político vivido pela sociedade brasileira e pela educação da época, marcados pela descentralização do Estado com a educação pública. Não devemos esquecer da já mencionada aliança entre o Estado brasileiro e o capital estrangeiro. Neste sentido:

A partir deste período, a sociedade capitalista reformulou suas bases e se reestruturou através de uma política neoliberal, marcada fortemente pela participação mínima do Estado, através da qual, deveria propor reformas que permitissem a regulação da economia pelo livre mercado, a privatização de empresas estatais e a livre circulação do capital internacional, dentre outros (CARLOS; MENESES & NETA, 2020, p. 5).

De acordo com Souza (2015), “a reforma educacional da ditadura militar se baseou em um arremedo da Pedagogia Tradicional e na

Pedagogia Tecnicista” (p. 54), isto significa que, a educação neste período foi marcada pela expansão de uma escola barata e precária, por uma relação professor/aluno baseado na obediência e nos castigos físicos/morais com conivência do Estado brasileiro.

O sistema educacional no período da Ditadura Militar a partir de uma organização técnico-burocrática das escolas, está voltada para a satisfação dos interesses dominantes resumido basicamente a produzir recursos humanos para a produção do capital (CARLOS; MENESES & NETA, 2020, p. 6).

Após o fim da Ditadura Militar em 1985, durante o governo do Presidente José Sarney (1985-1990), ocorreu o processo de elaboração de uma nova Constituição Federal. Também conhecida como “Constituição Cidadã”, em seu artigo 205, estabeleceu que:

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

Evidencia-se que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabeleceu a educação como direito do cidadão e dever do Estado, isto é, o sujeito, juntamente com a família e a sociedade em geral, passou a poder exigir esse direito de forma direta ao Estado, têm-se com isso a ideia de direito universal, independente das condições dos sujeitos. Além disso, afirma no artigo 206, Inciso I e IX (BRASIL, 1988), que a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, constituem-se como princípios do ensino.

Nesta perspectiva marcada pela igualdade de condições, como consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Artigo 208, Inciso III, é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

A partir deste momento, o poder público passou a fomentar ações e propostas de programas tendo em vista a efetivação da educação escolar obrigatória na rede regular de ensino para alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, a universalidade assegura o direito à educação escolar e assegura também o acesso numa perspectiva de inclusão que vai para além da deficiência, o que resulta na criação das diversas modalidades educativas.

Dentre essas “ações e propostas de programas” consta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A LDBEN/96 destaca como um dos princípios básicos do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A mencionada Lei dedica um capítulo inteiro acerca “Da Educação Especial”, em seu capítulo V, e define a Educação Especial como sendo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Outra importante contribuição consta no artigo 59, no qual estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante

articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Somente a partir da década de 1990 é que ocorreu, de fato, o estabelecimento de uma política nacional para a Educação Especial, pautada em um sistema de ensino inclusivo, que pudesse promover o atendimento do público-alvo da Educação Especial, bem como uma mudança atitudinal dos sujeitos acerca do reconhecimento e da valorização da diversidade humana.

A partir da redemocratização nos anos 1990 até os dias atuais, percebemos uma tendência de universalização do ensino, objetivando uma formação mais humanista e crítica, assegurados na própria Constituição Federal Brasileira de 1988.

Considerações Finais

Para que fosse possível compreendermos os avanços no campo de atuação da Educação Especial, em razão das políticas públicas educacionais, foi preciso – mesmo que de forma breve – realizarmos um resgate histórico percorrido por essa modalidade de ensino. Para isso utilizarmos como aportes teóricos as Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946, bem como as legislações educacionais (LDBEN de 1961, 1971 e 1996), analisando o papel do Estado brasileiro na Educação Especial em seu discurso, fundamentos e implicações.

Constatamos que, por um lado, apesar da educação desde a Constituição de 1934 ser tratada como sendo um “direito de todos”, o Estado brasileiro como poder público responsável por assumir a Educação Especial, enquanto política de Estado e de direito, relegou essa função para a iniciativa privada, o que acabou resultando em uma espécie de subsistema que não dialogava com a educação escolar e que tinha como foco principal o caráter assistencialista.

No decorrer dos anos 1970, ocorrem as primeiras vivências do processo de integração dos alunos com deficiência nas escolas e nas classes especiais e a partir de 1990, busca-se de fato a universalização do ensino e a inclusão de todos os alunos na escola comum.

Neste sentido, destaca-se como marco referencial a Declaração de Salamanca, em 1994, na qual aprova a Declaração Mundial de Educação para Todos, reconhecendo a necessidade da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino.

A partir da divulgação da Declaração de Salamanca (1994), o enfoque inclusivista começa a ganhar força no Brasil, com políticas educacionais pautadas pelo diálogo com a diversidade e com as diferenças, criando oportunidades iguais para todos os alunos. Neste sentido, podemos citar, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e entre outras.

Referências

ANDREOTTI, Azilde Lina. A Administração Escolar na Era Vargas e no Nacional Desenvolvimentismo. **Revista Histedbr**, Campinas, n. especial, p.102–123, ago., 2006.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Capítulo 5: Grupos Escolares no Brasil: Um Novo Modelo de Escola Primária. *In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil***. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-76.

CARVALHO, Rosita Edler. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. *In: **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”***. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho de & MEDEIROS NETA, Olivia Medeiros de; A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-25, 2020.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues. A Legislação Educacional Brasileira de 1930 a 1961 com relação à pessoa com deficiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 183-197, set 2013.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. L. S. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr., 2005.

LIMA, Augusta Priscila. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *In: Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Democracia e qualidade: as consequências da ditadura militar ao sistema educacional, na frágil transição democrática brasileira. **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 49-67, jan.-jun./2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. *In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Anais [...] 5-8 nov. 2006, Goiânia, 2006.*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÕES EM TORNO DOS CONCEITOS E DOS MARCOS LEGAIS

Carlos Augusto de Andrade Barbosa (SEME/RB)

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)

Considerações Iniciais

Após a década de 1990, a Educação Especial, no Brasil, recebeu novos encaminhamentos no campo da legislação e política educacional que nos confirma a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado em relação aos anos anteriores. Essas políticas públicas têm se revigorado nessas últimas três décadas reafirmando a base da fundação de uma instituição de ensino para todos, incluindo, sem fazer distinção de pessoas. Essa ação toma como base a perspectiva social do bem comum, que busca reduzir a escandalosa e constrangedora exclusão social que observamos nas escolas brasileiras.

Para a compreensão sobre os avanços nos conceitos de Educação Inclusiva e sobre a legislação, percorreremos por conceitos formulados por pesquisadores que tratam desse assunto entre 1990 e 2021. Inicialmente, trataremos sobre as concepções, avanços e impasses da educação inclusiva.

A metodologia utilizada para este estudo tomou como base o cunho qualitativo, traçando como percurso metodológico, bem como o desenvolvimento da análise inicial, a demarcação de conceitos e concepções do campo das Políticas de Educação no Brasil, em seguida o levantamento de dados oriundos de fontes documentais como leis, decretos e acordos internacionais.

É importante destacar que o presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre.

Inclusão e Educação Especial

A inclusão, enquanto paradigma da Educação Especial, vem se fortalecendo por meio das políticas públicas publicadas nos últimos trinta anos, superando o conceito da integração, que se configura distinto dos objetivos do modelo inclusivo. Mantoan (2015) deixa clara essa diferença entre esses paradigmas quando afirma que:

A integração escolar pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da Educação Especial às escolas comuns. Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2015, p. 27-28).

Cada um dos modelos, como esclarece a autora, defende uma concepção de pessoa, de sociedade, de mundo e de educação. Geralmente rejeitam o modelo anterior, podendo, por um dado momento, subsistir mais de um modelo até que o anterior seja ultrapassado. É exatamente o que acontece em relação ao paradigma da inclusão, completamente distinto do modelo que o antecede: o da integração.

Sasaki (2005, p. 22) também pontua a contrariedade entre os dois paradigmas quando diz que “[...] a integração significa inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. Assim, pode-se entender que a integração considera que a pessoa com deficiência deve se adaptar ao contexto social sob pena de permanecer em isolamento. No modelo da inclusão, por

sua vez, a sociedade se transforma para se adaptar às necessidades de todos, sem exceções, e defende que a segregação não deve acontecer. Por se tratar de um processo, sua atuação é permanente.

A concepção inclusiva vem se fortalecendo, apesar das inúmeras barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Dentre essas barreiras, destaca-se a exclusão que acontece no ambiente escolar. A proposta da inclusão é de presenciarmos alunos com limitações físicas e intelectuais frequentando as escolas regulares, participando ativamente de todas as atividades pedagógicas e do processo de desenvolvimento. Santos (2009), aponta que a:

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual tem sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão, em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2009, p. 12).

A expressão Educação Inclusiva ficou mais conhecida depois da Declaração de Salamanca da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), documento internacional de referência na área, que defende a inclusão de todas as crianças na escola comum, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, educacionais, linguísticas, etc. Essa declaração reafirma que a escola inclusiva não envolve somente as pessoas com deficiência, mas todos os alunos e sem nenhuma distinção, como estabelecem as seguintes determinações:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento:

- 1) Toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- 2) Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas educacionais aplicados de modo que tenham em vista a gama dessas diferentes características e necessidades;
- 3) As pessoas com necessidades especiais educacionais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- 4) As escolas comuns, com orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e dar educação para todos,
- 5) Melhorar a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo sistema de ensino (BRASIL, 1994, p. 10).

Portanto, incluir implica não negar a diferença, mas repensar valores, atitudes e construir estratégias pedagógicas diferentes para acolher os diversos ritmos e processos de aprendizagem. Incluir é, portanto, um exercício diário de conviver com o outro, buscando enxergar sua singularidade e valorizar seu potencial. Segundo Mantoan *et al.* (2006), a Educação Inclusiva

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN *et al.*, 2006, p. 8).

Os educadores não devem se ater unicamente à limitação imposta pela condição de deficiência, pois a prática pedagógica precisa se organizar a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial. Deve, ainda, se guiar ao que a criança pode vir a desenvolver, devendo ter consciência que o processo de inclusão escolar somente se efetivará quando passar da teoria para as atitudes e ações mais concretas. Mantoan *et al.* (2006) afirmam que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN *et al.*, 2006, p. 40).

Sabemos que incluir é bem mais do que matricular uma criança e bem mais do que fazê-la frequentar a sala de aula. O fato de estarem todos na sala de aula não configura a inclusão. É necessário, primordialmente, que a criança tenha oportunidade de participar ativamente das atividades propostas em sala e das atividades extraclasse. Alguns conceitos sobre a abrangência do público-alvo da Educação Inclusiva parecem não condizer com a proposta inclusiva, já que algumas pessoas ainda acreditam que a inclusão somente está à disposição dos alunos que possuem alguma deficiência. Mantoan (2015, p. 28) reforça que “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

O conceito de inclusão aborda as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa. Entendemos que a educação inclusiva faz referência não somente às pessoas que possuem alguma deficiência, que, sem dúvida, precisam continuar sendo assistidas, mas também faz referência a todos os alunos.

Esse é o grande diferencial da política de inclusão fomentado nas últimas décadas: a possibilidade de trabalhar as qualidades de aprendizagem de todos e de desenvolver seus potenciais segundo suas reais necessidades individuais. Sassaki (2005), um dos mais renomados pesquisadores e defensores da inclusão no Brasil, afirma que:

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíaam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço

que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e da suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc. (SASSAKI, 2005, p. 21).

Essa afirmação nos permite entender que para que a inclusão aconteça de fato é necessário que o sistema de ensino e a escola se transformem para receber todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento das necessidades de cada um, considerando a diversidade. É esse entendimento que favorecerá o respeito pela diversidade e o espaço para todos. É preciso ter sempre um olhar atento e crítico à própria noção evolutiva e linear das práticas de inclusão/exclusão. Lopes e Fabris (2013), por exemplo, afirmam que precisamos:

[...] entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente e, é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e cambiar posições (LOPES; FABRIS, 2013, p. 105).

Lopes *et al.* (2010) afirmam que a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares apresenta-se como uma alternativa possível, porém percebemos que as políticas educacionais inclusivas trazem essa questão como a única opção para

[...] pensarmos a educação daqueles sujeitos que não se enquadram em um padrão de normalidade, no ideal de aluno médio para o qual a escola foi pensada. Os modelos anteriormente utilizados, das escolas especiais, das classes especiais dentro de classes regulares, são hoje vistos como lembranças remotas de um passado de práticas excludentes (LOPES *et al.*, 2010, p. 22).

Nos últimos cinco anos percebemos um discurso e formulação de políticas que fomentam a Educação Especial no Brasil contrárias à inclusão de pessoas com deficiência unicamente nas escolas comuns, apontando para a decisão da família em optar por uma escola especial. O atual governo, eleito para o quadriênio 2019-2022, posicionou-se no sentido de que as pessoas com deficiência não tenham como única opção as escolas inclusivas regulares. A atual política oferece a flexibilização no sentido de os sistemas se organizarem para poder oferecer, como alternativa, as escolas especiais ou classes especiais, afirmando que podem conseguir melhores resultados para os alunos chamados “especiais”, uma vez que acreditam que o foco está na singularidade das necessidades das pessoas e não no grupo. Isso contraria toda a política de inclusão que vem sendo implantada nas últimas três décadas no país, mesmo sabendo que já existem muitos adeptos, inclusive dentro das escolas.

No ano de 2020, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), numa tentativa de mudar a Política Nacional de Educação Especial, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, com alternativas a fim de que a escola regular não seja a única opção dos alunos com deficiência intelectual ou física, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou com superdotação. Segundo essa nova política, cada família, em parceria com a escola e com a equipe multidisciplinar que acompanha o aluno, poderia escolher se o estudante permaneceria na instituição de ensino regular ou se seria transferido para uma escola especial ou, ainda, se ficaria na mesma unidade escolar, mas em uma classe especial que poderia ser criada. A ideia era flexibilizar os sistemas educacionais para que pudessem oferecer a melhor solução para cada estudante.

Barbosa (2021) explica que esse retrocesso na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) foi motivo de várias críticas dos educadores, assim como de muitas famílias, ao afirmarem que esse decreto retrocedeu à segregação das pessoas que possuem alguma deficiência, uma vez que o decreto foi construído e instituído pelo Ministério da Educação

(MEC) sem qualquer participação e consulta às entidades representativas do movimento das pessoas com deficiência, aos setores da sociedade civil, às pessoas com deficiência, aos familiares e, também, aos pesquisadores que contribuem para a compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem. Somado a isso, essa nova política retirava das pessoas com deficiência a possibilidade de estudar e de ter acesso ao currículo escolar na escola regular inseridos nas classes comuns, fragilizando os direitos das pessoas com deficiência e consolidando a discriminação com o retorno de espaços segregados de educação. O referido decreto não vingou por muito tempo, já que no dia 1º de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, suspendeu o decreto.

Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

Desde os tempos do Império, a educação de estudantes com deficiência no Brasil recebia algum tipo de assistência, mesmo que isoladas, conforme nos confirma Mazzotta (2011):

[...] alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Apesar de termos uma variedade de leis que regem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, percebemos que ainda existe uma grande distância a percorrer até chegarmos, na prática, ao que lemos na legislação inclusiva vigente. Concordamos com Glat e Blanco (2007), quando afirmam que:

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A

implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Pra oferecer um ensino de qualidade a todos os estudantes, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, como viemos discutindo, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (GLAT; BLANCO, 2007, p. 29-30).

Corroborando nesse sentido, Carvalho (2005) entende que as políticas inclusivas devem dar as condições necessárias especiais para que as pessoas possam desenvolver todas as suas potencialidades no processo de escolarização, seja em escolas regulares ou não. Elas precisam contemplar:

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos nos quais os princípios e valores cultuados pode ser resumido como se segue, tornando efetivos para todos:

*O direito à educação;

*O direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;

*Escolas responsivas e de boa qualidade;

*O direito de aprendizagem; e

*O direito à participação (CARVALHO, 2005, p. 81).

Nesta discussão, contemplaremos somente os normativos mais relevantes que estão nos limites temporais da década de 90 do século XX até 2021, sem esquecermos, primeiramente da Constituição Cidadã de 1988, que contemplava, de maneira geral, a educação voltada a todos os nacionais, sem discriminação.

O ponto de partida dessa linha do tempo da legislação relativa à Educação Especial é o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal (CF) ainda em vigor. Ela foi chamada de “Constituição cidadã”, porque garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência – que também participaram ativamente de sua elaboração.

A CF/88 tem como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer

outras formas de discriminação” (art. 3º Inciso IV). No art. 205, ela estabelece a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no art. 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e a garante como dever do Estado, além de descrever como deve ser o ensino:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Em relação à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa lei afirma que deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Sobre isso, Tezani (2004) acrescenta que:

Em 1989, aprovou-se a Lei nº 7.853, que garante os direitos das pessoas com necessidades especiais e determina que a matrícula dos mesmos seja efetuada na rede regular de ensino, desde que sejam capazes. Estabelece como crime, a recusa, a suspensão, o cancelamento, o trancamento dessa matrícula por causa da deficiência do aluno, abrangendo o ensino público e privado, e em todos os seus graus (TEZANI, 2004, p. 31).

Santos (2016) constata que esse reconhecimento da educação como direito social de todos os brasileiros, caracterizando, assim, o

aumento de novos alunos nas escolas, na Constituição em vigor, não representou uma mudança imediata no contexto educacional no país.

Logo, percebemos que a educação explicitada no documento constitucional não contempla todos os brasileiros, mas uma parcela privilegiada, e estes que conseguiam ter acesso à escola não tinham, quando conseguiam entrar, ter o mesmo tratamento igualitário, fazendo com que uma grande parte ficasse no meio do caminho, seja por causa dos altos índices de evasão ou de reprovação, mostrando o quanto o sistema educacional brasileiro se tornou altamente excludente.

Em março de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹ pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada na cidade de Jomtien, situada na Tailândia, na qual foi ratificado o direito à educação de todas as pessoas independentemente das diferenças individuais, tal como inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Segundo Flores (2018), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos contempla:

[...] Entre outros aspectos, a importância de a educação reconhecer a diversidade encontrada na escola, de forma a respeitar a diferença e a alteridade entre os seres humanos. Ainda que a realidade educacional e os processos formativos dos profissionais da escola não tenham sido contemplados mediante tais princípios, esse é um assunto que deve estar presente nos discursos e ações educacionais (FLORES, 2018, p. 35).

Vê-se que essa declaração foi considerada um marco político-educacional da maior relevância, uma vez que vários representantes de diversos países participaram de sua elaboração, destacando os altos índices de crianças e jovens sem escolarização

¹ Promovida pelo Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1991), com cerca de 1.500 participantes de 155 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não governamentais.

e propondo transformações nos sistemas de ensino, com o objetivo de assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola. Ela continua inspirando diversas propostas e projetos no modelo da educação inclusiva em todo o mundo, inclusive no Brasil. De acordo com Lima (2016),

[p]ercebemos, nesse documento, uma orientação para promoção da autonomia do sujeito, quando este vislumbra a educação como um direito a todos, ou seja, independentemente de sua origem étnico-racial, deficiência, sexo, gênero, religião... a pessoa é vista como ser humano que possui direitos iguais, e que, ao salientar o termo “qualidade”, nos proporciona a compreensão que as diferenças baseadas no preconceito e discriminação devem ser eliminados e a formação almejada será aquela que proporcione o desenvolvimento de uma consciência desalienada, crítico-reflexiva. Essa Declaração concebe a educação como caminho para transformação social, abrindo margens para ampliação da cultura ao propor a quebra de paradigmas construídos historicamente, chamando atenção das nações sobre a realidade do analfabetismo de milhares de crianças, mulheres, entre outros, que compõem grupos excluídos para a eliminação das práticas de segregação (LIMA, 2016, p. 39).

No seu primeiro artigo, a Declaração de Jomtien (1990) deixa clara a necessidade de uma mudança nos sistemas educacionais vigentes na época, a fim de que fossem atingidas as propostas definidas por todos os participantes, como podemos ver, a seguir:

Art. 1 - SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM
1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (BRASIL, UNICEF, 1990, p. 2).

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a condição para se ter acesso à educação é apresentada como sendo de essencial necessidade de universalização a escolaridade básica dos indivíduos, independentemente das suas condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião. Há uma intransigência nas prescrições aos grupos considerados minoritários, enfatizando-se que estes “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (BRASIL, UNICEF, 1990, p. 5).

Essa Conferência possibilitou um olhar diferenciado aos portadores de deficiência e a chance de serem atendidos, depois de anos de luta, na rede pública de ensino com qualidade e eficiência pedagógica. Assim, todos os países que assinaram esse documento firmaram um compromisso em organizar seu sistema de ensino de forma que todos pudessem ser atendidos em igualdade de condições.

Esse documento destaca, ainda, as necessidades de as escolas serem projetadas com adaptações na edificação, afirmando que as políticas públicas devem prover a formação de professores voltada para a inclusão. Temos “[...] o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (BRASIL, 1994, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). A atual LDBEN (capítulo V) define e amplia o conceito da Educação Especial e estabelece as condições de seu oferecimento:

Art. 58º - Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013):

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV- Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 21- 22).

Percebe-se que a LDBEN nº 9.394/96 reconfigura o conceito da Educação Especial, agregando-lhe uma nova direção totalmente

voltada ao pedagógico, no que diz respeito à modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, além de incluir importantes dispositivos sobre seu atendimento educacional. Nessa perspectiva, Tezani (2004) pontua que essa lei:

[...] estabelece que a educação nacional tem como princípio a igualdade de acesso e permanência do aluno na escola, aprendendo, nesta instituição, a pesquisar, divulgar cultura, pensamento, arte e saber, respeitando as diferenças, valorizando o profissional, garantindo a gestão democrática e padrões de qualidade, vinculando e valorizando escola às práticas sociais. Ao seguir a tendência dos diversos documentos nacionais e internacionais, estabelece a educação do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular (TEZANI, 2004, p. 33-34).

Compreendemos que a atual LDBEN reforça uma educação voltada para todos, independentemente da cor, raça, gênero, classe social ou qualquer tipo de deficiência, seja ela física ou mental, e contempla uma educação inclusiva, reforçando a matrícula e permanência de todos, possibilitando o desenvolvimento através de uma qualidade no ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), instaurada em 2008, contemplou um paradigma educacional fundamentado na construção de sistemas educacionais formais inclusivos, por meio da organização da escola comum em conjunto com a Educação Especial. Segundo Barbosa (2021, p.32),

[e]sse novo paradigma incorpora diversas mudanças estruturais da escola regular buscando pensar, de forma prática, as especificidades dos discentes no sentido de não somente favorecer o acesso à escolarização, mas também de oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de seus potenciais.

Na PNEEPI consta que:

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de

equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Segundo Silva (2018), o documento supracitado sugere algumas orientações para os sistemas educacionais, como a criação de redes de apoio, interlocução com profissionais da Educação Especial, intersetorialidade e interdisciplinaridade. O documento sobre Política Nacional de Educação Especial reforça que:

[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 3).

Essa política reafirmou a importância da inclusão de todos os alunos nas escolas regulares de ensino, acreditando que somente dentro desse espaço é possível o desenvolvimento pessoal e sua inserção na sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre Educação Especial, causou polêmica, pois a redação final aprovada estabeleceu que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino, como observamos no seu texto:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, PNE, 2014).

Apesar de estabelecer uma meta ousada no que diz respeito à universalização do ensino especial na perspectiva da educação

inclusiva, o texto contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a CF e o texto votado nas preparatórias, que estabelece a universalização da Educação Básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns, sem o termo “preferencialmente.

O PNE, Lei nº 13.005/2014, reforça que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. O seu art. 2º rege a:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V- formação para o trabalho;
- VI- promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII- promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- III - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX- valorização dos profissionais da educação; e
- X- difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2014).

As estratégias apresentadas no PNE (2014-2024) reafirmam algumas propostas para a inclusão, quando esboça a necessidade de:

a) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;

b) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais;

c) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular;

d) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras;

e) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

f) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Essas propostas reforçam a busca da implantação de uma escola inclusiva, estabelecendo um reinventar do cotidiano escolar diante a diversidade encontrada nas escolas brasileiras, porém, percebe-se que no atual governo essas metas e estratégias referentes à gestão democrática e à educação inclusiva do PNE estão comprometidas, já que as políticas públicas apresentadas apontam para um retrocesso. Além disso, percebemos que as reformas não levam em conta o PNE, pelo fato de não abordarem o que foi acordado há 6 anos. Percebe-se um verdadeiro abandono, posto que nenhuma das 20 metas foram cumpridas integralmente, apenas 4 apresentam o status de parcialmente cumpridas e a estimativa é que, dos 36 dispositivos de Meta do PNE, com dados para mais de um ano, apenas 6 devem ser cumpridos em seus respectivos prazos. Isso mostra a real intenção do atual governo em inviabilizar o cumprimento do Plano Nacional de Educação,

principal instrumento da política pública educacional que visa garantir o direito à educação com equidade para todos.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), por meio da Lei nº 13.146, que tem como objetivo principal assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (art. 1), além de contemplar, no seu art. 3º, inciso IV, as barreiras que podem limitar ou impedir a participação social da pessoa com deficiência, dentre elas, as tecnológicas.

O texto da LBI baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população e sua composição partiu do pressuposto de que nenhum retrocesso sobre os direitos já conquistados poderia ser feito. Apesar disso, o texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de nas escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

Percebemos que o texto da LBI foi pensado para não repetir mandamentos legais já previstos em outras leis, a exceção de disposições de decretos que foram elevadas ao *status* de Lei. A ideia da LBI sempre foi a de avançar direitos. Segundo Silva (2018),

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015, afirma em seu artigo 27 que a educação se constitui como um direito destas pessoas, que deve ser assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Este documento legal apresenta diversas regulamentações referentes às incumbências das instituições de ensino público e privado para assegurar condições de acesso e permanência de EPAEE com qualidade (SILVA, 2018, p. 67).

Apesar de termos muitas críticas em relação ao desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola regular,

alguns afirmam que, em alguns casos, seria necessário o atendimento em escolas especiais, Silva (2018) reforça que:

Atualmente, não se pode compreender a permanência com qualidade como condições para o acesso à escola, é necessário aprofundar essa discussão e ter o entendimento de que pertencer, fazer parte, ser reconhecido e atuar como sujeito ativo do próprio processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar é fundamental para que a inclusão aconteça, conforme preconizam os documentos legais (SILVA, 2018, p. 67).

A LBI fez uma adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) à Legislação Brasileira e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. Essa lei é uma vitória para a legislação inclusiva e trouxe vários avanços.

Como pondera Barbosa (2021), essa Lei trouxe algumas mudanças sobre a palavra “deficiência”. Antigamente, a visão era de que a deficiência era uma condição das pessoas. Hoje ela é entendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão prontos para recebê-las. De acordo com o autor, outra mudança que percebemos é termos, de fato, uma educação inclusiva e, cada vez menos, uma Educação Especial. Isso significa, de acordo com Barbosa (2021), que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência. Além disso, o Estatuto obriga as escolas privadas a promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e proverem medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado às mensalidades e matrículas.

O capítulo da LBI que trata sobre Educação nos ensina sobre o que deve ser feito para atingir esse objetivo. Dentre eles podemos citar:

1) Nas escolas inclusivas é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula (Art. 28-IV);

2) A adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, conseqüentemente, o aprendizado, adotando um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio (Art. 28-V);

3) Além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braille), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possui alunos com deficiência (Art. 28-XII);

4) Também devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 18-XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada (Art. 30-IV).

A LBI altera algumas leis a fim de deixá-las alinhadas à Convenção Internacional. Podemos citar alguns exemplos como: o Código Eleitoral, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto das Cidades, o Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Não podemos esquecer também que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora é entendida como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo.

No dia 03 de agosto de 2021 foi promulgada a Lei nº 14.191, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Essa Lei insere a Educação Bilíngue de Surdos na atual LDB como uma modalidade de ensino independente, já que antes era incluída como parte da Educação Especial. Entende-se como educação bilíngue aquela que tem a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda. A educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. O público-alvo são os educandos surdos, surdocegos, com

deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências.

Considerações finais

O presente artigo analisou a educação inclusiva na perspectiva da construção de uma realidade sem segregação nas instituições de ensino. Por meio dele, destacamos a importância da escola e da família, enquanto agentes sociais para construção de um ambiente escolar diverso e igualitário. Por meio da análise da legislação que rege a educação inclusiva, fica evidenciado que ela garante o direito a uma educação que acolhe a todos, sem distinção, traduzindo o respeito à diversidade como fundamento da educação.

São diversas as leis que regulamentam o sistema e a política educacional, as quais enfatizam um olhar para as diferenças, a diversidade e a inclusão. Percebe-se que a legislação está voltada para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, mas a inclusão, na prática, está longe de acontecer dentro das instituições de ensino, uma vez que ela não se restringe somente aos discentes com deficiência e sim a todos os alunos que estão inseridos na escola.

Não adianta apenas termos a promulgação de leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país e que não haja o desrespeito às normas tanto de forma explícita, quanto velada. Apesar de se falar em educação para todos, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar ninguém para trás e, mais ainda, que possibilite com que todos tenham suas reais necessidades totalmente atendidas.

A inclusão total nas escolas ainda não foi alcançada, como mostraram Mantoan (2000; 2015), Sasaki (2005; 2016) e Carvalho (2005), mas podemos vislumbrar que as diversas leis sobre a educação especial e inclusiva no nosso país permitem um caminho positivo para validarmos esse processo, favorecendo o surgimento de políticas públicas que possibilitam a continuidade das conquistadas, por meio de muitas lutas dos diversos agentes que almejam a garantia ao direito

à educação inclusiva sem segregação, contribuindo assim, com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BARBOSA. C. A. A. **Gestão democrática e escola inclusiva: um estudo na rede pública de Rio Branco/Acre**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Branco, Acre: Universidade Federal do Acre, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <www.planalto.com.br>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL, UNICEF. **Declaração Mundial sobre a educação para todos** (Conferência de Jomtien - 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasil, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “Is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FLORES, A. S. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). São José do Rio Preto, São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

GRAT, R.; BLANCO, L. M.V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escola**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

LIMA, E. C. V. **Gestão Escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Amazonas, 2016.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C. *et al.* **Inclusão e Biopolítica**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos**. Campinas, 1993.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. & ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. & MELO, S. C. (Org.). **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.
- SANTOS, R. R. S. **Gestão Escolar para uma escola inclusiva**: conquistas e desafios. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente, São Paulo: Universidade do Oeste Paulista, 2011.
- SANTOS, J. T. P. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva**: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA. Dissertação (Mestrado em Educação). São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2016.
- SANTOS, M. M. R. **Educação Inclusiva**: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática da gestão escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.
- SILVA, C. L. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Gestão Pública), Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.
- TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a Gestão Escolar e o processo de inclusão. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Fundamentos da Educação), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A EXPERIÊNCIA DA CAPITAL ACREANA NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Joaquim Oliveira de Souza (UFAC)

Viviani Fernanda Hojas (UFAC)

Rubia Carla Donda da Silva (UNESP/Marília)

Érika Christina Kohle (UNESP/Marília)

Introdução

Este texto apresenta reflexões conjuntas realizadas a partir de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como se configuram as políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco, entre os anos de 2009 e 2020, nos documentos oficiais e na percepção dos profissionais envolvidos. O marco temporal da referida pesquisa foi delimitado em razão da concentração de leis sancionadas para atender os direitos do aluno público-alvo da educação especial no município, as quais desencadearam diversas ações pedagógicas com foco na inclusão educacional desse público na capital acreana.

A questão da inclusão tem adquirido maior espaço na legislação e na pesquisa educacional brasileira nas últimas décadas. No que se refere às pesquisas, é possível observar que grande parte delas buscam realizar uma investigação mais aprofundada das ações em benefício dos alunos público-alvo da educação especial e refletir acerca das possibilidades existentes para que as políticas educacionais inclusivas sejam de fato contempladas no espaço escolar.

É o caso da presente pesquisa também que, mediante à análise da produção e execução de políticas educacionais inclusivas no município de Rio Branco, buscou fomentar reflexões no âmbito da

rede de ensino pesquisada acerca das concepções e práticas em relação à educação especial inclusiva, bem como contribuir para a ampliação do debate acerca da importância das ações voltadas à construção de uma escola inclusiva em todo o país.

Em relação à metodologia, a investigação envolveu a reunião, sistematização e análise de documentos, considerados fontes primárias de análise (LAKATOS; MARCONI, 2003). Assim, inicialmente, foram contempladas a legislação e os textos oficiais produzidos nas esferas federal, estadual (Acre) e municipal (Rio Branco) que tratam das políticas públicas para o aluno público-alvo da educação especial, além de relatórios de gestão, dados do censo escolar e de projetos de programas educacionais realizados no município. Na sequência, foi efetuada a coleta de dados por meio de questionário realizado com sete profissionais do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco para identificar suas percepções acerca das políticas de inclusão educacional desenvolvidas no município.

A seguir, abordamos especificamente essa segunda etapa da pesquisa, ou seja, apresentamos e discutimos a ótica dos profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial no que diz respeito aos contextos de inclusão, aos avanços e retrocessos das políticas educacionais inclusivas, aos seus efeitos na vida dos estudantes, entre outros.

Políticas inclusivas da rede municipal de ensino de Rio Branco: os apontamentos dos profissionais

Para reunir as óticas dos profissionais que fizeram parte do processo de idealização, produção e execução das políticas de inclusão de alunos público-alvo da rede municipal de ensino de Rio Branco acerca dessas políticas, conforme mencionado, foi utilizado o questionário como técnica de pesquisa.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), o questionário “[...] objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses,

expectativas, situações vivenciadas”. Ademais, as autoras listam várias vantagens no uso do instrumento:

Economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados; Atinge maior número de pessoas simultaneamente; Abrange uma área geográfica mais ampla; Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo; Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; Propicia maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; Dá mais segurança, pelo fato de suas respostas não serem identificadas; Expõe a menos riscos de distorções, pela não influência do pesquisador; Dá mais tempo para responder, e em hora mais favorável; Permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70).

Para o trabalho analítico, adotamos como subsídio alguns elementos da Análise de Conteúdo, a qual é definida por Bardin (2011, p. 44) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” A partir da fase inicial de análise, que, conforme a autora, caracteriza-se como uma “leitura flutuante”, identificamos que as respostas dos profissionais apresentavam mensagens significativas a respeito de alguns temas principais, são eles: formação continuada, equipe escolar, atendimento pedagógico e avanços e desafios das políticas educacionais inclusivas.

Esses temas são apresentados conforme a ótica dos profissionais que participaram da pesquisa e discutidos em articulação com as formulações de Mantoan (1996; 2004; 2015) e de Carvalho (2000; 2008; 2011; 2019) acerca da educação especial na perspectiva inclusiva. Mantoan (1996, p. 2) defende a inclusão como forma de inovação da escola e, em suas palavras, “[...] a inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.

Em perspectiva semelhante, Carvalho (2019) argumenta que a proposta de educação inclusiva precisa ser devidamente

compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover os obstáculos para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes de forma indistinta. Nas palavras da autora, “[...] o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio” e “[...] tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola” (CARVALHO, 2019, p. 84).

Em síntese, ambas as autoras defendem a inclusão total e, embora, a princípio, tal defesa pareça um pouco radical, consideramos que ela traduz a tentativa de promover a todos a oportunidade de serem incluídos mediante a realização de políticas públicas que garantam o direito à inclusão educacional e social.

Compartilhando dessas ideias acerca do processo de inclusão educacional, ou seja, que a inclusão precisa ser total e contemplar todos os estudantes, ao analisarmos as percepções dos profissionais envolvidos com políticas de inclusão educacional desenvolvidas na rede municipal de ensino de Rio Branco, buscamos identificar, entre outros aspectos, se tais políticas têm considerado esses alunos como parte da escola comum ou apenas como integrantes dos atendimentos especializados e das escolas de ensino especial.

Para mantermos o anonimato e protegermos a identidade dos profissionais que participaram da pesquisa, optamos por identificá-los por meio de siglas, na quais o P indica profissional e a numeração os distingue. O quadro a seguir apresenta algumas informações acerca desses profissionais:

Quadro 1: Profissionais que participaram da pesquisa

	FORMAÇÃO	OBSERVAÇÃO
P1	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Especial Inclusiva; Psicopedagogia clínica e Educação Infantil.	Escolhida por ter sido Coordenadora Pedagógica da única Escola de Surdos do Acre (extinta), vivenciando todas as mudanças na proposta da Educação Especial.
P2	Graduação em licenciatura plena Letras-Português; Especialização em AEE; Psicopedagogia Institucional, clínica e TGD; Neuropsicopedagogia clínica.	Escolhida por ter sido membro fundadora da primeira Coordenação de Educação Especial perpassando todas as mudanças na proposta da Educação Especial e na reorganização do Departamento de Educação Especial.
P3	Graduação em licenciatura plena Letras-Português; Especialização em Planejamento e Gestão Escolar; Educação Especial com ênfase em Libras; Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva; Mestrando Profissional em Letras – PROFLETRAS – Foco em Estratégias de Leitura no Gênero Textual Tirinhas na Perspectiva Humorística.	Escolhido por ter sido assessor pedagógico idealizando e produzindo políticas públicas, além de revisor documental dessas políticas e ex-coordenador pedagógico do Ensino Fundamental.
P4	Graduação em licenciatura plena em Geografia; Licenciatura plena em Letras-Libras; Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação de Surdos/Libras/interpretação/tradução; Neuropsicopedagogia clínica.	Escolhida por ter atuado na idealização e produção das políticas públicas voltadas aos alunos com surdez e na organização estrutural do CAS/RBR.
P5	Graduação em licenciatura plena em Química; Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e TGD; Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática com ênfase em Tecnologias Assistivas.	Escolhida por ter desenvolvido um trabalho com os alunos cegos e por ter atuado na idealização e produção das políticas públicas voltadas aos alunos com deficiências múltiplas e cegueira e professora do APD.

P6	Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Especialização em Tecnologias na Educação; Educação para Autistas na Perspectiva do Ensino Estruturado; Psicopedagogia Clínica e Institucional.	Escolhida por ser mãe de criança com autismo, por ter atuado na idealização e produção das políticas públicas voltadas aos alunos com autismo.
P7	Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar.	Escolhida por ser mãe de criança com deficiência intelectual e física que estudou na Rede Municipal de Ensino e por fazer parte da Diretoria de Ensino da SEME desde 2008.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tais participantes são ou foram vinculados ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e apresentavam uma ou mais das seguintes características: grande tempo de atuação na educação especial; assumiram atribuições estratégicas dentro do departamento; exerceram funções anteriores, como coordenadores de escola de surdos, assessores pedagógicos nos centros estaduais de apoio à inclusão ou professores itinerantes; contribuíram com a produção e execução de políticas públicas inclusivas no município; além de serem profissionais licenciados, pedagogos, psicólogos, pós-graduados em diversas áreas da educação especial, sendo que alguns deles tinham filhos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino.

Sendo assim, os referidos profissionais atuaram diretamente na produção, execução e acompanhamento das políticas inclusivas para o aluno público-alvo da educação especial no município de Rio Branco. Por esse motivo, consideramos que seus apontamentos são importantes para compreendermos melhor a dinâmica que envolveu e envolve a realização dessas políticas.

Em relação ao tema da **formação continuada**, os participantes da pesquisa mencionaram que tal formação tem trazido grandes contribuições para os profissionais da rede municipal de ensino e para a melhoria do trabalho realizado com o público-alvo da

educação especial. Alguns deles pontuaram que “é grande a importância das formações para o desenvolvimento dos profissionais, são estudos realizados com base nas políticas públicas e necessidades dos grupos de profissionais”, assim, “possibilitam aos profissionais conhecerem mais sobre educação especial em suas diferentes áreas de atuação” (P2, 2021).

Mantoan (2015) destaca que a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva requer uma ressignificação de seu papel, assim como do conceito de escola e de educação, além da revisão das práticas pedagógicas excludentes de ensino. Segundo ela, é fundamental que o processo de formação possibilite aos professores identificar os mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva.

Alguns profissionais reconheceram que, a partir da formação continuada, “houve um avanço significativo na inclusão dos alunos público-alvo, desde a socialização” alcançando “estratégias mais eficazes no que se refere ao ensino-aprendizagem desses alunos” (P3, 2021) e que “as formações representam uma oportunidade para os profissionais da educação especial expandirem e atualizarem permanentemente seus saberes e práticas nas temáticas da inclusão” (P6, 2021).

Para Carvalho (2019), a proposta da educação inclusiva envolve formação de educadores, adequações na prática pedagógica e processo de avaliação. Sendo assim, a autora considera importante o entendimento de que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que precisam rever suas ações, as quais são ainda predominantemente elitistas e excludentes.

Ainda sobre o tema da formação continuada, apesar de reconhecerem sua importância, alguns profissionais assinalaram o fato de muitas delas serem repetitivas e não trazerem acréscimos significativos para a rotina de trabalho. De fato, consideramos que se a proposta de formação continuada estiver pautada em reflexões fora do contexto de atuação dos profissionais, é bem possível

acontecer apenas o “cumprimento de tabela” sem grandes contribuições para a prática escolar.

Antes de apresentar os apontamentos acerca da **equipe escolar**, importa registrar que os participantes da pesquisa mencionaram que, além dos profissionais que atuam na escola, muitas ações desenvolvidas na rede municipal de ensino de Rio Branco têm a preocupação de envolver as famílias na educação de alunos com ou sem deficiência na construção de uma escola inclusiva.

Em seu questionário, P1 (2021) afirmou que o município tem investido em várias ações em busca da inclusão do aluno público-alvo da educação especial, envolvendo todos da comunidade escolar nas formações e ações rotineiras para que compreendam e colaborem com o processo de inclusão. Em suas palavras: “Vejo a educação de Rio Branco investindo em formação profissional, contratação de profissionais de apoio especializado para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.”

No que diz respeito à parceria entre professores da educação especial e professores da sala comum na rotina das escolas da rede municipal de ensino de Rio Branco, os profissionais pontuaram que:

A orientação dada aos profissionais da área é de sempre estabelecer parcerias. Mesmo porque inclusão é isso. A SEME sempre enfatiza a importância de se manter essa conduta de que, enquanto profissional inserido na escola, o mesmo é parceiro, é exemplo de atitudes inclusivas estabelecendo bom relacionamento com a comunidade escolar em trabalho conjunto, objetivando sempre o aprendizado do aluno. E para isso, a parceria acontece na realização do planejamento; adequação de materiais; interação entre equipe gestora e comunidade escolar (P1, 2021).

A política do Departamento de Educação Especial do Município visa a maior interação que possa ocorrer entre os profissionais de apoio especializado e os demais profissionais da educação, principalmente os professores regentes da sala de aula. Todavia, assim como toda política que envolve a Educação Inclusiva, são atuações que sofrem seus altos e baixos em determinadas escolas. A interlocução maior acontece com os professores do AEE [Atendimento Educacional Especializado] presentes em muitas escolas, o que tem seus pontos positivos e negativos, haja vista que em muitas escolas o professor de AEE é visto como um “coordenador” dos demais

profissionais da educação especial, entretanto esta orientação não é direcionada pela secretaria. Sintetizando, já avançamos bastante nesta interlocução, mas temos muito caminho a percorrer ainda para que os profissionais da educação se respeitem e atuem para o bem comum que é a aprendizagem (P5, 2021).

Em contrapartida, em seu questionário, P6 (2021) afirmou que existe “grande dificuldade de articulação entre os profissionais da educação especial com os professores do ensino regular”, argumentando que “muitos professores regentes não consideram o estudante público da educação especial como seu” e aponta ainda que essa situação “se reflete na falta de planejamento em conjunto com os profissionais da educação especial que muitas vezes acabam realizando o seu trabalho isoladamente”.

Nas repostas acima podemos perceber que, em relação à parceria entre os professores da educação especial e os professores da sala comum, os participantes da pesquisa têm percepções divergentes. Apesar de algumas respostas sugerirem certo avanço na interlocução entre ambos os profissionais, parece haver um extenso caminho a percorrer rumo à parceria efetiva entre eles, de modo que exerçam suas funções com autonomia, respeitando-se e principalmente buscando a aprendizagem de todos os alunos.

Sobre esse assunto, Mantoan (2015, p. 66) afirma que uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária quando consegue, de forma democrática e coletiva, “aproximar os alunos entre si; tratar disciplinas como meios para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam”, além de ter como parceiros na construção e cumprimento do Projeto Político-Pedagógico as famílias e todas as pessoas envolvidas com a escola. O ensino de qualidade é definido pela autora em um texto publicado em coautoria como:

[...] um ensino construído pela equipe de professores, gestores e pais, diante das peculiaridades dos seus alunos e do meio sociocultural em que a escola se insere e baseado em um projeto pedagógico definido para melhor desenvolver uma proposta educacional eleita por todos. Provém de um

acordo coletivo, mas que reflete a singularidade do grupo que o produziu. Não confundir ensino de qualidade com o que é ministrado em “escolas padrão”, eleitas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente, e que compõem um modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 9).

Já em relação ao **atendimento pedagógico** dos alunos público-alvo da educação especial, que envolve questões como planejamento, acessibilidade, adequações e existência de profissionais de apoio especializado, os participantes da pesquisa argumentaram que:

A existência dos profissionais de apoio especializado possibilita planejamento, acessibilidade e adequações necessárias ao aluno público-alvo, garante um olhar sobre as potencialidades e necessidades do indivíduo dentro do coletivo, que é a escola, assegurando sua efetiva participação na rotina escolar (P2, 2021).

De maneira organizada, sistêmica e harmônica cada profissional trabalha com base nas necessidades específicas de cada aluno, a parceria se faz necessária para que o currículo seja o mesmo, porém as estratégias para as crianças com deficiência possam ser diferentes dependendo das especificidades de cada criança (P7, 2021).

Vejo uma rotina escolar que tem se organizado de forma a garantir a inclusão da criança com deficiência; vejo gestores e professores preocupados em oferecer um atendimento educacional de qualidade com ações que garantam a participação efetiva de todos. Vejo a educação de Rio Branco investindo em formação profissional; contratação de profissionais de apoio especializado para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. É importante lembrar que toda essa organização: planejamento, adequações, presença de profissionais; não fará diferença se não houver consciência que a inclusão deve partir de um sentimento que a pessoa com deficiência não está limitada a um laudo por determinações clínicas (P1, 2021).

As respostas fornecidas pelos profissionais são muito parecidas e, em geral, eles consideram que há um serviço de qualidade, principalmente, no que diz respeito ao planejamento e

à formação de modo a atender as necessidades da criança e do jovem público-alvo da educação especial.

Vale lembrar, no entanto, que é fundamental que a equipe escolar esteja voltada para a consolidação de uma instituição de ensino que busque o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e não apenas daqueles que possuem algum tipo de deficiência, buscando envolver todos no trabalho educativo realizado.

Em relação ao atendimento em domicílio, alguns profissionais foram enfáticos ao pontuar a importância desse trabalho e discorreram ainda sobre as dificuldades enfrentadas:

Nem todos os alunos estão na rotina escolar, a atuação no atendimento pedagógico domiciliar é uma experiência muito difícil pois adentramos à residência das famílias e presenciamos todo o cotidiano por elas vivenciado. São várias situações que somos expostos; em algumas somos bem recebidas, com um local adequado para a aplicação das aulas. Em outras situações acontece de não termos estrutura disponibilizada pelas famílias para uma atuação de maneira satisfatória. O público atendido também é bem peculiar, de maneira geral e empírica são alunos que por algum problema de saúde ou deficiência são impedidos de frequentar as aulas na escola. Neste sentido, temos alunos que precisam acompanhar o mesmo currículo escolar porque não apresentam déficit cognitivo, e alunos que precisam de adaptações no currículo escolar pois não acompanham da mesma forma. Assim como os atendimentos que também são adaptados se comparados as aulas nas escolas, haja vista que estes ocorrem de duas a três vezes na semana com duas a três horas de duração, assim não conseguimos acompanhar a mesma carga horária de aulas que a escola. Desta forma os desafios são sempre encontrados, mas é preciso serem superados ou “burlados” para que consigamos desenvolver um bom trabalho (P5, 2021).

Cito o Atendimento Pedagógico Domiciliar que é um direito educacional que busca atender alunos que, por motivo de doença ou com múltiplas deficiências, não conseguem, naquele momento, ingressar na escola. Considera-se um trabalho bem delicado, pois, além de precisar de profissionais com formação específica, com um perfil condizente com o público-alvo, é necessário também uma predisposição do educador em se deslocar à casa do aluno-paciente-deficiente, podendo este profissional ter que passar por situações bem delicadas, principalmente, quanto a sua segurança pessoal (P3, 2021).

Em suas respostas, os profissionais demonstraram ser conhecedores dos direitos dos alunos de terem educação tanto na escola quanto em outros ambientes, como o domicílio ou as classes hospitalares, com a devida liberação por laudos clínicos. Também mencionaram a árdua tarefa do trabalho pedagógico de alunos em domicílio, que perpassa situações que vão desde ambientes não propícios à aprendizagem e a ausência de receptividade por parte da família do aluno até a falta de segurança pessoal, pois em muitos casos os alunos moram em lugares de difícil acesso ou em áreas que põem a vida do profissional em risco pelo fato de serem expostas a práticas criminosas.

Os participantes da pesquisa salientaram ainda que não existe um trabalho sistematizado, organizado e seguro para que os professores ou profissionais da educação especial assumam o serviço em domicílio. Segundo eles ainda, na maioria dos casos, pelo complexo ambiente em que se encontram os alunos ou pela sua condição física ou psicológica, se faz necessária uma equipe multiprofissional envolvida com esse atendimento em domicílio, composta por assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, pedagogos e especialistas na área da educação especial.

Ao serem questionados sobre os procedimentos adotados pela rede municipal de ensino de Rio Branco para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, os participantes da pesquisa afirmaram que:

Primeiramente ocorre o início do ano letivo com a observação do professor a respeito da sua turma. Percebendo alguns comportamentos que fogem a rotina natural da turma e/ou da idade da criança/aluno, o(a) professor(a) comunica a gestão da escola, havendo professor do AEE, este faz suas observações e posteriormente solicita via ofício ao Departamento de Educação Especial a Avaliação Pedagógica Contextual para o aluno em questão. Não havendo o professor do AEE, a própria gestão solicita a avaliação. Com a solicitação realizada, a Equipe do Departamento de Educação Especial, que tem formação específica para a atuação na área, se desloca para a escola, geralmente em dupla, para realizar a avaliação pedagógica *in loco*, ou seja, no contexto educacional em que a criança precisa estar inserida. Para se chegar a uma conclusão de que o aluno necessita ou não de um profissional de apoio especializado, são realizadas

várias observações em dias alternados verificando se a criança/aluno apresenta concentração e atenção nas atividades propostas, se compreende os comandos, se obedece aos comandos, se já sabe ler e/ou escrever, se tem autonomia para se locomover, alimentar e se higienizar, se tem dificuldade em ficar na sala de aula, se interage bem com os colegas, se apresenta algum tipo de agressividade consigo ou com os colegas e professor(a) entre outros. Por fim é dado um parecer que define se a criança/aluno terá ou não o acompanhamento de um profissional de apoio especializado para lhe auxiliar no contexto educacional em todos os espaços do ambiente escolar (P5, 2021).

[...] para que o aluno tenha um profissional de apoio especializado, geralmente há uma solicitação da escola ou dos próprios pais ou responsáveis, mediante isso, o Departamento de Educação Especial organiza via documentos como memorandos, pautas de acompanhamento e registro e livro de registro, a fim fazer a solicitação da própria equipe um estudo de pesquisa *in loco*, ou seja, uma avaliação pedagógica contextual e, nessa avaliação, a equipe multiprofissional faz um estudo do contexto pedagógico que o aluno está inserido, desde a ambientação escolar como sala de aula, refeitório, *playground*, quadra de esportes e outros, como também a metodologia de ensino, se há uma atenção necessária, se o material pedagógico é adaptado, se o local que a criança se posiciona na sala é adequado, se há algum tipo de comunicação com os colegas e profissionais, se o aluno tem uma família presente na escola, se o aluno tem laudo médico, se o aluno faz terapias, se ele possui traços de alguma deficiência ou transtorno, se o aluno fala, se o aluno anda, se ele faz uso de medicamentos, se consegue desenvolver alguma atividade solicitada pelo professor, se conhece as letras, os números. Para isso, é necessário que o professor pesquisador/avaliador tenha percepções apuradas, pois somente um profissional especializado e com este perfil é capaz de avaliar e obter uma tese capaz de solicitar ou não um profissional de apoio especializado para fazer o atendimento desse aluno (P3, 2021).

Nas respostas acima, os profissionais detalharam os procedimentos utilizados com os alunos público-alvo da educação especial para que possam usufruir do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal serviço, segundo eles, pode consistir em intervenções na rotina escolar, em propostas de atendimento com o professor do AEE ou na presença de um profissional junto aos alunos dentro da sala de aula e em toda a rotina escolar.

Em linhas gerais, as respostas dos participantes da pesquisa sugerem que o atendimento pedagógico de alunos público-alvo da educação especial promovido na rede municipal de ensino de Rio Branco tem sido importante para o processo de inclusão educacional, já que o serviço identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras para a plena participação desses alunos. Com efeito, apesar de considerarem esse atendimento como positivo, a maioria deles destacou em seus questionários a necessidade de melhorias das ações em direção a uma escola que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento do potencial de todos.

Os profissionais assinalaram, ainda, que, além da adesão à política de educação especial na perspectiva inclusiva e da oferta de atendimento pedagógico a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que possuem alguma deficiência, a rede municipal de ensino de Rio Branco precisa, mediante um maior investimento por parte do Poder Público, assegurar a continuidade de ações articuladas a tal perspectiva que vêm sendo desenvolvidas.

Importa registrar que a descontinuidade dos serviços oferecidos nas redes de ensino estaduais ou municipais acontece, geralmente, em razão de mudanças na administração pública, ou seja, quando um governador ou prefeito encerra seu mandato e o novo candidato eleito assume o comando da respectiva esfera administrativa.

Para Carvalho (2019, p. 149), “[...] a descontinuidade administrativa tem sido um enorme obstáculo, principalmente porque os que chegam ao poder, quando pertencentes a grupos de oposição, decidem mudar tudo”. A autora afirma que esse não é um fenômeno do nosso país apenas, mas que certamente traz prejuízos para a efetivação da educação inclusiva.

Fechando o rol dos temas principais identificados nas repostas dos questionários, temos **os avanços e desafios** das políticas de inclusão de alunos público-alvo da educação especial desenvolvidas na rede municipal de ensino de Rio Branco, em direção à melhoria do processo de inclusão educacional, na

percepção dos profissionais envolvidos. Ao avaliarem essas políticas inclusivas, os participantes da pesquisa pontuaram que:

Avançamos em alguns aspectos, como foi citado anteriormente, como: criação de cargos; criação da Lei municipal de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (Lei nº 2.284, de 2 de abril de 2018); criação do Centro de Atendimento ao Autista Mundo Azul; Criação da Lei que garante a prioridade de vagas às crianças com deficiência (Lei nº 2.306, de 17 de dezembro de 2018) etc. Precisamos avançar mais, quanto a criação de políticas públicas que garantam acessibilidade às pessoas com deficiência. Ainda vemos uma cidade em que a pessoa com deficiência, que faz uso de cadeira de rodas, com dificuldades por falta de calçadas adequadas e etc. (P1, 2021).

Com certeza é um dos municípios de todo o país que mais se cria leis em prol das pessoas com deficiência, porém nem sempre a população em geral e nem a própria família das pessoas com deficiências as conhecem. Dessa forma, eu vejo que as políticas públicas inclusivas precisam de mais empenho dos gestores públicos, a fim de divulgarem, cobrarem e executarem o que as leis dizem. Além disso, é preciso que a classe política observe os anseios de todos que sofrem com algum tipo de deficiência, ou até mesmo preconceitos para que, a partir disso, novas leis sejam criadas e colocadas em prática (P3, 2021).

Com relação aos aspectos que contribuem para o aperfeiçoamento da experiência vivenciada na capital acreana, os profissionais fizeram alguns destaques importantes. Segundo eles:

A efetiva consciência de todos os envolvidos o reconhecimento do direito do aluno, do dever da família, dos profissionais e ainda da sociedade em geral as leis existem, só se efetivam com as ações dos cidadãos (P2, 2021).

Em minha concepção, é necessário ter uma melhor consideração com os proventos de todos os profissionais da educação. Para isso, é preciso ter uma política pública, principalmente partindo do governo federal no que se refere a investimentos (dinheiro) para a educação especial de todo o país, pois somente com recursos é possível investir em materiais pedagógicos com qualidade, formações gratuitas para todos os profissionais da educação especial e a contratação de mais profissionais para atuarem na área (P3, 2021).

Formação continuada com conteúdo da educação especial para profissionais do ensino regular e assegurar adaptações curriculares e fornecimento de tecnologias assistivas para atender as necessidades individuais do estudante da educação especial (P6, 2021).

Conforme as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa ainda, os desafios que envolvem as políticas de inclusão de alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco são de natureza diversificada e abrangem questões que vão além do âmbito escolar:

Acredito que o maior desafio atual está em conseguir suprir a demanda de alunos que ainda não conseguiram ser incluídos nas escolas, pois desde o quantitativo de pessoal reduzido que trabalha na Secretaria Municipal de Educação e atua diretamente na orientação, pesquisa e avaliação dos alunos público-alvo, como também no quantitativo de profissionais de apoio especializado que atuam diretamente com esses alunos nas escolas. Atualmente, há um número crescente anualmente de alunos matriculados nas unidades educativas do município de Rio Branco, porém a contratação de profissionais não é o suficiente para suprir a demanda (P3, 2021).

Continuar ampliando o atendimento com o mesmo padrão de qualidade, uma vez que o crescimento da demanda é altíssimo. E, ainda, é preciso aumentar o orçamento financeiro e melhorar a questão da descontextualização das políticas de saúde e de assistência social com a educação, sendo assim, desafios grandes para que se tenha realmente uma educação inclusiva (P7, 2021).

Os profissionais também pontuaram que as dificuldades têm se acentuado devido à falta de investimentos, de planejamento organizacional e de recursos humanos, didático-pedagógicos e de acessibilidade no período mais recente.

Sobre as barreiras que dificultam a inclusão efetiva do aluno público-alvo da educação especial no contexto de ensino e aprendizagem, Carvalho (2019) afirma que a educação inclusiva está se desenvolvendo, mas um dos obstáculos mais significativos são as atitudinais. A autora defende o aspecto atitudinal como o que realmente acarreta mudanças duradouras e consistentes, mas adverte que as atitudes não se modificam num estalar de dedos.

Por fim, mediante as respostas apresentadas nos questionários, parece haver entre os participantes da pesquisa o entendimento de que, para que a inclusão aconteça de fato, é necessário que as escolas se transformem para receber todos os alunos e possibilitem o desenvolvimento de cada um. Ademais, na visão deles, as práticas pedagógicas precisam contemplar todos os alunos (independente de possuírem alguma deficiência ou não), os quais precisam ser atendidos conforme seu ritmo e respeitados em sua singularidade ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Conforme os dados coletados por meio dos questionários, na ótica dos profissionais envolvidos, a rede municipal de ensino de Rio Branco, ainda que de forma limitada, tem desenvolvido ações pedagógicas e administrativas com a finalidade de promover a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Com efeito, a construção de uma cultura inclusiva em suas instituições de ensino ainda apresenta uma série de desafios como falta de formação adequada para todos os docentes, ausência de recursos financeiros e, conseqüentemente, de recursos humanos, materiais didáticos-pedagógicos e de acessibilidade, a resistência de algumas famílias em estabelecer parceira com a escola, de melhor planejamento organizacional, os quais, segundo os participantes da pesquisa, dificultam a construção de um espaço de convivência plural e de uma educação especial inclusiva que respeita e valoriza a diversidade existente na sociedade.

As políticas públicas direcionadas ao aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco despontam como políticas que podem contribuir para o estabelecimento de uma prática educacional transformadora, rompendo com o preconceito e a exclusão, contemplando a todos os alunos matriculados, promovendo uma escola efetivamente inclusiva, na qual há a inserção das pessoas com deficiências, com

transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

A investigação evidenciou também a importância da atuação exercida pelos gestores públicos no processo de construção de uma educação especial inclusiva nas redes municipais e estaduais de ensino envolver a consulta direta as entidades representativas das pessoas para quem as políticas são endereçadas. Do ponto de vista legal, cabe ao poder público a garantia da matrícula, da permanência e do desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas. Com efeito, o engajamento em atender as necessidades de aprendizagem específicas de qualquer aluno ainda não é uma realidade na grande maioria das redes públicas de ensino de nosso país.

Apesar de apontarem fragilidades relacionadas às políticas inclusivas desenvolvidas na rede municipal de ensino de Rio Branco, alguns participantes da pesquisa destacaram que os gestores municipais, no período de 2009 a 2020, buscaram desenvolver ações que favoreçam o acesso e a permanência de todos os alunos nos espaços e saberes comuns na escola, planejando e executando ações, como: oferecer condições de trabalho e apoiar as ações sugeridas pela comunidade escolar; formar os professores, instituir novos cargos e ampliar o quadro de profissionais especializados, favorecer a troca de experiência e valorização do trabalho coletivo, possibilitando espaços de debate sobre o tema, além de ouvir todos os envolvidos no processo.

Consideramos que a construção de uma escola inclusiva está ligada diretamente ao desenvolvimento de políticas públicas que atendam as necessidades de cada aluno que integra o cotidiano escolar, bem como de uma cultura educacional que leve em conta a diversidade presente nas instituições de ensino e que promova a busca de soluções coletivas para os problemas que emergem no processo educativo.

Por fim, tendo em vista que o foco central da análise era identificar se as políticas voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco

têm considerado tais alunos como parte da escola comum ou apenas como integrante dos atendimentos especializados e das escolas de ensino especial, o processo de investigação realizado junto aos profissionais sinaliza que essas políticas, embora ainda apresentem muitas dificuldades para sua efetivação, se aproximam da ideia de inclusão total defendida pelas autoras adotadas como referência.

Ainda há muito para se fazer, mas, uma vez levantada a bandeira da inclusão, torna-se fundamental que as ações em favor do público-alvo da educação especial (assim como de todos os públicos) tenham continuidade, independentemente da filiação partidária de quem esteja à frente de gestão municipal, de modo a não deixar nenhum aluno fora da escola. Ademais, reiteramos a necessidade de se pensar que a inclusão não se trata de uma localização, mas, sim, de uma experiência. Por isso, os anseios e demandas apontados pela própria coletividade de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação são de suma relevância nas tomadas de decisões acerca de seu processo de escolarização e inclusão.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARVALHO, Edller Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediações, 2000.

CARVALHO, Edller Rosita. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista Ambiente Educação**, v. 1, n. 2, p. 21-30, 2008.

CARVALHO, Edller Rosita. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista do Centro de Educação**, n. 26, 2011.

CARVALHO, Edller Rosita. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de Pessoas Com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**. n. 23, p. 1-5, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA PRÓ-INCLUSÃO COMO POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFAC¹

Ivone de Oliveira Moraes Souza (UFAC)

Lúcia de Fátima Melo (UFAC)

Considerações iniciais

Para falar sobre Políticas de Assistência Estudantil (PAE) é importante reconhecer a sua intrínseca relação com o acesso, a permanência, a evasão, a retenção e a inclusão, sendo, portanto, de grande relevância social, pois contribuem, em grande medida, para a democratização da educação superior.

Silva A. (2019) relata que a conjuntura apresentada, nos anos de 1990, é marcada por um modelo de economia neoliberal, intensificando a inserção do país no mercado globalizado. O mesmo autor segue afirmando que esse modelo se manteve nos governos posteriores.

No Brasil, o neoliberalismo foi adotado pelo governo na década de 1990 e mantém-se pelos sucessivos governos desde então, imbuído em uma lógica de redimensionamento das políticas públicas sociais – assentadas na flexibilidade e eficiência – implicando na redefinição do papel do Estado em consonância com as orientações, teses e recomendações dos organismos multilaterais. Dentre os quais citam-se: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), e Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) (SILVA A., 2019, p.16).

¹ O presente capítulo integra a dissertação intitulada: *Política de acesso e permanência na Universidade Federal do Acre: um estudo do programa Pró-inclusão*. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre no ano de 2021.

É nesse contexto, influenciado por políticas neoliberais, que se desencadeia a reconfiguração do ensino superior materializada por meio de Leis, Decretos, Medidas Provisórias e outros instrumentos normativos, consubstanciados no direito de todos à educação, conforme disposto no art. 208, inciso V, da Carta Magna de 1988, que estabelece como dever do Estado garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

O processo de reestruturação da Educação Superior no Brasil vem sendo implementada desde 1995 pelo Ministério da Educação (MEC), ganhando relevância nas agendas governamentais a partir de 2001, momento em que se desencadearam várias políticas educacionais, por meio de programas como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil - 1999, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, mantido e reordenado/ampliado por Luís Inácio Lula da Silva), o ProUni (Programa Universidade para Todos - 2004), a UAB (Universidade Aberta do Brasil - 2006), o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - 2007), o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil – criado em 2007 e regulamentado em 2010), o sistema ENEM/SiSU (2010), e mais recentemente a Lei de Cotas (2012). Tais programas legitimaram o discurso de expansão e democratização do ensino superior proferidos, nesse período, além de favorecer o reconhecimento da Assistência Estudantil (AE) como direito social e importante estratégia para a consolidação dessas políticas.

Dentre as políticas educacionais mencionadas, merecem destaque o programa REUNI, que oportunizou às universidades federais ampliar o acesso dos estudantes, criando novas vagas e cursos, além de oferecer melhorias nas condições de infraestrutura e de pessoal; o PNAES, que se constitui no marco da AE, principalmente, por garantir recursos financeiros para otimizar as ações que objetivam propiciar condições justas de permanência dos estudantes na graduação; e a Lei de Cotas, que incrementou o ingresso no ensino superior da população de baixa renda e dos

segmentos, historicamente, discriminados. De certo que tais políticas se propõem a enfrentar o problema das desigualdades de acesso e permanência no ensino superior, objetivando a sua efetiva democratização, no entanto, esbarram em contradições que permeiam sua formulação e efetivação, das quais trataremos ao longo deste texto.

No tocante à política de assistência estudantil (PAE), como estratégia de acesso e permanência na educação superior, a partir da literatura estudada, constatamos que é permeada de significados e tendências que influenciam o processo de formulação/implantação, sendo induzidas por cada momento histórico e interesses individuais e coletivos dos diferentes governos. Portanto, tendo como premissa a garantia da permanência do estudante recém chegado ao ensino superior, elegemos o programa Pró-inclusão como objeto de estudo, por se tratar de uma política de assistência estudantil de importância e de amplitude, haja vista sua especificidade, que é o atendimento exclusivo a estudantes que ingressam na educação superior por meio de cotas e se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Caminho Metodológico da Pesquisa

Para responder à questão problematizadora central do estudo realizado, que versou sobre: *Como o programa Pró-inclusão tem contribuído para o acesso e permanência dos alunos cotistas e bolsistas matriculados nos cursos de graduação da UFAC - Campus Sede, no período de 2014 a 2016*, pautamos os procedimentos metodológicos no pressuposto epistemológico que considera a intrínseca relação existente entre sujeito-objeto em um determinado momento histórico, favorecendo a compreensão interpretativa do objeto da pesquisa, bem como o alcance dos objetivos pretendidos.

Corroborando com esse entendimento, Minayo (2015) advoga no sentido de que a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças,

dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21). Nessa direção, por se caracterizar como uma pesquisa que se concentra no estudo de um programa de AE, decidimos pelo estudo de caso, pois,

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto a servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2012, p. 58).

Ora, a partir do referencial apresentado, buscamos compreender profundamente a realidade do objeto investigado, tanto no contexto de formulação como em sua materialização. Considerando que o estudo teve como objetivo geral analisar o programa Pró-inclusão e a relação deste com a permanência de estudantes cotistas e bolsistas nos cursos de graduação, utilizamos a pesquisa de campo de caráter exploratório-descritivo, por nos proporcionar a possibilidade de adotar procedimentos para a coleta de dados que envolvem “levantamento bibliográfico e documental e entrevistas não padronizadas”. Para além disso, nos oportuniza “proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2012, p. 27).

Para o levantamento das informações já existentes sobre o objeto, realizamos como procedimento inicial a pesquisa bibliográfica, que é compreendida como:

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha as contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Com a revisão de literatura foi possível vislumbrar o panorama das produções científicas em torno das políticas de assistência estudantil, identificando os avanços, as lacunas existentes, sua configuração, propensões teóricas e metodológicas e as recorrências.

Em uma etapa posterior à revisão bibliográfica, realizamos a pesquisa documental, dividida em dois momentos, com vistas à coleta de dados e das informações sobre as ações relativas à assistência estudantil adotadas por meio do programa Pró-inclusão na Ufac, no período de 2014 a 2016. Nesse momento tivemos acesso a toda documentação escrita e digital que se constituiu em subsídio legal para a efetivação das políticas de assistência estudantil, tanto em nível nacional quanto local.

Dessa forma, a pesquisa documental é compreendida como “fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p. 122). Assim, a documentação reunida para o presente estudo foi composta pelos principais dispositivos e pelos planos educacionais que integram a base legal da educação superior brasileira e, em particular, da assistência estudantil, em âmbito nacional.

A análise de tais dispositivos foi de grande relevância, pois são os instrumentos legais que dão sustentação à política de assistência estudantil, e evidenciam, de certa forma, o contexto político, social e econômico em que foram formuladas e implementadas; e mais que isso, são marcos legais que impulsionaram a institucionalização da política de assistência estudantil como direito social, principalmente, o REUNI, o PNAES, a lei de cotas e suas alterações.

No segundo momento, nos debruçamos na documentação produzida no âmbito da UFAC, por nos fornecer subsídios para a análise do Programa Pró-inclusão, objeto deste estudo, sendo os seguintes: o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o demonstrativo de recursos constante do

Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal - SIOP, os editais de seleção do Programa Pró-inclusão publicados no período de 2014 a 2016, atas e resoluções do Conselho Universitário, planejamento estratégico da UFAC e relatório de gestão, e, por fim, o Banco de Dados do Observatório Estudantil da UFAC.

Ora, uma análise de política educacional consistente e fundamentada, obrigatoriamente deve considerar toda a trajetória da sua formulação, bem como as concepções implícitas e explícitas nos textos legais formulados. Então, procedemos à análise, em uma perspectiva crítica analítica, da política de assistência estudantil correlata ao objeto de estudo, considerando o contexto em nível nacional, caracterizando-a e descrevendo-a a partir da trajetória de sua formulação, bem como dos principais atores envolvidos, nesse processo.

Na etapa da pesquisa, na qual se realizou o tratamento dos resultados e discussão dos dados, as reflexões sobre as contribuições do Pró-inclusão, enquanto ação que integra a política de assistência estudantil da UFAC, foram norteadas pelo estabelecimento das categorias de análise utilizadas, em estudo realizado por Veloso e Maciel (2015), acesso e permanência, as quais nos reportamos aqui sob a denominação Categoria de Análise 1: *Acesso* e Categoria de Análise 2: *Permanência*, sendo delimitados, ainda, para cada uma, os critérios de análise e seus respectivos indicadores, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1: Categorias de análise, critérios e indicadores

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS	INDICADORES
CATEGORIA DE ANÁLISE 1: ACESSO	Critério de Análise 1: Edital	Indicador 1: Divulgação/publicação
		Indicador 2: Requisitos
		Indicador 3: Inscrições
		Indicador 4: Bolsas
	Critério de Análise 2: Modalidade Profissional	Indicador 1: Bolsista Licenciatura
		Indicador 2: Bolsista Bacharelado
CATEGORIA DE ANÁLISE 2: PERMANÊNCIA	Critério de Análise 1 - Aproveitamento	Indicador 1: N° de bolsistas
		Indicador 2: Evadidos
		Indicador 3: Retidos
		Indicador 4: Diplomados em tempo regular

Fonte: as autoras (2021)

Portanto, as categorias relacionadas estruturaram as análises empreendidas com a finalidade de demonstrar a contribuição do Pró-inclusão para o acesso e a permanência dos estudantes cotistas matriculados nos cursos de graduação no período de 2014 a 2016.

O Programa Pró-inclusão da UFAC como desdobramento como política de desdobramento do PNAES e da Lei de Cotas

A sistematização dos dados da *Categoria de Análise 1: Edital* permitiu ampliar a compreensão dos processos que envolvem a operacionalização do programa, identificando fragilidades e concepções, muitas vezes, presentes na formulação e definição dos critérios de inclusão/exclusão. De acordo com atual diretora da Diretoria de Desenvolvimento do Ensino, os critérios de seleção estabelecidos nos editais publicados são pautados no Decreto 7.234/2010 (PNAES) e na Lei nº 12.711/2012 (Cotas). A utilização desses dispositivos legais para nortear a elaboração dos editais se dá em virtude da inexistência de regulamentação interna na UFAC que normatize a política de assistência estudantil (PAE).

A especificidade estabelecida no edital do programa Pró-inclusão em relação ao público-alvo, diferenciando-o dos demais, encontra-se relacionada à necessidade de se promover uma política de acolhimento exclusiva aos estudantes cotistas matriculados em cursos de graduação, o que revela a participação e contribuição da UFAC no processo de consolidação da política de cotas, bem como demonstra maior sensibilidade à essa camada popular, historicamente, excluída do acesso ao ensino superior.

À título de informação, registramos que a primeira seleção de estudantes a serem contemplados com a bolsa Pró-inclusão foi lançada, em 2013 (editais PROAES/UFAC nº 05 e 12/2013), sendo disponibilizadas para o Campus de Rio Branco, 500 (quinhentas) bolsas para os cursos de graduação, cujo ingresso ocorria no 1º semestre/2013 e 98 (noventa e oito) bolsas para os estudantes, com ingresso no 2º semestre/2013, totalizando 598 bolsas. Segundo a gestora da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE),

responsável pela ação à época, a adesão dos estudantes foi bastante tímida, apesar da sensibilização feita nas salas de aula, apresentando o programa e suas especificidades.

Temos, nos editais/PROAES nº 5 e 12/2013, um quantitativo de bolsas significativo, no entanto, nos anos seguintes, detectamos a redução desse número, que se deu por ocasião da baixa procura pelos alunos, segundo a atual responsável pela DDE. Esse resultado nos leva a indagar sobre o restante de alunos que ingressaram por cotas e que não buscaram o auxílio financeiro. Em relação a isso, acreditamos que alguns fatores possam ter ocasionado a não procura dos estudantes pelo Pró-inclusão, como por exemplo: o não atendimento dos critérios estabelecidos no edital, ou mesmo a falta de acesso aos editais, ou talvez o estudante cotista tenha se sentido intimidado pelo sentimento de discriminação, dada sua condição de ingresso (cotas). São questões que merecem ser investigadas.

No que diz respeito ao recorte temporal estabelecido para o estudo (2014-2016), discorreremos sobre a *Categoria de Análise 1: Acesso*, lembrando que a concepção do termo acesso não se limita à efetivação de matrícula, mas à presença do estudante nas diversas atividades acadêmicas proporcionadas pelo currículo do curso, observadas as dimensões ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, procuramos apreender, a partir das análises dos dados, como o Pró-inclusão viabiliza a presença do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade em condições de igualdade com os demais. Para tanto, a descrição e a interpretação dos dados tomam como parâmetros dois critérios, a saber: *Critério 1: edital* e *Critério 2: Modalidade Profissional de Curso*.

No que se refere ao critério 1, iniciamos a discussão pela apresentação do *Indicador 1: Publicação/divulgação*. Com este indicador buscamos explicitar a periodicidade no lançamento de editais (publicação), a acessibilidade dos estudantes aos editais (divulgação), e vigência das bolsas.

No que tange à publicação, identificamos 11 (onze) editais no site da UFAC, sendo 6 (seis) destinados à inscrição de bolsas de

primeiro acesso e 5 (cinco) à renovação da bolsa já concedida, estando a periodicidade vinculada ao início do 1º e 2º semestres do ano letivo. Essa regularidade, na publicação, denota o compromisso institucional com o conjunto de estudantes oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, que necessitam de apoio no momento de ingresso no ambiente universitário, o que converge com a afirmativa de Zago (2006), quando ressalta que, para uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior público, se faz necessário promover a permanência dos estudantes, em especial, aqueles que ao longo de sua trajetória escolar têm enfrentado e ultrapassado muitas barreiras.

Quanto à divulgação, constatamos que o veículo é o *site* institucional, informação ratificada pela PROAES. Sobre a adoção desse procedimento, inferimos que o acesso às informações da bolsa pelo estudante cotista pode ser comprometido, uma vez que são recém-chegados à UFAC. Nessa condição, nem todos eles possuem experiências quanto ao *modus operandi* de uma instituição de nível superior, relativamente à sua organização, que demanda uma posição proativa por parte do estudante, para que garanta o acesso aos direitos relativos à sua vida estudantil. Barbosa (2015), ao abordar a transição da educação básica para a educação superior, aponta que o jovem que ingressou na vida universitária enfrenta muitas dificuldades, decorrentes da falta de informações claras, que podem ser desde a localização física de prédios até o a ausência de informação acerca do jogo burocrático referente à concessão dos direitos do estudante, dentre os quais citamos a bolsa estudantil.

Em relação ao *Indicador 2: Requisitos*, procedemos com a descrição, a interpretação e a sistematização das informações buscadas nos editais, no que se refere à concessão da bolsa Pró-inclusão. A análise desse indicador ganha relevância na medida em que revela a dimensão balizadora do processo seletivo pelo qual o estudante se submete.

De acordo com o disposto nas edições de nº 8 e 24/2014; nº 2/2015, que se destinam ao primeiro acesso do estudante à bolsa, a

comparação dos critérios de seleção são comuns, a saber: a) comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, renda per capita de até 1,5 salários-mínimos; b) ter ingressado por cotas e estar matriculado em pelo menos 1 disciplina obrigatória nos cursos de graduação, modalidade presencial; c) estar cursando a primeira graduação.

Nas edições nº 4 e nº 22/2016, por sua vez, acrescentam requisitos, além dos já citados, a saber: d) não ter reprovado por faltas em mais de 01 (uma) disciplina, no primeiro semestre letivo de 2015, caso tenha sido bolsista Pró-estudo ou Pró-inclusão; e) Não ter reprovado e/ou trancado em mais de 50% das disciplinas cursadas no 1º semestre letivo de 2015, caso tenha sido bolsista Pró-estudo ou Pró-inclusão.

Na edição nº 40/2016 e nº 12/2017, observamos a mesclagem dos requisitos c e d da edição nº 4 e 22/2016, além do acréscimo de mais três requisitos, respectivamente: d) não ter reprovado e/ou trancado em mais de 50% das disciplinas cursadas no 1º semestre letivo de 2016, caso tenha sido bolsista Pró-Estudo ou Pró-inclusão; e) Não estar cursando outra graduação em Instituição de Ensino Superior pública ou privada; f) Não ter bolsa da PROAES, da PROEX, ou dos Programas PIBIC, PET e Permanência.

Os editais citados consignam, ainda, que os requisitos exigidos devem ser comprovados por meio da entrega de documentação do estudante e de cada membro do grupo familiar a saber: a) estudante (identidade, CPF, comprovante de rendimentos, declaração de matrícula, fatura de energia do imóvel onde reside, contrato ou recibo de pagamento de aluguel, dados bancários); b) grupo familiar (identidade, CPF, certidão de nascimento dos menores de 18 anos, comprovante de renda, fatura de energia do imóvel, contrato ou recibo de pagamento de aluguel, comprovante de benefícios). No que se refere aos editais de renovação da bolsa estudantil para o 2º semestre do ciclo de formação do estudante, os requisitos se limitam a apenas três, quais sejam: a) estar matriculado curricularmente no segundo semestre letivo; b) comprovar a manutenção da situação de vulnerabilidade

socioeconômica; e c) não estar inadimplente com qualquer programa de bolsa ou auxílio da PROAES (EDITAL/PROAES nº 22 e 37/2014; nº 1, 17 e 36/2016).

As frequentes alterações dos requisitos verificadas nos editais podem estar relacionadas, possivelmente, à ausência de regulamentação interna que discipline as políticas de assistência estudantil, implicando em editais que se adequam a partir do surgimento de demandas advindas de cada processo seletivo. Instigada pela observância a tantos requisitos, buscamos junto à DDE esclarecimento, quando fomos informadas de que muitos dos requisitos se dão por orientação dos órgãos de controle quando realizam auditoria e apresentam recomendações. Embora algumas alterações nos requisitos tenham sido oriundas dos órgãos de controle, não há como negar que elas tendem a burocratizar não só o processo seletivo, mas, também, o acesso à bolsa.

Converge com esse entendimento a determinação expressa no Decreto nº 7.234/2010, art. 5º, que estabelece como público a ser atendido por ações de AE, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. Ora, considerando o contexto de formulação do PNAES, observamos que as diretrizes são pautadas em princípios neoliberais, cujas ações governamentais tendem a promover políticas sociais compensatórias e focalizadas, que não alteram as relações estabelecidas na sociedade (GARCIA; MACIEL, 2019).

Do exposto, com base na análise dos dados que compreende o *Indicador 2: Requisitos*, destacamos como resultado que o vasto elenco de exigência, estabelecido nos editais, pode comprometer tanto o acesso do estudante ao programa e, por conseguinte, a sua permanência no curso de ingresso; como demonstra o caráter focal do Pró-inclusão ao delimitar sua ação aos estudantes cotistas com renda *per capita* de, no máximo, 1,5 salários-mínimos. Sobre ações dessa natureza, Cury (2005) salienta que políticas focalizadas para grupos específicos devem-se à situação de vulnerabilidade social

ou econômica em que se encontram; o que reafirma a finalidade do programa quanto à promoção da equidade no âmbito da UFAC, na medida em que viabiliza o acesso a quem mais precisa, de forma a compensar e/ou reparar as sequelas do passado.

Em relação ao *Indicador 3: Inscrição*, seguimos com a descrição, a interpretação e a sistematização dos dados dimensionando a demanda para o Pró-inclusão no período em estudo, bem como o quantitativo de estudantes classificados e desclassificados, terminologia adotada nos editais/ PROAES, conforme tabela 1.

Tabela 1: Demanda do programa Pró-inclusão (2014-2016)

CRITÉRIO DE ANÁLISE 1 - EDITAL							
INDICADOR 3: INSCRIÇÃO - BOLSAS 1º ACESSO							
ANO	Nº EDITAL	INSCRITOS	CLASSIFICADOS	%	DESCCLASSIFICADOS	%	
2014	Edital PROAES Nº 08, 24/2014	384	258	67,1	126	32,9	
2015	Edital PROAES Nº 02/2015 e nº 04/2016*	485	328	67,6	157	32,4	
2016	Edital PROAES Nº 22, Nº 40/2016 e Nº 12/2017	495	282	57,3	214	42,7	
TOTAL		1364	868	68,2	497	31,8	
Fonte: Editais UFAC/PROAES Nº 8 e 24/2014; Nº 02/2015; Nº 04, 22 e 40/2016. A autora.							
*Edital publicado no ano de 2016 para atendimento dos estudantes matriculados no 1º e 2º sem/2015.							
** Edital publicado em 2017 para atendimento dos estudantes matriculados no 1º e 2º sem/2016							

Os dados apresentados, na tabela 1, demonstram que, no ano de 2014, foram publicados dois editais (nº 8 e nº 24), com um total de 384 inscritos, sendo que, desse total, 258 estudantes foram classificados e 126 desclassificados, o que corresponde, respectivamente, aos percentuais de 67,1% e 32,9%. Esse resultado representa o atendimento de pouco mais da metade de estudantes inscritos.

Quanto ao ano 2015, temos a publicação de um edital (nº 2/2015). Acreditamos ter sido em decorrência da greve de servidores que paralisou as atividades acadêmicas e administrativas por 4 meses, comprometendo o cumprimento do calendário acadêmico dentro do ano civil, fato que não impediu, quando do retorno às atividades, a publicação do edital de nº 4/2016, destinando vagas para os estudantes matriculados no ano de 2015. O número de inscritos, nesse ano, foi de 485 estudantes, com 328 classificados, alcançando o percentual de 67,6% e 157

desclassificados, o que equivale ao percentual de 32,4%. A partir dos dados apresentados, não notamos variação expressiva dos resultados em relação ao ano de 2014.

Para contemplar os estudantes matriculados em 2016, foram publicados três editais (nº 22, nº 40 e nº 12/2017). No certame de 2016, o total de inscritos foi de 495 estudantes e, dessa demanda, tivemos 282 classificados e 214 desclassificados, equivalendo aos percentuais de 57,3% e 42,7%, respectivamente.

Da análise empreendida acerca dos resultados dos processos seletivos do Pró-inclusão, os dados evidenciam: a) o aumento gradual no número de inscritos para o programa; b) a redução do percentual de classificados no ano 2016 (57,3%) em relação aos anos de 2015 (67,1%) e de 2014 (67,6%); c) o aumento dos desclassificados no ano 2016 (42,7%) em referência aos anos de 2015 (32,4%) e 2014 (32,9%). Em relação ao universo de inscritos no período em estudo (1.364), obtivemos o total de 868 estudantes classificados, o que equivale a 68,2% e 497 desclassificados, correspondendo a 31,8%.

Sintetizando a discussão, percebemos, ao analisar a tabela 3, uma quantidade significativa de estudantes desclassificados no pleito para o qual se submeteu com a expectativa de acessar a bolsa, levando-nos, mais uma vez, à suspeita de que esse resultado, por um lado, corrobora com a interpretação de que os requisitos dispostos nos editais tendem a dificultar o acesso à bolsa; e de outro lado, que o processo seletivo realizado da forma como está estruturado pode comprometer a finalidade do programa. Nesse sentido, relembramos que, em relação aos requisitos, os documentos exigidos se constituem no principal motivo para a desclassificação, conforme identificamos na lista com o resultado final dos certames.

Tabela 2: Bolsas do Programa Pró-inclusão na UFAC (2014- 2016)

CRITÉRIO DE ANÁLISE 1: EDITAL			
INDICADOR 4: BOLSAS			
ANO	OFERTADAS	ALOCADAS	%
2014	440	249	56,5
2015	400	318	79,5
2016	530	277	52,2
TOTAL	1370	844	61,6

Fonte: Editais UFAC/PROAES N^o 8,22, 24, 37/2014; N^o 02/2015; N^o 1, 4, 22, 36, 40/2016.

Face aos dados apresentados, temos a seguinte descrição: em 2014, das 440 bolsas ofertadas, foram alocadas 249, o que equivale ao percentual de 56,5%; no ano de 2015, das 400 bolsas ofertadas, 318 foram alocadas, o que corresponde ao percentual de 79,5%; e, em 2016, das 530 ofertadas, 277 bolsas foram concedidas, cujo percentual equivale a 52,2%. Desse modo, notamos uma prevalência na ocupação das bolsas no ano de 2015 em relação ao ano anterior e posterior. Importante destacar que os recursos não utilizados por impossibilidade de alocação de bolsas são remanejados para outras ações/programas de assistência estudantil.

Em suma, os dados relativos ao *Indicador 4: Bolsas*, elucidam uma desproporção significativa entre o total de bolsas ofertadas, 1.370, e o total de bolsas alocadas, 844, ou seja, temos uma ocupação de apenas 61,6%, que, considerando a finalidade do programa, já pode se constituir em um dado para reflexão pelos gestores do Pró-inclusão. O percentual de 61,6%, comparado ao percentual de 68,2% de estudantes classificados para recebimento da bolsa, (tabela 3), demonstra uma redução na alocação da bolsa, que corresponde a 6,6%. De acordo com as informações prestadas pela Diretora da DDE, dois fatores podem ter contribuído para essa redução, quais sejam, não assinatura do Termo de Compromisso pelo estudante; ou a possibilidade de ter optado por outra bolsa para a qual se inscreveu.

No tocante ao período de vigência da bolsa, a partir da análise dos editais, detectamos uma variação de 4 a 6 meses. Vale ressaltar, que a instabilidade no tempo de vigência da bolsa Pró-inclusão, de acordo com a atual Diretora da DDE, prende-se ao valor do recurso anual liberado para as políticas de assistência estudantil. Finalizados os dois semestres letivos com a bolsa Pró-inclusão, o estudante pode concorrer a outros bolsas/auxílios oferecidos pela PROAES, em geral, voltam-se para as bolsas do programa Pró-estudo, outro programa da UFAC de grande alcance, que disponibiliza bolsa a estudantes matriculados em qualquer curso de graduação que esteja em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no entanto, sem a garantia de ser contemplado.

Em síntese, o *Critério de Análise 1: Edital* demonstra que, apesar de o programa Pró-inclusão ter como diretriz a promoção da permanência do estudante no primeiro ano de sua formação acadêmica, os dados evidenciam que a bolsa disponibilizada não tem sido alocada na mesma proporção, demonstrando a necessidade de se averiguar os fatores que têm limitado o direito do estudante cotista de baixa renda a usufruir do programa destinado, exclusivamente, a ele. No que concerne ao acesso e permanência à educação superior pública, compreendida nesta pesquisa como direito de todo cidadão e responsabilidade do Estado, as políticas sociais surgem como medidas de enfrentamento às desigualdades, objetivando concretizar esses direitos conquistados (GARCIA; MACIEL, 2019). Nessa perspectiva é que o programa Pró-inclusão também atua, buscando elevar as possibilidades de permanência e de uma formação com qualidade para o estudante em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Para possibilitar a compreensão do alcance do Pró-inclusão junto aos estudantes cotistas, apresentamos a seguir os *Indicadores do Critério da Análise 2: modalidade profissional*. Um dos principais desafios do processo de democratização do ensino superior é a garantia da permanência dos estudantes que foram alcançados pelas políticas de expansão do acesso ao ensino superior. Nessa perspectiva, permanecer se constitui no direito de trilhar todo o

percurso formativo com qualidade até a conclusão do curso, e o programa Pró-inclusão, na UFAC, integra o conjunto de ações de AE, cuja finalidade está voltada, também, para a permanência do estudante no primeiro ano de curso.

Os dados que passamos a discorrer, na sequência, referem-se ao *Critério 2: Modalidade Profissional da Graduação*. Nessa direção, as análises empreendidas buscam identificar a quantidade de bolsistas do Pró-inclusão, por modalidade profissional, tendo como referência os dados sistematizados na Tabela 3.

Tabela : Bolsistas do programa Pró-inclusão por modalidade profissional (2014-2016)

CRITÉRIO 2 - MODALIDADE PROFISSIONAL DA GRADUAÇÃO		
ANO	LICENCIATURA	BACHARELADO
2014	111	138
2015	229	89
2016	112	165
TOTAL	452	392

Fonte: Observatório Estudantil - UFAC (2014, 2015, 2016).

Conforme podemos observar, o total de bolsas concedidas pelo programa Pró-inclusão para os estudantes dos cursos de graduação corresponde a 844, assim distribuídas: no ano de 2014, foram alocadas 111 bolsas nos cursos de licenciatura e 138 nos cursos de bacharelado; em 2015, 229 bolsas alocadas na licenciatura e 89 no bacharelado; e em 2016, tivemos 112 bolsas nas licenciaturas e 165 nos bacharelados. Comparando o total de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressam nas licenciaturas com os do bacharelado, temos uma diferença de 60 estudantes. Tal informação corrobora com a tese de que as políticas de expansão e democratização do ensino superior ampliaram as possibilidades de acesso dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora a cursos de graduação que, historicamente, foram elitizados, como por exemplo, Direito, Engenharias e Medicina. Embora, o acesso aos bacharelados pela população de baixa renda

tenha se ampliado, ainda, persiste a maior concentração de estudantes com esse perfil nos cursos de licenciatura. De acordo com Zago (2006), a origem social exerce grande influência na escolha do curso de graduação, ou seja, estudantes oriundos das classes hegemônicas tendem a escolher cursos mais seletivos, reproduzindo a seletividade social.

No contexto da democratização do ensino superior, as ações de AE permeiam as discussões sobre a temática acesso e permanência. No que diz respeito a *Categoria 2: Permanência*, apresentamos os dados que demonstram os efeitos da ação de AE que se realiza por meio do programa Pró-inclusão.

Tabela 4: Situação acadêmica dos bolsistas Pró-inclusão nos cursos de graduação (2014-2016)

CRITÉRIO DE ANÁLISE 1: APROVEITAMENTO							
ANO	BOLSIS-TAS	EVADIDOS	%	RETIDOS	%	DIPLOMADOS	%
2014	249	100	40,1	55	22	94	37,7
2015	318	93	29,2	134	42,1	91	28,6
2016	277	88	31,7	169	61	20	7,2
TOTAL	844	281	33,2	358	42,4	205	24,2

Fonte: Observatório Estudantil - UFAC (2014, 2015, 2016).

Os dados evidenciam a situação acadêmica dos bolsistas Pró-inclusão matriculados nos cursos de graduação ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016, demonstrando a cada ano, respectivamente, 249 bolsistas; 318 bolsistas e 277 bolsistas. Quanto à evasão de bolsistas ocorrida no decorrer do primeiro ano de formação, demonstram o decréscimo no quantitativo de estudantes, com maior incidência no ano de 2014, quando 100 estudantes se evadiram, representando um percentual de 40,1%. Nos anos seguintes há uma queda na evasão, destacando o ano de 2016, quando tivemos o percentual de 31,7%, o que pode ser considerado como positivo em relação aos percentuais dos anos anteriores.

Mesmo considerando que se trata de evasão de estudantes bolsistas, tal percentual identificado é bastante significativo e representa um problema que preocupa IFES em nível nacional e internacional, haja vista que

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642).

Quanto aos retidos, os dados demonstram a evolução crescente, uma vez que, em 2014, foram 55 estudantes, o que equivale a 22%; em 2015, 134, correspondendo ao percentual 42,1%; e, em 2016, 169 estudantes, o que equivale a 61% dos bolsistas. Embora os dados referentes à retenção sejam preocupantes, revelam também que os estudantes resistem aos entraves que dificultam o trajeto formativo e persistem na formação de nível superior, além do mais, nesse período, tivemos a greve dos servidores, o que pode ter contribuído para a retenção dos estudantes. No que se refere aos diplomados em tempo regular, notamos, na sistematização dos dados, um decréscimo no número de bolsistas que concluem seu curso no tempo regular, principalmente, em 2016, com apenas 9 alunos formados (5.4%). Entretanto, se considerarmos a finalidade do programa Pró-inclusão, podemos afirmar que garantiu a permanência de 563 estudantes no período em estudo, o que corresponde ao percentual de 66,6%.

Em síntese, o *Critério de Análise 1: Aproveitamento* apresenta dados evidenciando que, no período em estudo, a ação desenvolvida pelo programa Pró-inclusão não foi suficiente para garantir a permanência do estudante no curso de ingresso, tendo em vista que obtivemos um total de 281 bolsistas que se evadiram, atingindo o percentual de 33,2%. Tal fato revela a necessidade de ações de AE em todos os níveis, para além do auxílio pecuniário, reforçando a tese de Heringer (2018), Veloso e Maciel (2015) quando trazem à discussão que as ações de permanência

desenvolvidas no âmbito da universidade não podem se restringir ao atendimento das necessidades básicas do estudante, mas devem agregar as mais diversas formas de inserção plena no ambiente acadêmico, como por exemplo, estimular a participação em eventos, projetos e outras medidas inclusivas. Enfim, mesmo reconhecendo a relevante importância do programa Pró-inclusão para a permanência dos estudantes cotistas e bolsistas, os dados coletados e apresentados revelam percentuais de evasão e retenção preocupantes, o que evidencia a necessidade de se reavaliar o atendimento feito até aqui.

Considerações finais

As reflexões teóricas realizadas no decorrer do processo da pesquisa nos permitem compreender que a educação, enquanto direito social e bem público, deve ser universalmente acessível e ter como fio condutor os princípios de igualdade e inclusão, além de se constituir em condição indispensável para a aquisição da cidadania.

É admissível reconhecermos que, a partir da criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (2012), as ações de assistência estudantil promovidas no âmbito da UFAC, observando os limites orçamentários, foram ampliadas de forma a alcançar o maior número possível de estudantes, estabelecendo um equilíbrio de atendimento entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Ademais, observamos que a atuação da PROAES não se circunscreve aos preceitos legais estabelecidos pelo PNAES, quando cria ações para além do mero atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, revelando a concepção dos gestores de que a PAE, como direito social, deve alcançar a todos os estudantes que dela necessitam, independente da condição social.

Nesse contexto, é que no ano de 2013, é implementado na Universidade Federal do Acre (UFAC) o ingresso por meio de cotas, o que desencadeou muitas preocupações, no que diz respeito

aos procedimentos institucionais de acolhimento desses estudantes. Com isso, foi criado nesse mesmo ano o programa Pró-inclusão, formulado com a finalidade de garantir o acesso e a permanência do estudante que ingressam pelo sistema de cotas, constituindo-se no objeto de estudo desta pesquisa.

A sistematização dos dados se pautou no objetivo definido para este estudo, a saber, o de analisar o programa Pró-inclusão e a relação deste com o acesso e permanência de estudantes cotistas e bolsistas, ingressantes nos anos de 2014 a 2016 nos cursos de graduação da UFAC. Para o alcance desse objetivo, referenciamos nas categorias de análise acesso e permanência, para as quais estabelecemos os critérios e seus respectivos indicadores: edital (publicação/divulgação, requisitos, inscrição, bolsas), modalidade profissional (bacharelado, licenciatura) e aproveitamento (bolsistas, evadidos, retidos e diplomados em tempo regular).

Feitas essas considerações, apresentamos os resultados decorrentes das análises empreendidas, acreditando ter atingido os objetivos propostos para esta pesquisa. A partir dos indicadores que orientam a análise do critério edital, constatamos que, dada a especificidade do Pró-inclusão, a adoção do *site* institucional como único meio de divulgação restringe o acesso à informação pelo público-alvo a ser alcançado por tal ação. O domínio das tecnologias de comunicação que a grande maioria dos estudantes tem, não garante o pleno acesso à informação da forma como é divulgado o programa, pois nem todos possuem experiências quanto ao *modus operandi* de uma instituição de nível superior, relativamente, à sua organização, que demanda uma posição proativa por parte do estudante, para que garanta o acesso aos direitos relativos à sua vida estudantil. Positivamente, constatamos que a periodicidade adotada na publicação dos editais, evidencia o compromisso institucional com as políticas destinadas ao acesso de estudantes cotistas na graduação.

Outro aspecto percebido foram os requisitos de acesso à bolsa, estabelecidos nos editais. Defendemos a necessidade de normas que disciplinem o processo seletivo, garantindo a legitimidade,

lisura e justiça. A esse respeito, constatamos que os editais limitam o acesso à bolsa aos estudantes cotistas com renda *per capita* de, no máximo, 1,5 salários-mínimos. A previsão deste dispositivo revela o caráter focal do programa, que julgamos necessário, haja vista os poucos recursos destinados para AE, quando define como público-alvo, prioritariamente, os estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para o acesso e a permanência desse estudante. Observamos, ainda, uma certa burocratização dos editais, quando exigem um vasto elenco de documentação do estudante e de cada membro do grupo familiar a ser entregue no ato da inscrição.

No que se refere ao quantitativo de bolsas ofertadas e bolsas alocadas, os dados evidenciam uma desproporção significativa, uma vez que das 1.370 bolsas disponibilizadas no período de 2014 a 2016, foram alocadas 844, ou seja, deduzindo do quantitativo de bolsas ofertadas, 526 estudantes não tiveram acesso ao programa. Não há como apontar os motivos na totalidade, mas podemos inferir que esse número de estudantes que não tiveram acesso à bolsa pode estar relacionado com as exigências para se habilitar à bolsa, ou por terem sido selecionados para bolsa de outro programa.

Quanto ao critério de análise modalidade profissional, identificamos que, no período em estudo, é nos cursos de licenciatura que estão matriculados os maiores quantitativos de bolsistas (452), indicando uma maior concentração de estudantes oriundos da classe trabalhadora, em relação aos 362 bolsistas que ingressaram nos cursos de bacharelado. Essa constatação revela que cursos de bacharelados, que historicamente eram elitizados, tornaram-se acessíveis a jovens de baixa renda, por ocasião das políticas de democratização do acesso ao ensino superior.

Em se tratando da análise e sistematização do critério aproveitamento, o resultado dos dados obtidos evidencia que, no período em estudo, a ação do programa garantiu, em parte, a permanência dos estudantes bolsistas no decorrer do primeiro ano de formação no curso de ingresso, pois ainda detectamos um elevado percentual de evasão. Se bem que os dados revelam, ainda,

um número significativo de estudantes retidos, fato que pode ter ocorrido por ocasião da greve que se deu no ano de 2015, podendo ser positivo, haja vista que persistem na conclusão de seus cursos, sendo considerados egressos potenciais.

Por fim, percebemos, com a análise dos editais, que a regularidade das publicações demonstra a importância atribuída pela instituição às políticas de assistência estudantil. No entanto, necessário se faz ampliar as formas de divulgação das informações, tornando-as mais acessíveis ao estudante. Quanto aos critérios de seleção, merece destaque a documentação exigida nos editais que tendem a burocratizar/dificultar, sobremaneira, o acesso à bolsa. No que diz respeito ao quantitativo de estudantes bolsistas nos cursos de licenciaturas e bacharelados, os dados revelam a importância de políticas de acesso e permanência, visto que possibilitam o ingresso da classe trabalhadora em cursos elitizados que, geralmente, funcionam em tempo integral, o que dificulta o acesso por estudantes que necessitam trabalhar para a sobrevivência.

Em relação ao acesso e permanência dos estudantes bolsistas, no primeiro ano do curso, resultados obtidos com o número de estudantes retidos e o de estudantes diplomados indicam que o programa Pró-inclusão garantiu a permanência, no primeiro ano de curso, de 563 estudantes, no período em estudo, o que corresponde ao percentual de 66,6%. Apesar de não se configurar em um percentual expressivo, revela a sua importância no apoio à trajetória formativa do estudante elevando as condições de permanência e reduzindo as possibilidades desse estudante evadir-se.

Portanto, o estudo realizado a partir das categorias de análise acesso e permanência revelou que o programa Pró-inclusão desenvolve uma importante ação ao apoiar, financeiramente, estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas carece de uma avaliação tanto na perspectiva do estudante para o qual se destina, quanto da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES).

Ao finalizar o estudo, reconhecemos a complexidade e a abrangência das discussões que aqui foram realizadas, não tivemos

a pretensão de esgotar a temática, o que nos parece impossível, assim, abre-se a possibilidade da realização de novos estudos, com análises que aprofundem a temática da política de assistência estudantil na UFAC.

Referências

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n. 74, p. 247-253, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7212/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção1, Brasília, DF, 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.025, de 5 de abril de 1974**. Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6025.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 dez. 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; STHEPHANOU, Maria (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARCIA, Débora Rogéria Neres De Souza; MACIEL, Carina Elisabeth. Concepções de Estado e a materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Revista Educação**, núm. 44, 2019, janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117158942041/117158942041.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F & GOMES, R. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e *et al.* Evasão do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7h qF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

VELOSO, Teresa Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior: análise da legislação e indicadores Educacionais. **Revista Educação em**

Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959986010.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Maria Carlete Neto de Oliveira (SENAC/AC)

João Francisco Lopes de Lima (UFAC)

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), compreendida como a modalidade de ensino que integra ciência e trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura-lhe como finalidade precípua o preparo dos cidadãos para o mundo do trabalho. No Brasil, a Educação Profissional, apoiada na legislação vigente, tem a sua oferta por meio de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs), Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio, Habilitação Técnica de Nível Médio, Especialização Técnica de Nível Médio e Qualificação Profissional Tecnológica de Nível Superior ofertados pela rede pública e privada, sendo que o maior percentual ofertado é desenvolvido pela rede privada.

As políticas públicas educacionais e os programas apresentados no âmbito legal, que tratam especificamente de demandas da EPT, atuam como mecanismos que modificam suas concepções, princípios e objetivos da formação para o trabalho. É com base nas políticas públicas e na observância da legislação pertinente que a EPT sistematiza os princípios que regem o Trabalho Pedagógico (TP) e orientam a sua operacionalização, cujas particularidades costumam se voltar para a empregabilidade e os requisitos e necessidades do mundo do trabalho.

Essa perspectiva de desenvolvimento do TP, que engloba tanto a ação de pensar, dirigir ou planejar, como a ação de executar o ensino na EPT, pode se configurar num desafio para a produção de uma educação emancipatória para além do trabalho. Dessa forma, o processo de TP na EPT inclina-se para duas possibilidades:

na primeira, pode promover a produção do conhecimento de forma ampla; enquanto na segunda, pode apenas reproduzir a lógica já estabelecida na sociedade. Tem-se, assim, o desafio político do trabalho pedagógico da EPT.

A categoria de TP é bastante complexa por possibilitar vários sentidos e significados na sua efetivação no contexto educacional. Na maioria das suas definições, ela se vincula ao conceito de prática docente. No entanto, vai além disso. O princípio norteador que ancora as perspectivas sobre o TP coaduna com Ferreira (2018, p. 604 – grifo nosso), quando a autora indica que “o trabalho pedagógico é todo o *movimento* que contribui para que a produção do conhecimento aconteça”. É preciso, assim, refletir sobre os pressupostos que fundamentam o TP, que norteiam e orientam a produção do conhecimento. Em consonância com a perspectiva de Ferreira (2018), um *movimento* que pressupõe um conjunto de ações mobilizadas para um mesmo fim. É, dessa forma, factível que esse movimento inclui, no contexto de sua produção, as equipes pedagógicas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar.

O TP é entendido como o conjunto de orientações e ações que promovem a produção do conhecimento em sua totalidade. Engloba os princípios educacionais, as concepções filosóficas e pedagógicas e os modelos curriculares que são adotados. Abrange, ainda, os conceitos, elementos e indicadores da aprendizagem, com os quais o processo que engloba as ações dos sujeitos que compõem a instituição escolar se evidencia.

Pode-se dizer que o contexto socioeconômico é responsável pela criação de políticas públicas que traduzem esse impulso em ações estatais. Essas, alinhadas aos modelos e concepções pedagógicas vigentes, norteiam e orientam o TP, implementando concepções e princípios educacionais. Há uma intencionalidade que permeia a organização do TP na educação como um todo. Na EPT, reconhecida oficialmente no Brasil como a modalidade de ensino que forma o cidadão para o trabalho, esse discurso se intensifica.

Ferreira (2018, p. 594), considera que “a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em

todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional”. Para a autora, esse processo é um movimento dialético que ocorre na esfera individual e coletiva, articulado ao contexto histórico, social, político e econômico.

Tanto o contexto econômico quanto as políticas públicas governamentais encontram na educação uma aliada na implementação de projetos e programas e, também, os de subordinação social. Para isso, elas interferem nas concepções e princípios pedagógicos e na geração de modelos pedagógicos que interferem no TP.

Essas ideias se dividem entre a linha liberal ou não crítica, na qual o TP é desenvolvido para realizar a manutenção da sociedade tal qual está, e a linha progressista ou crítica, que entende a educação como ferramenta transformadora da sociedade. Essas concepções orientam a produção do TP, que é o grande responsável por evidenciar essas ideologias no contexto social.

Desse modo, é a junção do contexto econômico, das políticas públicas e das concepções pedagógicas que darão base ao trabalho pedagógico. Para Barbosa, Alves e Martins (2010, p. 1), “o trabalho pedagógico constitui-se como uma forma específica de atividade humana, que se realiza em um contexto determinado – a instituição educacional – e envolve processos de apropriação, reprodução e criação”.

Segundo Ferreira (2018), o TP é ontológico, histórico, político e pedagógico. Considera-se ontológico, pois relaciona-se com o ser individual atribuindo-lhe sentidos e mudanças a sua aprendizagem; é histórico por atender a uma adequação à temporalidade em que irá ser desenvolvido; é social, pois influencia na construção humana e social e assim transforma a sociedade. No entanto, mesmo mudando de acordo com o tempo e com a sociedade, a sua essência permanece; é político por ser norteado por política e articulado entre os sujeitos e, ainda, é pedagógico por se desenvolver dentro do ensino.

A concepção de TP é imbricada dialogicamente pelos aspectos políticos, sociais e econômicos e fundamentada na influência desses no contexto educacional. No entanto, não se pode considerar os aspectos puramente econômicos provenientes da hegemonia capitalista sobre o TP sem correr o risco de acarretar o esvaziamento do sentido de educação, tornando-a mera reprodutora da lógica economicista. Ao analisar o TP das escolas capitalistas, Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 559) afirmam que

É possível afirmar que, em relação ao trabalho pedagógico e escolar, sua finalidade prioritária é o disciplinamento para a vida social e produtiva subordinando os sujeitos à esfera de produção, no qual o professorado se insere na “linha de montagem” educacional. O tempo de aprendizagem não tem valor por si mesmo, tornando-se preparação para a “verdadeira” vida, ou seja, o trabalho capitalista fora da escola, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

As teorias pedagógicas revelam o sentido que é atribuído à educação em cada período governamental. Essas teorias transitam entre perspectivas conservadoras e modelos progressistas. Em uma perspectiva liberal com concepções e princípios para que a escola desenvolva um TP com a finalidade de educar para o desempenho de papéis sociais que mantenham a conservação da sociedade tal como ela está. Nesse campo encontram-se a chamada Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, assim como a Pedagogia Tecnicista. A linha pedagógica identificada como pedagogia progressista apresenta teorias e norteamentos para um TP que objetivam a transformação da sociedade. Temos, ainda, a linha pedagógica que trata das pedagogias contemporâneas, que se adequam à perspectiva neoliberal e atualizam a perspectiva conservadora. Essas concepções são incorporadas com o que Saviani (2007b) identifica como neoprodutivistas, e Duarte e Saviani (2010, p. 33) denominam como “pedagogias do aprender a aprender”, expressas, ainda, como “a pedagogia do professor reflexivo, a

pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista”.

Essas concepções, em cada tempo histórico, orientam o TP realizado na EPT. Cada uma dessas tendências (a liberal, a progressista e as contemporâneas) postula um tipo de TP que irá ancorar a produção ou reprodução do conhecimento e, portanto, produzir um determinado tipo de sujeito alinhado à sociedade em que está inserido.

O trabalho pedagógico nos modelos tradicional, escolanovista, tecnicista e progressista

A pedagogia tradicional, que pertence à perspectiva liberal, apresenta uma concepção de educação cujas características são conhecidas por produzir uma educação bancária e conteudista, na qual o aluno é apenas o receptáculo, enquanto o professor é o detentor e transmissor do conhecimento. Essa teoria pedagógica baseia-se nas premissas herdadas dos jesuítas, a partir do Século XVI, cujo principal objetivo era a expansão da fé católica.

Como fruto dessa experiência em organização escolar, os jesuítas demarcam os espaços específicos para a educação que formam os colégios jesuíticos, implementam a seriação dos estudos do mais simples ao mais complexo, começaram e deram início à organização do sistema de educação.

Além da tradição católica, a pedagogia tradicional tem sua vertente iluminista, gerada pela pedagogia científica, que se utiliza dos conhecimentos da nascente psicologia para promover formas didáticas de melhorar o ensino coletivo, em especial, a partir da criação dos sistemas de instrução pública.

O tipo de TP produzido no contexto da educação tradicional apresenta a noção de que o professor é o detentor do conhecimento, mantendo-se em pé, e os alunos, sentados. Os alunos permanecem calados, só quem fala é o professor, estabelecendo uma hierarquia em que o professor manda e o aluno obedece.

Para manter essa linha de obediência, surge com os jesuítas a ideia de supervisão educacional. Trata-se do que eles chamavam de *prefeitos dos estudos*, que existia para supervisionar o comportamento dos alunos. Como disposto na Regra 5 do *Ratio Studiorum*, “[...] ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo que esgotem a cada ano toda a programação que lhes foi atribuída” (SAVIANI, 2007a, p. 55). Esse modelo de ensino se relaciona com a manufatura, pois organiza e incentiva a obediência para produzir mais. Racionalmente, organiza o processo para melhor produzir o sujeito.

A pedagogia tradicional, cuja produção de conhecimento intelectual e moral é enciclopédica, sem relação com o cotidiano do educando e transmitido pelo professor, através de exposição oral, repetição e memorização mecânica, postula um trabalho pedagógico que produz um conhecimento em que os sujeitos sejam passivos e subservientes para atender à necessidade social e econômica vigente.

A pedagogia nova, por sua vez, trata de um movimento que questiona o processo educacional conhecido como pedagogia tradicional e busca a renovação da educação no início do Século XX. Segundo Saviani (2007a), esse movimento, conhecido como Escola Nova, tem como marco principal, no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que se trata de um documento elaborado por educadores com propostas de mudanças para a educação.

A Escola Nova abrange as pedagogias que visam à renovação da mentalidade dos educadores e dos TP aplicados em sala de aula. É pautada no pragmatismo e busca atender às necessidades de uma sociedade em transformação. Nessa perspectiva, o foco do trabalho pedagógico é proporcionar uma produção de conhecimento que propicie ao educando uma aprendizagem, processo com o qual os alunos são levados a aprender fazendo. Para tanto, o método proposto envolve pesquisas, projetos e experimentos, as chamadas metodologias ativas.

Marques (2012), salienta que o papel do professor é o de auxiliar, criar condições para que o aluno se autodesenvolva e

tenha uma autoaprendizagem. O aluno é o centro do processo da aprendizagem. A produção de conhecimento é pautada no aluno como ser ativo. Estimula-se o aprendizado através de atividades e trabalhos em grupo para que o aluno aprenda a ser solidário, participativo e a respeitar o outro.

A concepção pedagógica tecnicista, cuja principal característica é a centralidade do ensino nos métodos e técnicas, norteia as concepções educacionais e o TP no Brasil, no momento histórico e político da Ditadura Militar brasileira, iniciada em 1964, com a derrubada do então presidente João Goulart.

Segundo Marques (2012), no modelo tecnicista, as técnicas tornam-se a centralidade do ensino. O TP está pautado nos modelos de como fazer, na ideia do processo mecânico, controlado, programado e técnico. O TP apresenta propostas de execução de determinadas tarefas para se obter resultados. Os professores e alunos devem seguir receitas prontas com o objetivo de dominar uma técnica para alcançar e controlar os resultados.

Alinhado ao militarismo presente no Brasil, o tecnicismo é o tipo de ensino que se adequa à lógica social vigente, de controle dos sujeitos e dos resultados do ensino. De um lado, existe a pedagogia tradicional, que insere o professor no centro do processo de produção de conhecimento; de outro, a Escola Nova põe o aluno no centro do processo. Para o tecnicismo, o centro do ensino são as técnicas e o controle dos meios utilizados para alcançar os resultados estabelecidos.

A pedagogia tecnicista apresenta muitos elementos da pedagogia tradicional; aumenta a burocracia educacional com a ideia de que a técnica consegue controlar o processo de produção de conhecimento, que pode guiar os resultados positivos da educação, e defende que é o controle do processo que pode garantir as aprendizagens.

Denota-se também que ela contempla elementos da pedagogia nova, como a ênfase nos métodos. Como consequência, abre as portas para as grandes redes de educação privada surgirem, com a

ideia do material apostilado, dos mecanismos de controle, dos manuais e dos métodos da organização. Nesse sentido,

[...] ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais (SILVA, 2016, p. 206).

Com o intuito de modernizar a sociedade, o TP na pedagogia tecnicista é realizado para produzir conhecimentos com base na eficiência, na racionalidade e na produtividade. Todo o trabalho visa a proporcionar ao aluno a assimilação de conhecimentos técnicos, por meio de um processo educativo objetivo e operacional.

Com isso, fica claro o alinhamento do TP ao trabalho humano, pois a educação aqui adquire a função principal de preparar recursos humanos para o trabalho das indústrias. O TP deve propor uma produção de conhecimento embasado no fazer, na eficiência e na produtividade, colocando as técnicas como centro da aprendizagem.

As pedagogias progressistas, por sua vez, são conhecidas por apresentarem uma visão crítica da sociedade e entenderem que a finalidade da educação é atuar na transformação política e social da sociedade. Nessa linha, pode-se destacar o educador Paulo Freire (2011), cuja visão de educação para a formação de consciências críticas. Pode-se citar, ainda, como exemplo de pedagogia progressista, a pedagogia histórico-crítica, que foi formulada por Demerval Saviani (1991), um dos intelectuais mais importantes da educação brasileira.

As pedagogias progressistas originam-se nos movimentos de educação popular que surgem no fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, quando são interrompidas pelo golpe militar de 1964. As ideias progressistas são retomadas a partir de meados da década de 1980, com o movimento de redemocratização do Brasil.

A metodologia proposta na perspectiva de Paulo Freire é a de temas geradores, com grupos de discussão e realizações de diálogos. O papel do professor é o de motivador, que busca formar alunos críticos. É um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. A perspectiva crítica está explícita na afirmação de Freire (1996, p. 98):

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Silva (2018) destaca que as tendências progressistas fazem a defesa da autogestão pedagógica e do antiautoritarismo. Na autogestão pedagógica, todo TP é pautado por uma proposta de promoção da participação crítica dos alunos. O professor é mobilizado a estimular alunos participativos.

A proposta metodológica se pauta por atividades feitas em grupos, pois se acredita que a produção do conhecimento se dá nessa vivência. As reuniões, eleições e assembleias de que os alunos são incentivados a participar ajudam a combater a burocracia, considerada uma ação dominadora do Estado.

Essa pedagogia é um modelo de resistência à ação controladora do Estado, pois ela é contra o autoritarismo e a favor do autogerenciamento. A produção do conhecimento visa a promover a liberdade do aluno. Como um ser pertencente e participativo, ele aprende, principalmente, com base na troca em grupo, o que ajuda a formar uma personalidade independente.

A concepção pedagógica histórico-crítica propõe um trabalho pedagógico que promova a interação entre o conteúdo e a realidade que se vive. Para os defensores dessa concepção, isso ajudaria a transformar a sociedade, livrando-se do modelo tradicional de ensino que fica ligado só à reprodução do conteúdo. Nas palavras de Saviani (2007a),

a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social [...] [e] uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. SAVIANI (2007a, p. 26).

O TP desenvolvido na concepção dessa pedagogia busca garantir que os conteúdos permitam aos alunos analisar, compreender e participar da sociedade de forma crítica. Para o criador da pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani (1991), essa vertente pedagógica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Importa salientar que todos os modelos pedagógicos que se apresentam em um determinado período histórico não se estabelecem sozinhos. Suas ideias coadunam com o sistema de governo vigente, adequando-se à forma de governar e fortalecendo o regime governamental que está posto. A reflexão sobre esses modelos e o quanto eles estão subordinados às políticas governamentais se faz necessária para que ocorra, de fato, o enfrentamento social e a transformação da sociedade.

Modelos pedagógicos dominantes na atualidade e suas orientações para o trabalho pedagógico na EPT

As pedagogias produtivistas do Século XXI estão enraizadas no neoliberalismo, fomentadas pelos mecanismos externos que orientam as práticas e o desempenho para que o Brasil possa angariar fundos para a educação nos organismos internacionais. Essas pedagogias buscam atender aos requisitos e às necessidades do mundo do trabalho. Para tanto, desenvolvem um TP com base em competências-chave e habilidades mais valorizadas para a empregabilidade. Os conhecimentos acadêmicos, baseados em disciplinas, têm importância secundária quando se trata de selecionar o capital humano para determinada função.

Duarte e Saviani (2010, p. 38) destacam que, nas pedagogias contemporâneas, “o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história”. O TP, nessa perspectiva, foca nas habilidades que serão aprendidas. Portanto, está centrado no aluno, buscando promover uma aprendizagem personalizada. As aprendizagens extraclasse são ampliadas e valorizadas como formas de produção de conhecimento. A resolução de problemas no mundo atual e a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) à pedagogia é amplamente utilizada para apoiar as metas e aprofundar as oportunidades de aprendizagem. O foco principal é desenvolver habilidades avançadas para ter sucesso no mundo globalizado, ou seja, na perspectiva de educação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho.

As atividades de ensino são vistas como um valioso instrumento que facilita o acesso a oportunidades de intervenção únicas em diferentes contextos e dimensões. Elas são pensadas como forma de potencializar habilidades exigidas pelo mercado, como: colaboração, produção de conhecimento, habilidades de comunicação, autorregulação, resolução de problemas e inovação e uso das TICs para a aprendizagem.

Com isso, a chamada Pedagogia das Competências emerge com força nesse cenário e objetiva desenvolver as habilidades dos alunos que são mais valorizadas no mercado, ou seja, ela se torna um projeto de educação para o mercado. Portanto, consolida um discurso de que elas são preponderantes para uma vida plena na sociedade à medida que se adequa as competências de mercado. Perrenoud (1999) considera que o ensino por competência se adequa às modificações do mundo do trabalho e propõe uma mudança no currículo educacional que substitua os conteúdos existentes por saberes mais adequados para a vida.

Na perspectiva de Perrenoud (1999, p. 33), a educação não está cumprindo seu papel de formação para o trabalho, e em resposta,

[...] o mundo do trabalho tende a reduzir a sua dependência em relação às instituições de ensino, inclusive no tocante à formação profissional. Em setores mais dinâmicos, as empresas criam, cada vez mais, os seus próprios dispositivos de formação e de desenvolvimento profissional. De certo modo elas deixam de esperar do sistema educacional uma reatividade altura do ritmo das evoluções econômicas e tecnológicas.

A adequação da educação ao mundo do trabalho se daria, portanto, através da pedagogia das competências. Atualmente, o mundo econômico espera da escola uma “relação com as competências” (PERRENOUD, 1999, p. 33), muito mais do que competências precisas que ficariam ultrapassadas, antes mesmo do sistema educacional decidir desenvolvê-las.

As bases legais que pautam a EPT no desenvolvimento de competências se apresentam através do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 16/1999, de 21 de janeiro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Nesse documento, as competências são consideradas premissas básicas para a composição do currículo quando orientam que

as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL 1999, p. 4).

Fica claro que a organização curricular e o TP na EPT devem se orientar a partir de competências profissionais por serem considerados como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 4).

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB - nº 11/2012, de 09 de maio de 2012, ratifica a orientação e a organização curricular da

educação profissional centrada no desenvolvimento de competências, apontando que o perfil dos egressos deve atender

a nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, [que] passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos (BRASIL, 2012, p. 5).

Atualmente, o Parecer CNE/CP nº 17/2020, de 10 de novembro de 2020, alinha o termo competências ao itinerário formativo proposto pela Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, da Reforma do Ensino Médio, respaldado pela BNCC. Segundo o documento, a formação de professores para a Educação Técnica e seus itinerários formativos será com base nas competências, quando enfatiza que:

Este é um assunto da maior importância para todos os que atuam na área da Educação Profissional, em especial, daqueles que estão engajados em um compromisso ético quanto ao desenvolvimento das competências profissionais de seus estudantes para o exercício profissional competente, em condições de continuamente mobilizar seus saberes, articulando e colocando em prática os conhecimentos e as habilidades, atitudes, valores e emoções (BRASIL, 2020, p. 15).

O Capítulo V do Parecer nº 07/2020 ressalta que “os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos” (BRASIL, 2020, p. 29).

O sistema econômico pautado no neoliberalismo postula uma concepção de educação que se alinha à lógica econômica e fortalece o mercado capitalista. Nesse intuito, ele elenca quais habilidades se destacam e são absorvidas mais rapidamente pelo mundo de trabalho, indicando que é necessário desenvolvê-las nos educandos para que eles alcancem sucesso no Século XXI. No cenário contemporâneo:

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação (BRASIL, 1999, p. 7).

Nessa lógica, o TP proposto para dar conta de atender essas novas ordens econômicas aponta que o aluno precisa desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o torna competente e competitivo diante das exigências do Século XXI.

Essa pedagogia considerada inovadora é centrada no aluno e busca encontrar as habilidades que serão aprendidas, focando na melhoria dos espaços onde elas serão ensinadas. Para tanto, serão utilizadas as metodologias ativas a fim de que elas sejam melhor desenvolvidas. Os professores são estimulados a reformular suas aulas e atividades de aprendizagem para desenvolver as competências específicas dos estudantes contemporâneos. Identifica-se uma aproximação entre essa perspectiva e os aspectos da Escola Nova.

Perrenoud (1999) considera a hipótese de que o ensino por competência virou modismo, mas enfatiza que é uma importante estratégia para produzir trabalhadores mais ajustados aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico. Para ele, no mundo do trabalho, desenvolver competências não é uma escolha, e, sim, uma condição para se manter competitivo e sobreviver às pressões do desemprego.

Pereira (2015) apresenta um estudo intitulado “Desmontando a caixa-preta de Perrenoud”, que pode ser considerado um contraponto para refletir sobre essa proposta pedagógica. Segundo o autor, a pedagogia das competências propõe uma reformulação curricular que “decorre de uma epistemologia de perfil pragmático e anti-intelectualista [...]. Perrenoud encontrou nesse conceito o caminho para elucidar a regularidade que possibilita os imprevistos e as inovações dos indivíduos – valores caros à pedagogia das competências” (PEREIRA, 2015, p. 232). Ademais, (Idem, 2015, p. 237) interpõe que é de interesse do sistema educacional governamental a difusão da proposta de Perrenoud (2013), ao

destacar que “a adoção da pedagogia das competências como referência de avaliação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representou um impulso decisivo para sua ampla difusão nas escolas brasileiras”.

Vale lembrar que, no contexto da EPT, essa proposta está amplamente difundida e incorporada ao currículo. Como exemplo dessa incorporação, pode-se citar o Documento Técnico do Senac intitulado “Modelo Pedagógico do Senac”, difundido nacionalmente. O item 1.2.3 refere-se à abordagem institucional do conceito de competência da seguinte forma:

Para o Senac, competência é a ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite desenvolvimento contínuo. A abordagem institucional do conceito de competência se justifica pela necessidade de uma compreensão operativa da competência, capaz de refletir a intenção política e pedagógica da Instituição em efetivar práticas educativas centradas na formação para o trabalho e a vida, em consonância com a complexidade das demandas atuais da sociedade (SENAC, 2018, p. 8).

O Senac é uma instituição que participa politicamente de acordos governamentais de expansão da EPT e que forma milhares de brasileiros todo ano. Isso reforça a percepção de que o currículo pautado nas competências é uma realidade já vivenciada. Pereira (2015) adverte que a proposta de Perrenoud (1999) propõe uma reforma global e sistêmica de reorganização da vida escolar, que pressupõe a adesão de todos os atores envolvidos. Porém, não se trata apenas de uma proposta, mas também de uma conquista à adesão e uma persuasão à ação.

Juntamente com a pedagogia das competências, o modelo de ensino híbrido é uma tendência que vem crescendo no Brasil, sobretudo nessa última década. Esse modelo de ensino vem sendo incorporado no contexto atual, principalmente no período da pandemia de covid-19, que assolou o mundo a partir do ano de 2020, e combina atividades presenciais e atividades realizadas por meios digitais. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 10-

11), “híbrido, significa misturado, mesclado, *blended* [...] e a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologia, públicos. [...] híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado”. É no aprofundamento de suas falas que percebemos que o termo é um pouco mais complexo do que se apresenta.

As discussões que permeiam a temática de incorporação do ensino híbrido embasam-se em discursos exponencialmente positivos que trazem em seu bojo a afirmação de que esse ensino possibilita maior inclusão digital, ampliação do acesso, flexibilidade de tempo e novas possibilidades de formação para o trabalhador.

O TP, nesse caso, possui o desafio de hibridizar o ensino *online* ao ensino presencial. Essa inovação tem sido entendida como adequada às mudanças de todos os setores econômicos da sociedade. Essa proposta vem ganhando forças, principalmente por contar com a ajuda de grupos de empresários que visualizam a educação como um meio de negócio.

Esse contexto traz para a discussão alguns dispositivos legais que estão servindo de âncora para a implantação do ensino híbrido na modalidade de EPT. Dentre eles, estão as Portarias do MEC nº 2.253/2001 de 18 de outubro de 2001, nº 4.059/2004 de 10 de dezembro de 2004, e nº 1.134/2016 de 10 de outubro de 2016. Elas regulamentam a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais e dão base para a convergência dos dois tipos de ensino, principalmente após a revogação da Portaria nº 4.059/2004, de 10 de dezembro de 2004, e a publicação da Portaria nº 1.134/2016, de 10 de outubro de 2016, que excluiu a necessidade de aguardar reconhecimento de todos os cursos para a oferta dos 20% de Ensino a Distância (EaD), caso já possua um curso reconhecido.

Entre a Portaria de 2001 e a Portaria de 2016, encontra-se a mudança do termo “não presencial” pelo termo “semipresencial”. A substituição dessa expressão configura-se como base do hibridismo. Nesse sentido, a Portaria do MEC nº 1.134/2016, de 10 de outubro de 2016, amplia ainda mais a terminologia e introduz

o termo integral, quando se refere à integração do ensino a distância ao presencial.

Outro dispositivo que traz mudanças significativas para a educação e é basilar para a entrada do ensino híbrido encontra-se na Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, no artigo 36. Esse artigo sugere uma amplitude tecnológica, arranjos curriculares e introduz no Ensino Médio um itinerário formativo intitulado “Formação Técnica e Profissional”.

É notório que esses arranjos curriculares, na necessidade de maior aporte tecnológico e integração do Ensino Médio com a formação técnica e profissional, estão imbricados e conformados à lógica formativa da EPT. Estão garantidos os direitos de executar programas, projetos e metodologias específicas em nome de cumprir o que versa a lei.

No Parecer CNE/CP nº 7/2020, aprovado em 19 de maio de 2020, encontra-se outra perspectiva importante, a qual traz aspectos relevantes sobre o objetivo de sua criação, quando “[...] indica a necessidade de orientar a organização da Educação Profissional e Tecnológica como um todo, de modo a possibilitar aos sistemas e às instituições de ensino públicas e privadas, organizar suas ofertas *com maior liberdade*” (BRASIL 2020, p. 3 – grifo nosso).

O parecer em questão evidencia em sua redação o norteamento da articulação do setor privado com o público, através da efetivação de parcerias e na “ampla articulação entre as modalidades de EAD e do chamado Ensino Presencial” (BRASIL, 2020, p. 16). Encontram-se, nesse parecer, vários indicativos de que, para a realização plena do novo Ensino Médio, “[...] este poderá se valer de parcerias com as instituições especializadas em Educação Profissional e Tecnológica, em especial, para complementar a estrutura e o parque tecnológico necessário ao desenvolvimento desses cursos” (BRASIL, 2020, p. 16).

O documento apresenta, ainda, como se dará a organização dos cursos com relação à articulação do Ensino Médio com a EPT, resguardando a efetivação do ensino híbrido, indicando que “esta articulação poderá envolver cursos presenciais e a distância, bem

como cursos híbridos, que mesclam momentos de educação presencial e a distância” (BRASIL 2020, p. 16). Estabelece-se, assim, o contexto legal que vai dando chancela à introdução do ensino híbrido na EPT.

Assim, o ensino híbrido vem sendo garantido através dos dispositivos legais que proporcionam e consolidam essa prática de adequação das metodologias de ensino, aligeiramento do currículo, contextualização da aprendizagem ao contexto globalizado. Segundo Segenreich, Pinto e Villela (2016, p. 253), “este marco legal se mostra como uma tendência crescente utilizada pelas instituições privadas para reduzir seus custos”.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo instituto norte-americano Clayton Christensen aborda importantes informações sobre o que é o ensino híbrido. Segundo Cacavallo (2016, p. 39), esse instituto “se considera um *think-tank* [laboratório de ideias], apartidário e sem fins lucrativos, dedicado a melhorar o mundo através de inovação disruptiva”. Para seu fundador, disruptiva é uma inovação que transforma “algo que era caro, complicado, centralizado e inacessível, que só servia a um número limitado de pessoas, em algo com um preço muito mais acessível, conveniente e simples, que pode servir a muito mais gente” (Idem).

Para a EPT, essa proposta de ensino aparece como uma possibilidade de inovação e de ruptura com o processo tradicional de se fazer educação, por adequar ferramentas tecnológicas, metodologias e práticas com o uso das TICs, cada vez mais necessárias nos setores econômicos.

O ensino híbrido não é apenas uma terminologia que ganhou forças no contexto atual. Ele está sendo considerado uma metodologia que dá conta de abarcar todos os sujeitos, incluindo-os no processo educativo e visto como uma alternativa promissora para a educação. Porém, para uma implementação completa, o programa requer a definição de ambientes, criação dos objetos e dos repositórios digitais.

As instituições de ensino devem criar plataformas *online* que promovam a colaboração, a interatividade, a modelagem flexível

de salas de aula/equipes, a personalização dos processos e a gestão da aprendizagem. Para Moran (2015, p. 19), um dos grandes defensores do ensino híbrido, “as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos [...] de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio”

Longe de ter a pretensão de negar a necessidade do uso das tecnologias e a importância delas para a educação, discute-se aqui o avanço do uso da tecnologia da forma como vem ocorrendo, em que o aluno dependerá exclusivamente dela para desenvolver seus estudos, fora da sala de aula, sem nenhum suporte tecnológico. Dessa forma, elas podem ser um mecanismo que, ao contrário de cumprir o papel de incluir, vai criando um fosso ainda maior entre as classes. A lógica do ensino híbrido pauta-se em um contexto em que o próprio aluno se responsabilizará por desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem.

Na EPT, a lógica do modelo híbrido vem dar suporte ao discurso de protagonismo e flexibilidade, para se adequar ao mundo do trabalho, que requer pessoas mais adaptáveis às mudanças e, principalmente, às inovações tecnológicas. Assim, os defensores do modelo híbrido veem nessa metodologia a adequação perfeita à realidade do mercado.

Porém, deve-se levar em consideração que esse modelo causará mudanças significativas na configuração das instituições de ensino, agravando o processo de expropriação do trabalho escolar e, para além disso, o aluno custeará sua própria educação, perdendo o direito ao espaço escolar, que é um direito adquirido.

Considerações finais

As novas demandas educacionais que se apresentam nas instituições de ensino requerem agentes pedagógicos com uma compreensão muito clara do que sejam políticas públicas. Inicialmente, identifica-se aqui como agente pedagógico todos

aqueles que desenvolvem o TP no âmbito escolar da EPT. No entanto, reconhecer a carga ideológica que permeia essas políticas tem sido especialmente difícil, por elas serem produzidas em um contexto de ensino elitizado dissociado da realidade social.

É inevitavelmente complexo para os agentes pedagógicos, antes de desenvolver determinada política no contexto escolar, se debruçar no estudo reflexivo e crítico sobre elas, principalmente no aligeiramento do ensino permeado por metas a serem alcançadas. Aliado a isso, o sistema de governo mesclado pelo neoliberalismo tem produzido um novo tipo de trabalhador conformado a essa lógica governamental e que não se apropria do seu papel de agente de transformação social e de quebra de paradigmas.

A participação crítica e ativa dos agentes pedagógicos na efetivação do TP configura-se um contraponto aos interesses dominantes de tornar a EPT uma modalidade que realiza a manutenção de um tipo de ensino que produz efetivos renováveis destinados a ocupar postos de trabalhos de baixa remuneração. Nesse sentido Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), esclarecem que o Neoliberalismo tem gerado um tipo de sujeito resignado, extremamente comprometido consigo mesmo. Ele encontra-se a serviço da reprodução de um conhecimento que não emancipa e mantém a lógica atual de produção capitalista dual e elitista, que se encontra no meio educacional garantindo a entrada das políticas públicas privatistas.

Na EPT, o discurso de alinhamento da aprendizagem com a lógica de mercado já é uma realidade. O comprometimento desse sujeito com a narrativa empresarial irá interferir diretamente na interpretação e tradução dessas políticas públicas, que se evidenciarão através do trabalho pedagógico.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76), é de responsabilidade das equipes de liderança da escola fazer a explicação, a filtragem, tornar palatável uma política. No entanto, isso deve ocorrer para a realização do trabalho pedagógico que produza conhecimento e não apenas reproduza o conhecimento

atual. As equipes e os indivíduos precisarão se distanciar da conduta do sujeito produzido pelo Neoliberalismo.

A produção do conhecimento produz a riqueza de uma nação. No entanto, isso não se fundamenta só na lógica econômica, mas, sobretudo, na emancipação humana. A perspectiva econômica toma espaço cada vez mais no campo educacional, imprimindo um conjunto de regras gerenciais importadas do setor privado. Na EPT, a busca pela execução de um trabalho pedagógico que possibilite a democratização e a humanização da aprendizagem se dá entre o que é posto pelas políticas governamentais e o que é possível executar no campo educacional.

O TP precisa ser realizado no sentido de propor uma aprendizagem ampla, baseada em princípios democráticos e de forma contextualizada, sem eximir-se de preparar para o mercado de trabalho, que é seletivo e excludente.

Para além disso, destaca-se que as políticas governamentais não se apresentam isoladamente. Acopladas à execução delas, estabelecem-se alguns mecanismos de controle sobre os agentes pedagógicos que visam ao comprometimento pessoal e profissional com o projeto da instituição. Esses mecanismos são motivadores comportamentais e seguem a lógica do setor privado incentivados a se comportarem de acordo com o que é proposto.

O posicionamento político e crítico desses profissionais na consolidação dos discursos e na configuração do TP provoca significativas contribuições para a aprendizagem. Os agentes pedagógicos, além de executores de políticas de governo, são importantes articuladores que estabelecem vínculos subjetivos com os sujeitos e constroem os saberes.

O TP na EPT ocorre no campo do discurso plasmado nas políticas de governo, que se estabelecem através das relações de poder, com vistas à conformação comportamental dos educandos. Para tanto, exigem das instituições de ensino profissionalizante a produção de um conhecimento alinhado ao mundo do trabalho, conformando os alunos de que esse tipo de ensino é o caminho para mantê-los empregados.

Na produção do TP, à medida que se introduz um direcionamento político mercadológico, ele é utilizado para manter os alunos conformados com avaliações e padrões comportamentais esperados. O discurso neoliberal traz para o contexto da EPT algumas terminologias imbricadas de ideologias mercadológicas, ou mesmo uma lógica vazia de práticas dissociadas da criticidade. Essas terminologias são identificadas por expressões como “aprender a aprender”, criatividade, desembaraço e flexibilidade. O indivíduo é convidado a se responsabilizar por continuar a aprender ao longo da vida o que possa ser útil profissionalmente e que assegure a manutenção da sua empregabilidade.

Essas terminologias e políticas comportamentais apresentam indícios de que as equipes responsáveis pela produção de conhecimento precisam lançar mão de uma dose de criticidade para interpretar os textos e as narrativas, assumindo um papel de não neutralidade.

A intervenção crítica e reflexiva sobre o TP poderá proporcionar ao contexto escolar ações pedagógicas que possibilitem uma formação profissional qualitativa e a garantia da educação como um direito social. Uma educação reflexiva que forneça não só elementos para que os alunos tenham uma oportunidade de se inserir no mundo do trabalho mas, também, possuam subsídios para refletir sobre sua realidade social, econômica e política.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A. & TREVISANI, F. M (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M. & BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L. & MARTINS, T. A. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2012**, aprovado em 09 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/pareceres_cne/pceb011_12.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/1999**, aprovado em 05 de outubro de 1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 17/2020**, aprovado em 19 de maio de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (LDB). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-areceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

CACAVALLLO, M. **Inovações no ensino híbrido: a perspectiva da teoria ator-rede**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2016.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C. & CONSALTÉR, E. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, v. 43, p. 591-608, 2018.

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

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M & FERREIRA, L. S. A Relação Trabalho-Educação na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Capitalista. **Educação**, v. 38, n. 3, set./dez. p. 553-564, 2013.

MARQUES, A. A Pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí**, v.1, n. 12, p. 1-10, 2012.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A. & TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, R. F. S. M. Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 229- 242, jan./mar. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b.

SEGENREICH, S. C. D.; PINTO, A. D. M. & VILLELA, L. L. Da invasão silenciosa à estratégia de sobrevivência financeira publicamente declarada: a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação. *In*: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016, **Anais [...]**, Maringá, 2016.

SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes do modelo pedagógico Senac**. Senac, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, J. E. P. **Ensino híbrido**: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio. 2016, 62 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

A LEI DE GRATIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PROFESSORES NO ESTADO DO ACRE: INCENTIVO OU COMPENSAÇÃO?

José Júnior Pereira Araújo (UFAC)
Alysson Vinícius Pacífico Barbosa (UFAC)
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa (UFAC)
Lúcia de Fátima Melo (UFAC)

Considerações iniciais

O governo do estado do Acre, através da Secretaria Estadual de Educação, recompensa seus professores, sejam eles do quadro temporário ou efetivo, por atenderem em suas turmas alunos que são público-alvo da Educação Especial, professores que, em tese, deveriam ter suas rotinas e atividades pedagógicas repensadas e adequadas de acordo com as necessidades desse público.

O estado do Acre tem sido destaque nacional na modalidade da Educação Especial referente às políticas adotadas para contemplar os alunos com deficiência por diversas formas: processos seletivos para contratação de professores da educação especial, formação continuada, eventos como simpósios, colóquios, seminários e cursos abertos à comunidade, além de centros de apoio a cada uma das necessidades específicas que procuram garantir a acessibilidade e a inclusão desses alunos no espaço escolar.

Aos professores que atuam diretamente com esses alunos, existe uma bonificação salarial, conhecida como Gratificação de Ensino Especial, que incide entre 5% a 15% na remuneração mensal como forma de garantir a qualidade no ensino; o professor desenvolve adaptações ou recursos que garantam aos alunos público-alvo da Educação Especial acompanhar, sem prejuízo, o ritmo da classe na qual está inserido.

No entanto, há um questionamento que surge quando pensamos sobre essa política de bonificação: a gratificação do ensino especial é realmente um incentivo aos professores ou se torna uma compensação por ter em sua sala de aula alunos com deficiência? Isso porque muitos desses alunos, dependendo de suas deficiências, podem tornar a sala de aula um local de grandes desafios para o professor.

Essa questão surge diante do olhar de quem trabalha na Educação Especial do estado desde o ano de 2014 e traz consigo anseios que deveriam fazer parte de um estudo mais aprofundado e analisado sobre políticas de bonificação educacional.

Nesse contexto, se insere o presente estudo com o objetivo de analisar como ocorre o pagamento da Gratificação do Ensino Especial aos professores da rede estadual de Educação do estado do Acre e como essa política de bonificação influencia na qualidade de ensino dos alunos público-alvo da educação especial.

Como metodologia de pesquisa fez-se uso da abordagem qualitativa, de caráter descritivo, com o auxílio da revisão bibliográfica, por meio de Braidí (2018) e fontes documentais como a Lei Complementar nº 274, de 09 de janeiro de 2013 (ACRE, 2013).

A concepção, história e legislações da Educação Especial no Brasil e no Acre

A Educação Especial é uma modalidade educacional que perpassa toda a educação básica (infantil, fundamental e médio) e ensino superior. É garantida através de leis como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), deve-se trabalhar em todas as escolas, principalmente nas públicas brasileiras, uma educação visando uma perspectiva inclusiva, em que todos os alunos, com ou sem deficiência, devem estar na

mesma escola tendo as mesmas oportunidades de ensino e acessibilidade educacional de acordo com suas diferenças.

Para Fávero (2011, p. 17), essa concepção de escola inclusiva traz ganhos para todos os estudantes ao afirmar que “[a]s mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade, além de garantirem às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral”. Todos os alunos do ensino regular são contemplados com um modelo de escola inclusiva.

Contudo, é interessante saber sobre a gênese da institucionalização da Educação Especial no país, na qual nos deteremos brevemente. A educação especial ou a “educação dos excepcionais” no Brasil de forma institucionalizada ou inserida na política educacional brasileira ocorreu no século final do século XVIII e início do século XIX, através de ideias liberais que foram divulgadas no país (MAZZOTA, 2005; JANUZZI, 2006). Para alguns autores, a história da Educação Especial no Brasil surge ainda no período do Brasil Império, através do entusiasta Dom Pedro II, com a criação de dois institutos que teriam como objetivo, dentre outras funções, a escolarização de crianças com deficiências.

A primeira, criada em 12 de setembro e inaugurada em 17 de setembro de 1854, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente nomeado de Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao ex-diretor e professor de Matemática, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Destinava-se ao ensino primário, alguns ramos do secundário, ensino de música, ensino religioso, educação moral e trabalhos fabris e manuais (MAZZOTA, 2005; JANUZZI, 2006).

O segundo instituto se chamaria Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857. Segundo Mazzota (2005, p. 29), “a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 a 14 anos”. Atualmente, o instituto chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

As legislações que versam sobre a inclusão de estudantes com deficiências ficaram mais em evidência a partir dos anos 2.000, quando diversas leis foram sancionadas a fim de promover condições justas de acessibilidade escolar. A exemplo disso, citaremos algumas delas, como a Lei n.º 10.436/2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Resolução MEC CNE/CEB n.º 4/2009 – Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; Decreto n.º 7.611/2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; e, Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

No estado do Acre existem leis específicas que também constituem as políticas educacionais, como a Lei Estadual nº 2.976, de 22 de julho de 2015, que institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução; e a Lei Estadual Nº 3.112, de 29 de dezembro de 2015 que dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH.

A Educação Especial surgiu no estado do Acre de forma institucionalizada a partir da década de 1970, no governo de Jorge Kalume¹, quando em 1971 criou-se o um Núcleo de Educação Especial, através de uma Assessoria de Educação de Excepcionais (LIMA, 2016). Teria surgido, inicialmente, com o objetivo principal de atender aos alunos com índices de repetência escolar e dificuldades de leitura e escrita e, posteriormente, os alunos com deficiência (BEZERRA, apud GOMES; COSTA, 2016).

Desde então, nota-se que somente a partir dos anos de 2010 surgiram leis mais efetivas que garantissem os direitos

¹ Formado em Contabilidade, governou o estado do Acre como primeiro mandatário do Regime Militar, no período de 1966 a 1971.

educacionais para esse alunado, como as leis citadas no parágrafo anterior. Atualmente no estado a modalidade de Educação Especial atua através da Divisão de Educação Especial, que está ligada ao Departamento de Modalidades Educacionais Especiais e à Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

sendo responsável por desenvolver ações inerentes às políticas públicas em educação especial para garantir condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem no ensino comum dos estudantes com deficiências, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e distúrbio do processamento auditivo central (ACRE, 2020, p. 2).

A Divisão de Educação Especial administra centros e núcleos de apoio que prestam serviços aos alunos público-alvo da Educação Especial, são eles: Centros de apoio ao surdo (CAS); Centro de apoio pedagógico para pessoa com deficiência visual do Acre (CAP/AC); Centro de Ensino Especial Dom Bosco, Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAHS/AC e o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAPI), este último localizado no município de Cruzeiro do Sul (ACRE, 2020, p. 3).

Esses centros e núcleos trabalham com produções de material didático-pedagógico e cursos e, em relação aos professores, atuam com formação continuada e cursos específicos. Além disso, o estado realiza processo seletivo² para a contratação de profissionais para cargos³ de Professor do Atendimento Educacional Especializado, Professor Mediador, Professor Intérprete de Libras, Professor de Libras e Assistente Educacional.

² Nunca houve realização de concurso público para cargo efetivo para profissionais da Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre, somente processo seletivo de caráter temporário ou contratação direta caso haja necessidade.

³ Cargos especificados na Instrução Normativa Nº 001 de 30 de janeiro de 2018 que regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre.

Esta seção procurou demonstrar de forma breve como iniciou e como se organiza atualmente a Educação Especial na esfera estadual. Na próxima seção, veremos como ocorre a política de bonificação aos professores do estado que atuam com os alunos público-alvo⁴ da educação especial através da gratificação do ensino especial.

Política de bonificação: origens e reverberações na educação

De acordo com a dissertação de mestrado da professora Débora Braidí (2018), a origem do bônus surgiu dos chamados incentivos monetários dados aos trabalhadores fabris, como forma de incentivar a produtividade. Foi uma estratégia utilizada nos modelos Taylorista, Fordista e Toyotista, sendo nestes o embrião da bonificação, ganhando força nos países como Inglaterra e Estados Unidos, nos anos de 1980.

Esses países, ao mesmo tempo que incorporaram as políticas de bonificação oriundas das empresas dentro do campo escolar, também incorporaram as políticas de responsabilização com claros objetivos de melhorias no sistema educacional (BRAIDI, 2018).

Assim, para se discutir o processo de bonificação dentro do sistema educacional, é preciso compreender em qual momento histórico surgiu esse processo e como ele foi incorporado à educação (CARDOSO; MELO & PESSOA, 2020).

Retomando o pensamento de Braidí (2018), a autora afirma que

Assim, o bônus e/ou prêmio não são construções novas, se originam na história da acumulação capitalista, como uma das formas de remuneração do trabalho humano. No entanto, a adoção dessa forma de remuneração ao trabalho docente, constitui numa das novidades da fase atual do sistema

⁴ De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, são considerados alunos público-alvo da Educação Especial: Art. 1º, § 1º: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e na Instrução Normativa nº 001 de 30 de janeiro, Art. 1º, IV: Estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem.

capitalista, aliado à política de *accountability* que se estabeleceu na nova gestão pública educacional (p. 41).

De acordo com a autora, tanto no taylorismo, quanto no fordismo, “o aumento salarial passa a ser considerado um indutor de comportamento” (p. 29). A autora explica, ainda, que o Brasil, a partir da década de 1990, iniciou mudanças no sistema educacional inspirado pelo modelo neoliberal de Margaret Thatcher e Ronald Reagan, no qual buscava-se um modelo de gestão baseado no incentivo e na responsabilização

Esses instrumentos representaram no âmbito da política educacional uma forma de controle do desempenho da gestão do sistema escolar e do professor, a partir do estabelecimento de metas e da adoção de incentivos vinculados a política de desempenho, como é o caso dos prêmios pecuniários instituídos para a escola, bem como para os professores a título de remuneração variável (BRAIDI, 2018, p. 46).

Ao trazer para o campo educacional, pode-se entender a bonificação de duas formas: a primeira seria “forçar”, mesmo que inconscientemente, o professor a realizar todas as estratégias possíveis para atender o aluno e, caso este não dê resultados positivos, o professor deve ser responsabilizado de modo a não receber tal bonificação, expondo, assim, o seu fracasso. Essa atitude é nomeada por Freitas (2012) de efeitos da meritocracia, porque expõe “todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria” (p. 385).

Vale esclarecer que a gratificação de Ensino Especial aqui em estudo não cria um ambiente de concorrência entre os professores no espaço escolar, se comparada a outras políticas existentes de bonificação e responsabilização, como descrito por Setubal (2012 apud FREITAS, 2012, p. 385) “O sistema de bônus cria competição danosa e afasta bons professores dos alunos ruins, a educação não é como mercado, em que a concorrência pode ser saudável”.

A segunda forma é a *compensação*. Sabe-se que muitas escolas e muitos professores ainda resistem em receber matrículas de alunos com deficiência por não saberem como trabalhar com tais

individualidades ou até mesmo por afirmarem que tais alunos deveriam estar matriculados em escolas especiais, de acordo com suas respectivas necessidades.

Nesse sentido, gratificar através de bônus salarial (no caso, a gratificação em estudo) seria uma forma de induzi-lo a aceitar este aluno em sua classe sem maiores resistências, haja vista que muitos desses alunos ainda trazem consigo profissionais de apoio especializado, como professor mediador, professor intérprete ou assistente educacional, o que facilita o trabalho do professor regente, “aceitando” o aluno em sua classe sem resistência (e recebendo o bônus) e ainda tendo um profissional para ajudá-lo com o aluno com deficiência.

Discutimos mais fortemente essa segunda interpretação ou visão de pensamento em relação a essa política de bonificação de professores embasados no argumento apresentado no parágrafo anterior, no qual defendemos que essa gratificação se caracteriza muito mais pelo fato de compensar do que pelo ato de responsabilizar o professor.

Na próxima seção constam informações que cercam essa política de bonificação de professores no estado e como ocorre o processo para que recebam a gratificação.

A lei de gratificação da Educação Especial no Acre

A Lei Complementar n.º 274 foi sancionada no dia 09 de janeiro de 2014, durante o primeiro mandato do governo de Sebastião Viana⁵, que altera dispositivos da Lei Complementar n.º 67, de 29 de junho de 1999, Art. 18, I “c”, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual, sancionado pelo então governador da época,

⁵ Graduado em Medicina, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) desde 1999. Governou o estado do Acre de 2011 a 2019.

Jorge Viana⁶. O foco desse estudo reside na *seção IV* que trata da *Progressão*, no *artigo 22, incisos I, II e III*, em que discorre sobre a gratificação do ensino especial e quais critérios são necessários cumprir para que o professor receba o percentual. São estes:

A gratificação pelo atendimento educacional especializado para os professores que atuem em sala de recurso multifuncional, para os capacitadores e produtores de materiais didáticos nos centros de apoio à educação especial e para os professores do ensino regular que atendam alunos com deficiência, em regime de inclusão e que, concomitantemente, tenham necessidade de atendimento educacional especializado, incidirá sobre o vencimento base, no percentual de cinco a quinze por cento, obedecendo aos seguintes critérios:

I – cinco por cento para os professores do quadro efetivo, professores temporários e especialistas em educação, no desempenho da função de capacitadores das áreas específicas da educação especial ou que atuem no ensino regular e que acolham de um a dois alunos com deficiência por turma, desde que esses alunos recebam, concomitantemente, atendimento educacional especializado;

II – dez por cento para os professores do quadro efetivo, professores temporários e especialistas em educação que atuem na produção de material didático, específico para a educação especial ou que atuem no ensino regular e que acolham três alunos com deficiência por turma, desde que esses alunos recebam, concomitantemente, atendimento educacional especializado;

III – quinze por cento para os professores que atuem com alunos com deficiência em sala de recurso multifuncional ou que atuem no ensino regular e que acolham acima de três alunos com deficiência por turma, desde que esses alunos recebam, concomitantemente, atendimento educacional especializado (ACRE, 2014, Art. 22).

O recebimento da gratificação não ocorre de forma automática, é necessário que a equipe escolar (geralmente o corpo administrativo) faça um levantamento de como ocorre a distribuição de alunos com deficiência por sala e assim elabore uma declaração e preenchimento de uma planilha encaminhada, geralmente, via memorando circular pelo setor de Divisão de

⁶ Graduado em Engenharia Florestal, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) desde 1990. Governou o estado do Acre de 1999 a 2007 (irmão do ex-governador Sebastião Viana).

Ensino Especial às escolas através de *e-mail*, afirmando que determinado professor (seja ele pedagogo nos anos iniciais ou de disciplinas específicas nos anos finais e ensino médio) atua com a quantidade (X) de alunos em sua classe; posteriormente, as documentações são encaminhadas e protocoladas na Secretaria de Educação, que analisa todas as situações.

Para se ter um exemplo do processo, no mês de julho de 2021 a Secretaria de Educação enviou para todas as escolas do estado um Memorando-Circular dando as instruções necessárias para realizarem esse procedimento. Vejamos:

1. A planilha com relação dos professores regentes do ensino regular que atuem com alunos com deficiência, com a quantidade de alunos por turma e turno, devem ser encaminhadas para a Divisão de Educação Especial que analisará as informações, com posterior envio à Divisão de Lotação;
2. A Escola deve informar, em planilha assinada pelo Gestor(a) e pelo professor do AEE, os alunos matriculados e atendidos na sala de recursos multifuncionais, com a ficha de matrícula atualizada e assinada pelos pais, professor do AEE (SRM) e cópia do laudo médico, para que seja verificada a correlação aluno/professor/turma (ACRE, 2021, p. 1).

Ao final do ano letivo o pagamento da gratificação é suspenso, sendo realizado novamente no próximo ano, após passar pelo mesmo processo descrito anteriormente.

Devido a pandemia causada pelo vírus da covid-19, houve a suspensão temporária das aulas presenciais no Acre, respeitando os protocolos de distanciamento social respaldado pelo Decreto Governamental nº 5.465, de 16 de março de 2020; a partir desse momento, os alunos da rede pública estadual iniciaram um novo modelo de estudo, o ensino remoto.

Com a justificativa do ensino remoto, o pagamento da Gratificação de Ensino Especial foi suspenso pela Procuradoria Geral do Estado (PGE) no ano letivo de 2020. A presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre (SINTEAC), Rosana Nascimento, durante uma reunião com a categoria dos profissionais em educação, no mês de maio de 2021, afirmou que entrou com uma liminar no Tribunal de Justiça do

Acre (TJ-AC) solicitando o retorno do pagamento da gratificação aos professores; a sindicalista afirma que o Ministério Público do Estado (MP-AC) e Tribunal de Justiça demonstraram parecer favorável à retomada do pagamento.

E para o ano letivo de 2021 (que iniciou no mês de maio), os professores receberam a bonificação na folha de pagamento do mês de agosto com direito a retroativo à data do início ao atendimento na Sala de Recurso Multifuncional no contraturno, conforme orientado no memorando circular mencionado anteriormente (ACRE, 2021, p. 2).

Uma política semelhante ao que ocorre no estado do Acre é encontrada no Distrito Federal, na Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, que Reestrutura a Carreira de Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Em seu Capítulo IV, trata da Remuneração, seção I dos Vencimentos, inciso IV, artigo 20, apresenta a Gratificação de Atividade de Ensino Especial (GAEE), que oferece um percentual de 15% ao vencimento básico do servidor que atue com alunos da educação especial em classes especiais, sala de recursos multifuncionais ou equipes de profissionais que atuem com esses alunos.

Esta seção teve como finalidade apresentar ao leitor quais leis garantem aos professores a gratificação, como ocorre o processo para que esse pagamento seja efetivado, além de demonstrar os motivos da suspensão do pagamento no ano letivo de 2020 e como o Distrito Federal também possui uma política de estado semelhante ao do Acre.

No entanto, trazemos uma reflexão: de que forma a gratificação impacta na relação ensino-aprendizagem do aluno? Na próxima seção propomos essa discussão.

Reflexões acerca da gratificação na Educação Especial

Para iniciarmos esta conversa, observemos a palavra empregada para se referenciar a essa bonificação: *gratificação*. Ao verificarmos o significado do verbo gratificar no *dicionário online Michaelis*, encontramos as seguintes definições:

gra·ti·fi·ca·ção

sf

1 Ato ou efeito de gratificar.

2 Suplemento salarial pago espontaneamente a um funcionário, embora não devido conforme as cláusulas contratuais, como gratidão por colaboração ou serviços prestados ou como bônus ou prêmio em virtude de produção, vendas etc.: “Nessa época já ele era segundo oficial, com esperanças de ser promovido a primeiro; e seus vencimentos acumulados à gratificação que recebia pela colaboração assídua do jornal, montavam acima de três contos de réis” (SEN).

3 Adicional de salário pago a um funcionário, em cumprimento às cláusulas contratuais previstas ou em decorrência de exigência de convenção coletiva.

4 Pequena quantia em dinheiro (ou mesmo em forma de presente), dada como agradecimento a quem prestou um trabalho ou favor; gorjeta: “À luz da manhã, barbas começando a pontilhar seus rostos, parecem homens destituídos, carregando garçons embrulhados debaixo dos braços. Como eles, recebo um envelope de um rapaz que diz ‘gratificação do dono da casa’” (CB).

5 Demonstração de gratidão; agradecimento, reconhecimento.

6 Satisfação, bem-estar interior; alegria, prazer (Dicionário Michaelis, 2021, **grifo nosso**).

Diante dessa definição apresentada, notamos que o termo *gratificação* carrega um valor semântico muito forte em relação ao professor, a ideia que se transmite é de que o Estado está demonstrando gratidão ao professor por colaborar em receber o aluno com deficiência em sua classe, que gratificar seria uma forma de reconhecer que o professor está fazendo aquilo que não lhe competia ou que não estaria “combinado” em seu contrato de trabalho.

Ao retomarmos a leitura do Artigo 22 da Lei Complementar nº 274, notamos que ela deixa especificado que receberão a gratificação (entre 5% a 15% somado à sua remuneração bruta) **os professores que atenderem somente alunos com deficiência**, que trabalhem diretamente ou em prol do aluno com deficiência (dessa forma excluindo os que estão em disfunção), tenham uma quantidade mínima exigida para atender ao percentual correspondente e que os alunos estejam devidamente recebendo o atendimento educacional especializado, ou seja, estejam

matriculados e frequentando a Sala de Recurso Multifuncional no contraturno (ACRE, 2014, Art. 22).

No entanto, interrogações relacionadas a essa gratificação surgem quando a lei é analisada mais a fundo, abrindo questionamentos os quais logo em seguida tentaremos explicar.

1º) Por que os professores que atendem os alunos que são público-alvo da educação especial como Altas Habilidades e Superdotação, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos Específicos de Aprendizagem como a dislexia e a discalculia não são contemplados a receber a gratificação?

Ora, se os alunos mencionados acima fazem parte do público-alvo da educação especial de acordo com a Instrução Normativa (ACRE, 2018), todos os professores que atendem esses alunos deveriam receber a gratificação, uma vez que o não pagamento desestimula e até mesmo exclui esses alunos (que também possuem suas dificuldades) de uma lei que, na teoria, deveria promover a inclusão.

2º) Gratificar um professor que atende um aluno com deficiência em sua classe é uma forma de promover a inclusão ou uma forma de compensar o professor a receber esses alunos em suas classes sem que haja reclamações ou sem que se esquive de realizar suas atribuições a esse alunado?

Sabe-se que muitas escolas ainda apresentam resistência em receber alunos com deficiência, a justificativa sempre implica na falta de habilidades ou formação específica para atendê-los. Dar um valor em dinheiro ao professor soa como uma forma de fazer com que este receba os alunos em sua classe sem demonstrar demonstre maiores insatisfações ou críticas (FÁVERO, 2011).

3º) E caso esse aluno com deficiência não receba o atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional é justo que o professor não seja contemplado mesmo atendendo-o em sua classe regular?

O Atendimento Educacional Especializado é caracterizado pelo atendimento na Sala de Recurso Multifuncional, a qual o aluno frequentará no contraturno. Esse serviço da Educação Especial não

é obrigatório, a família opta pelo atendimento ou não. Para que o professor receba a gratificação, a secretaria de educação exige que esse aluno esteja devidamente matriculado e frequentando a sala de recurso multifuncional no turno inverso ao da matrícula. Caso a família não opte pelo serviço, o professor da classe comum não recebe a gratificação (ACRE, 2021, p. 1).

5º) Caso essa lei passe por alterações, ou seja, anulada, o que muda na qualidade de ensino dos alunos com deficiência nas escolas?

Se por acaso essa lei fosse extinta, haveria uma queda na qualidade de ensino desses alunos, visto que os professores já não seriam mais estimulados como eram anteriormente. Situação esta que já ocorre em muitas escolas, mesmo havendo o pagamento da gratificação.

Na próxima seção analisaremos o que os estudos e as pesquisas mais recentes demonstram sobre esse tipo de política de bonificação e se esse tipo de estratégia de estímulo profissional é o mais viável para a educação.

Gratificar o professor é uma forma de inclusão?

As políticas de bonificação no Brasil foram adotadas a partir do ano de 2007, após a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁷. Isso fez com que muitos estados brasileiros acreditassem que oferecer estímulos aos seus professores através de prêmios, gratificações ou bônus, os fizesse influenciar de forma positiva no desempenho dos alunos, principalmente diante de avaliações externas (BRAIDI, 2018).

No entanto, no estado do Acre, já no ano de 1999, com o governo da Frente Popular – que se tornou uma das maiores forças políticas de esquerda no estado - sentiram-se os efeitos da reforma do aparelho estatal; o que posteriormente acarretaria na política de

⁷ Ex-sindicalista e ex-matelúrgico, filiado ao Partido dos Trabalhadores desde 1980, foi presidente do Brasil de 2003 a 2011.

bônus na educação, como um mecanismo de consolidar esse projeto de governo, principalmente com a criação do Prêmio Anual de Valorização e Desempenho Profissional (PAVDP) e o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento da Gestão (PAVDG), no governo de Arnóbio Marques⁸ (Binho) (BRAIDI, 2018).

Para Braidí (2018), a política de bonificação implantada pelo neoliberalismo educacional modificou, inclusive, a ética profissional e a visão reflexiva dos professores. Ela afirma que:

Essa nova regulação educacional procura não somente mudar as formas de organização do trabalho escolar como também inculcar nos profissionais da educação novos valores, novas identidades e novas relações, constrói novas subjetividades (p. 51).

Dessa forma, se faz necessária uma reflexão: não parece correto gratificar um professor por ter em sua turma um aluno com deficiência, ainda mais se pensarmos que hoje vivemos um modelo educacional de escola inclusiva, que através de legislações federais e regionais garante de qualquer modo a plena inclusão desses alunos nas escolas públicas (FÁVERO 2011; CARDOSO; MELO; PESSOA; 2020).

Em muitas escolas onde alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, não se elaboram estratégias ou situações de plena inclusão, deixando a cargo dos profissionais da educação especial que acompanham o aluno em sala a responsabilidade de ensiná-los. Como Braidí (2018) afirma “[d]e igual forma, as relações interpessoais são afetadas e valores como companheirismo, confiança, solidariedade e ética profissional, por exemplo, assumem papel secundário em razão do prêmio ou bonificação” (p. 52).

Em uma matéria publicada em 2018, a revista Nova Escola, através do artigo de Paula Caçalde, apresenta alguns apontamentos sobre a política de bonificação de professores e como essas políticas interferem diretamente na vida de alunos e professores, tornando

⁸ Graduado em História, desde 1985 filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), governou o estado do Acre de 2007 a 2010.

as relações mais rígidas e menos éticas. Com a fala dos professores nesta reportagem, chegou-se ao denominador comum de que

[o] que muitos educadores defendem é que uma política de melhoria da qualidade da Educação básica requer investimentos na infraestrutura das escolas, carreira e salários capazes de atrair bons profissionais, com formação inicial e continuada qualificada (CAÇALDE, 2018, p. 4).

Assim, compreende-se que uma boa política de valorização docente começa por uma adequada remuneração seria primordial para incentivo profissional, não sendo necessário passar por todo um desgaste tanto da equipe escolar, quanto da secretaria de educação em analisar todos os dados para, enfim, aprovar o pagamento aos profissionais (CAÇALDE, 2018).

Além disso, necessitamos de uma adequada formação continuada aos professores, que incentive e demonstre de forma concreta como realizar a verdadeira inclusão, promovendo práticas pedagógicas que possam contemplar todos os alunos, sem serem necessários pagamentos extras para “lembrarem” que em suas classes há alunos que necessitam de atenção especializada (FÁVERO, 2011).

Importa focar menos em ações que visem resultados de avaliações, colocando professores em rivalidades, estresse em conseguir resultados e exposição do fracasso, caso não atinjam os objetivos almejados e focar mais nas condições de desenvolvimento do processo educativo dos alunos e sua formação integral (CAÇALDE, 2018). Somente dessa forma, então, poderemos traçar rumos concretos de uma plena educação, sendo ela inclusiva para os alunos e mais motivada para os professores.

Considerações finais

As políticas públicas de educação foram modificadas a partir da entrada do neoliberalismo dentro do sistema político brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, trazendo consigo inúmeras modificações no sistema educacional, impondo novas maneiras de se

pensar a educação a partir de uma lógica onde a pressão por resultados é necessária para a elevação da educação nacional.

As bonificações para professores surgem nesse contexto como uma estratégia de garantir que os objetivos traçados por equipes gestoras da educação sejam garantidas, fazendo com que esses profissionais executem seus serviços de forma apenas a atender à exigência de avaliações externas e alcançar índices positivos, levando-os a desenvolverem, na escola, ambiente de concorrência, individualismo e perda de relação ética entre professor-aluno.

Neste artigo objetivamos trazer ao painel de debate uma análise sobre como ocorre o processo de bonificação salarial aos professores da rede estadual de educação que têm em suas classes alunos com deficiência e como essa gratificação reflete diretamente no ensino-aprendizado deste alunado.

Observamos que, apesar de ser uma política de bonificação de incentivo, essa gratificação caracteriza-se muito mais como uma forma de agradecer ou evitar reclamações e questionamentos dos professores de classe por receberem em suas turmas alunos com necessidades específicas.

Essa gratificação levanta inúmeros questionamentos que se fazem pertinentes para a reflexão sobre o quanto pode interferir na real inclusão do aluno nas escolas públicas do estado.

E findamos por apontar que a melhor forma de se garantir uma verdadeira política de inclusão educacional e de valorização aos professores é por meio de remuneração justa e digna, além de formação continuada de qualidade, que faça com que o professor aprenda e ressignifique, em sua metodologia de ensino, como trabalhar com todos os alunos respeitando suas individualidades e potencialidades.

Referências

ACRE. **Lei Complementar Nº 274, de 9 de janeiro de 2014.** Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999,

que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Memorando-Circular nº8/2021/SEE – DEGP**. Rio Branco, AC, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, julho, 2021.

ACRE. **Plano pedagógico da Educação Especial para atividades não presenciais no período de pandemia na rede pública de ensino do estado do Acre**, 2020, 21 p.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CARDOSO, Paola Fortunato; MELO, Lúcia de Fátima; PESSOA, Valda Inês Fontenele. A política responsabilização e bonificação na educação: elementos iniciais, **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n 7.7, p. 311-327, julho, 2020.

CAÇALDE, Paula. Dar bônus a professores resolve problema na educação? **Nova Escola**, 08 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12235/dar-bonus-a-profesores-garante-uma-educacao-melhor>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 17-27.

FREITAS, Luis Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do Magistério a Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GOMES, Robéria Vieira Barreto; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. Historicizando a política da educação especial no estado do Acre. *In: Encontro Cearense de Historiadores da Educação*, 15.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 5.; Simpósio Nacional de Estudos Culturais E Geoeducacionais, 4., 16-18 out. 2016, Fortaleza (CE). **Anais [...]** Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 796-806.

GRATIFICAÇÃO. *In: Michaelis.Uol*. Dicionário Online de Português. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=gratifica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

A QUALIDADE EDUCACIONAL PARA ALÉM DA PERSPECTIVA MENSURADA NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E BONIFICAÇÃO

Paôla Fortunato Cardoso (UFAC)
Paula Fortunato Cardoso (UFAC)
Adão Rogério Xavier Silva (UFPA)

Introdução

As políticas públicas têm sido alvo de estruturadas mudanças nas últimas décadas no Brasil, resultando em repercussões no seu processo de concepção, implementação, gestão, monitoramento e avaliação. O campo educacional, a título de exemplo, passou por transformações no financiamento, no currículo, na gestão, dentre outros aspectos, que passaram a ter maior influência devido às ações sistematizadas e organizadas a partir da segunda metade da década de 1990.

Neste estudo, interessa discutir um aspecto em específico, que sustentou uma significativa parcela das reformas que incidiram na educação. Trata-se dos elementos relacionados ao conceito de qualidade educacional, uma vez que a adoção de grande parte das políticas públicas, nesse contexto, justificou-se por estarem a serviço da busca pela oferta de uma educação pública com qualidade.

De antemão, é necessário demarcar que o estudo se configura em um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A política de bonificação e responsabilização educacional no município de Rio Branco/Acre: um estudo do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ”, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Assim, trata-se de uma análise bibliográfica, pautada, sobretudo, em Dourado (2007), Dourado e Oliveira (2009), Freitas

(2011, 2012) e Gadotti (2013). Nesta ocasião, além destas breves notas introdutórias, o texto encontra-se estruturado em três seções. A primeira apresenta uma contextualização mais geral dos aspectos reformistas que perpassaram a educação e suas incidências sobre a qualidade educacional; a segunda seção discute a desconstrução da qualidade educacional legitimada na política de bonificação e avaliação; e a terceira, por fim, apresenta as considerações finais.

Aspectos reformistas sobre a educação e suas incidências sobre a qualidade educacional

No contexto da segunda metade da década de 1990, conforme discorre Evangelista (2013), o discurso de que a escola teria que passar por uma redefinição, tendo em vista atender a uma demanda de mercado, passa a ser muito forte, devido a um viés neoliberal crescente nesse período. Assim, tais discursos partiam de uma visão economicista e da defesa de uma educação de “qualidade”, que colaborasse para o avanço econômico nacional e mundial.

Conforme indica a autora citada, o Estado brasileiro, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), recebera forte influência de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM). Para melhor ilustrar essa relação entre as propostas desse organismo multilateral e a educação brasileira, Altmann (2002) apresenta algumas convergências existentes. A autora aponta que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/96 - traz uma apresentação, em seu art. 9º, acerca da descentralização no âmbito educacional. Nessa percepção, na referida diretriz educacional, lê-se:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino

objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

O fator de convergência entre as propostas do Banco Mundial e as diretrizes da educação brasileira faz-se presente na medida em que, por exemplo, dois dos itens do pacote de reformas educativas proposto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)⁹, de acordo com Torres (1996 citado por Altmann, 2002), contêm os seguintes elementos:

Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados [na qual os governos devem] manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar (ALTMANN, 2002, p. 80).

Assim,

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81).

Nesse sentido, é possível identificar que, ao passo que o Banco Mundial estabelece estratégias para melhoria na educação, considerando sua concepção de qualidade, o Brasil implanta, dentro de sua lei educacional, aspectos que corroboram com esse entendimento. Também, para efetivar os pontos em comum, o Estado brasileiro adota os mecanismos de avaliações externas.

Assim, uma série de políticas educacionais foram adotadas, dentre elas, as políticas de avaliações em larga escala, mediante os

⁹ O BIRD é uma dentre as duas instituições que compõem o Banco Mundial.

testes padronizados e, conseqüentemente, as políticas de responsabilização.

O contexto em que surgem as políticas de responsabilização educacional no Brasil conta [...] com o fomento do Estado ao orquestrar e reunir os elementos necessários para a sua execução. Essa movimentação fez parte da própria reforma do Estado, de forma que, apoiados na crítica acerca da lentidão e burocracia do Estado, assim como, para alavancar o desenvolvimento do país, os neoliberais defendiam que nosso modelo estaria ultrapassado (FURTADO; MAGRONE, 2015, p. 66).

Partindo desse entendimento, cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento das políticas de responsabilização educacional e, no seu modo mais delimitado, das políticas de bonificação, que se estabeleceram desenhadas de diferentes formas nos estados brasileiros, mas que apresentam certas semelhanças.

As políticas de incentivos salariais pagos aos professores com base no desenvolvimento dos alunos vêm se consolidando, aos poucos, nos estados brasileiros. Ainda que em meio aos possíveis efeitos não desejados, existem casos fora do Brasil, e até mesmo dentro da recente experiência brasileira, que podem indicar eficiência nessa modalidade de intervenção. De certa forma, a expectativa é que o pagamento de uma bonificação salarial com base no desempenho dos alunos motive os professores na busca por melhor qualificação, preparação de aulas – ou seja, diversos aspectos que elevariam o esforço dos professores, dentro e fora de sala de aula, no intuito de promover a aprendizagem dos alunos (FURTADO; MAGRONE, 2015, p. 72).

A referida bonificação estaria vinculada ao desempenho dos alunos, que é mensurado por avaliações externas. A proposta é que, na medida em que se ofereça o incentivo financeiro, os professores sintam-se mais motivados no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e estes tenham bons resultados nos testes padronizados, de modo que, assim, a qualidade da educação seja elevada, uma vez que tal qualidade vem sendo aferida pelos índices alcançados. Entretanto, esse sistema que parece, à primeira vista, bem explicado, talvez, apresente outros elementos não tão explícitos assim.

De acordo com a perspectiva apresentada por Perboni (2017),

Esses modelos de premiação vinculados aos resultados das avaliações, em que pesem as diferenças apontadas, expressam uma ampliação e hegemonização dos princípios neoliberais o que traz transformações para o sistema de ensino (PERBONI, 2017, p. 8).

Outra questão que deve ser considerada como aspecto relevante, nesse processo, é o fato de que essas avaliações externas não abrangem todas as disciplinas que são trabalhadas no currículo escolar, pois as questões formuladas envolvem apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, o que é objeto de crítica, considerando a perspectiva do estreitamento curricular, criticado por Freitas (2012).

Alguns Estados brasileiros já adotaram, dentro dos seus sistemas de avaliação educacional, a política de bonificação aos profissionais, condicionada ao rendimento dos alunos. A exemplo, tem-se, conforme aborda Brooke (2006), os Estados do Ceará e Rio de Janeiro, respectivamente, com os chamados Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio -Educação Básica de Qualidade no Ceará e o Programa Escola Nova, ambos assentados na proposta de avanços na qualidade da educação. Também o Estado de São Paulo, que, em 2008, mediante o projeto de Lei nº 41/2008, instituiu a bonificação por resultados aos professores da rede estadual de São Paulo, aprovado em 10 de dezembro de 2008.

Em sentido semelhante, com o argumento de melhoria na qualidade do ensino público, o município de Rio Branco/AC, conforme publicado em Diário Oficial, em 24 de julho de 2014, adotou o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ, por meio do Decreto nº 946 de 22 de julho de 2014, destinado aos servidores efetivos e provisórios vinculados à Secretaria Municipal de Educação e que exerçam suas funções nas escolas.

O referido decreto discorre sobre as condições e critérios para recebimento do prêmio, estando previsto, em seu artigo 2º, que o prêmio tem por princípio: “assegurar maior e melhor aprendizagem dos alunos, bonificando os profissionais que

obtiverem êxito no processo de ensino e aprendizagem” (RIO BRANCO, 2014). Considerando o ano em que a lei foi publicada, a partir do ano seguinte, ela passou à sua efetiva aplicação.

A efetivação da política de bonificação tem, na sua essência, a ideia de consequências, podendo serem materializadas mediante punições materiais ou morais. No contexto nacional, considera-se que se faz presente uma consequência denominada pela linguagem progenitora de *low-stakes* ou, em termos tupiniquins, baixo-impacto, pois predomina o fato de vincular o rendimento do aluno ao profissionalismo do docente. Assim, determinado professor pode ser considerado incompetente no seu trabalho, configurando-se esta visão como uma punição moral.

Nessa perspectiva, tendo em vista as consequências resultantes de uma avaliação externa de português e matemática, é possível, no contexto da sala de aula, encontrarem-se professores adequando as atividades à forma como são elaboradas as questões das avaliações externas, as chamadas atividades de sistematização. Isso porque, na realização de tais testes, os professores também serão avaliados, uma vez que os resultados dos alunos são vistos como reflexo do trabalho docente.

E é considerando a relevância que é atribuída a uma avaliação em larga escala que se pauta a necessidade de uma reflexão quanto à finalidade e à qualidade na educação escolar. Reportando-se a um entendimento mais amplo e tendo a legislação nacional maior como referência, a Constituição Federal, em seu art. 205, destaca que a finalidade da educação é o desenvolvimento pleno do indivíduo para atuação na cidadania e no mercado de trabalho (BRASIL, 1988). Nesse aspecto, percebem-se equívocos no que concerne à adoção de determinadas políticas educacionais e à intenção de formação de sujeitos para a sociedade. Assim, Freitas (2011) chama atenção para o fato de que

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa, entretanto eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. [...] Os testes associam a sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos

da educação [...] e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educacional. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2011, p. 10).

O processo de avaliar é importante, mas, ao que tudo indica, essa cultura de avaliação do desempenho tem se tornado o centro da educação, como sendo um dos principais mecanismos para aferir a qualidade educacional, e esse não é o objetivo da escola (ou não deveria ser) e, juntamente à percepção da meritocracia no sistema educacional, principalmente no fazer docente, pode contribuir para desmoralizar o trabalho do professor.

Desconstruindo a qualidade educacional legitimada na política de avaliação e bonificação

Muito se associa os índices das avaliações em larga escala à qualidade da educação, reduzindo-se a ideia de qualidade a indicadores aferidos por avaliações padronizadas. Nessa perspectiva, por entender-se que a discussão sobre o conceito de qualidade configura-se categoria fundamental nas políticas educacionais, assim como a busca por uma desejável oferta de uma educação pública de qualidade, é que se propõe discutir, aqui, a temática da qualidade educacional em uma perspectiva para além da transversal, contida nas atuais políticas de avaliação e bonificação.

Dourado (2007) aponta alguns conceitos importantes no tocante à educação de qualidade. Primeiramente, o autor apresenta uma definição para educação, em seu sentido amplo, e para educação escolar.

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada país,

com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional (DOURADO, 2007, p. 7).

No que se refere à educação, em sentido geral, ela vincula-se aos diversos aspectos da vida em sociedade, ao passo que a educação escolar se direciona aos processos formativos de instrução que têm por natureza diversas finalidades. Na sequência, pode-se identificar o que o autor ressalta os elementos constituintes dos critérios de qualidade da educação, apontando que estes estão vinculados aos diversos fatores inerentes ao tempo e ao espaço, conforme afirma:

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas (DOURADO, 2007, p. 7).

A qualidade da educação é inerente à dada sociedade, uma vez que está relacionada a demandas vigentes de cada momento. Para Dourado (2007), diversos são os fatores que dimensionam a complexidade do fenômeno educativo, fatores estes que ocupam a agenda das políticas públicas para a educação. Conforme o autor, o debate da qualidade perpassa a análise do processo de organização do trabalho escolar até a análise de sistemas e unidades escolares, que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas.

Dourado (2007) destaca, ainda, que

[...] a educação se articula às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO, 2007, p. 9).

Desse modo, percebe-se o quão complexo se apresenta o conceito de qualidade para a educação, nesse sentido, é que se faz

a seguinte reflexão: a ideia de associar os índices educacionais aferidos por avaliações externas, em larga escala, ao aumento da qualidade da educação seria ou é, no mínimo, uma visão reducionista da ideia de qualidade.

Concorda-se com Dourado (2007), quando afirma que:

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação *insumos-processos-resultados*. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO, 2007, p. 9).

Nesse sentido, tem-se que a qualidade estaria relacionada aos recursos disponíveis na realização do processo educativo, que seriam os insumos; em seguida, o processo em si, sendo o como é desenvolvido em sala de aula, e os resultados avaliados e obtidos ao final. O autor observa que, para além dos elementos objetivos que constituem, em partes, o entendimento de uma escola eficaz, há, também, outros aspectos a serem considerados nesse contexto de qualidade. Assim, destaca que:

Tão importantes quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observam-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz (DOURADO, 2007, p. 10).

Os elementos subjetivos voltam-se para o conjunto geral de indivíduos que atuam na realização dessa educação. Desse modo, é possível afirmar que suas visões de mundo e de sociedade interferem ou, no mínimo, fazem parte dessa construção de educação de qualidade, pois, conforme Dourado (2007), a oferta está relacionada com o engajamento dos envolvidos.

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO, 2007, p. 11).

Ressalta-se a proposta de participantes ativos, de modo que os envolvidos tenham pretensões similares no que diz respeito à finalidade educacional. Nessa perspectiva, entende-se que os fatores que se relacionam à qualidade da educação vão além das condições e insumos indispensáveis, relativos a materiais.

Ainda, na abordagem da temática sobre a qualidade da educação, Dourado (2007) traz o conceito apontado pelos organismos multilaterais. A princípio, o autor aponta que

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (DOURADO, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, entende-se que “os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem”

(DOURADO, 2007, p. 12), de modo que, mediante os resultados dessa medição, obtenha-se a representatividade da qualidade pretendida. Assim, a partir de tal visão, a qualidade da educação será definida com base em resultados verificados por avaliações, inferindo-se, assim, que, mesmo com padrões de referência, o fator complexo, que é o da qualidade, restringir-se-á a elementos mensuráveis. Nesse aspecto, vale apontar o que o autor apresenta como concepção de qualidade para o Banco Mundial.

Outro organismo fundamental nesse processo é o Banco Mundial. A concepção de qualidade presente nos documentos do Banco volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (DOURADO, 2007, p. 13).

Ressalte-se que, para o Banco Mundial, a melhoria da qualidade da educação está relacionada à criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Ao mensurar a qualidade da educação por meio de avaliações em larga escala, ocorre o que Freitas (2012) denominou de estreitamento curricular, uma vez que a avaliação se limita a determinadas disciplinas, assim como também a fatores mensuráveis.

Para Freitas (2012), o argumento é o de que se faz necessário ao aluno dominar o básico do currículo e esse básico ser-lhe-á o essencial para os alcances futuros. Nessa perspectiva, o autor aborda que há uma restrição na formação do jovem, no que tange ao currículo.

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A

consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2012, p. 389).

Adotando por base o argumento colocado por Freitas (2012) e considerando o conceito de qualidade como sendo bem mais abrangente do que os resultados que dão conta de serem mensuráveis, na esteira de Dourado (2007), vale aqui uma breve reflexão, considerando o contexto do município de Rio Branco/AC.

O Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem (PEQ), como o próprio nome diz, visa elevar a qualidade do ensino ofertado na escola pública do município de Rio Branco. Nesse entendimento, essa política de bônus faz uso de um programa de avaliação externa da rede municipal, aplicada às escolas de 1º a 5º anos do ensino fundamental, de modo que, mediante os resultados dessa avaliação, que engloba apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, seja verificado um aumento (ou não) nos índices escolares.

Por mais que haja o aumento de índices nos testes aplicados, não é possível afirmar que a qualidade da educação ofertada se elevou também, visto que, conforme anteriormente exposto, a partir das reflexões de Dourado (2007), a qualidade educacional está correlacionada com diversos outros fatores.

Para além disso, Freitas (2012) defende a ideia de que haverá maior e mais delicado olhar às áreas que serão avaliadas, ao passo que as outras áreas ficarão em segundo plano e que essa ação, a partir de uma visão mais ampla, resultará na formação incompleta do aluno. Tal situação traz prejuízos, principalmente, aos alunos de condições mais desfavorecidas social e economicamente.

Expandido o entendimento do conceito em questão, Dourado e Oliveira (2009) apontam um caminho de como pode ser entendida a concepção de qualidade da educação, descrevendo que se trata de “um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de

ensino-aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205). E, ainda, essa qualidade abrange dimensões extra e intraescolares, devendo-se, assim, considerar “os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos” (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 205).

Desse modo, na dubiedade de adotar ou não um padrão único de qualidade, faz-se fundamental

Estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 207).

No tocante às dimensões extraescolares, o autor aponta que envolvem dois níveis, sendo eles o espaço social e as obrigações do Estado. Quanto ao espaço social, Dourado e Oliveira (2009) referem-se: à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; ao estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares de modo a lidar com fatores como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia; à organização da escola, tendo em vista a aprendizagem significativa; assim como a aspectos motivacionais, visando contribuir com a permanência dos estudantes na escola.

O outro nível refere-se aos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, sendo de responsabilidade deste último a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica, bem como o acesso e permanência do aluno na escola, bem como a garantia da melhoria da aprendizagem, considerando as peculiaridades de cada município (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

No que se refere às dimensões intraescolares, Dourado e Oliveira (2009) apresentam quatro planos, sendo o primeiro o *plano do sistema*, que se refere às condições de oferta do ensino,

envolvendo “a garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade” (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 209), dentre outros aspectos estruturais, e também o aporte pedagógico a ser desenvolvido, visando assegurar uma oferta de qualidade.

O segundo é o *plano da escola*, que aborda a gestão e a organização do trabalho escolar, envolvendo a “estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, [...] organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos” (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 209), assim como outros aspectos, como o administrativo, o financeiro e o pedagógico da escola.

O terceiro é o *plano do professor*, que se relaciona à formação, profissionalização e ação pedagógica, voltado ao perfil docente, valorização, carreira, dentre outros aspectos. O quarto plano, por sua vez, é o *plano do aluno*, que se refere “ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes” (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 209), de modo que esses estudantes, de fato, tenham um bom desenvolvimento.

É considerando aspectos como os descritos acima que se pode afirmar que vincular qualidade da educação apenas a elementos mensuráveis negligencia outras dimensões que estão em torno do processo educacional, influenciando-o e nele interferindo.

Considerando essa perspectiva de conceito de qualidade da educação abordada por Dourado (2007) Dourado e Oliveira (2009), há que se inferir que a noção de qualidade perpassa elementos que se vinculam dentro e fora da escola, de modo que se relaciona ao indivíduo criança, estando ele na condição de aluno ou não.

Na mesma direção, Gadotti (2013) apresenta uma perspectiva interessante, corroborando com a discussão do conceito

qualidade, relacionado a um paradigma de educação sustentável. Conforme o autor,

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Embora Gadotti (2013) reporte-se à qualidade em um sentido geral do indivíduo, se se considerar o exposto por Dourado e Oliveira (2009), quando tratam das dimensões extraescolares, pode-se estabelecer uma relação de semelhança entre os autores. Gadotti (2013) aponta que não se pode separar a qualidade de vida da qualidade da educação. A afirmativa do autor faz sentido ao se considerar que o processo educativo deve valer para a vida de um modo geral e não apenas dentro da escola, durante o processo de ensino e aprendizagem. Porém, ao estabelecer esse vínculo bastante interdependente, pressupõe-se um desafio ainda maior, no que se refere à qualidade do processo educacional, uma vez que a demanda passa a ser ainda maior. Nesse aspecto, a ideia de qualidade torna-se mais complexa ainda.

Gadotti (2013) aponta, ainda, outros elementos vinculados à qualidade. Destaca que, no *Documento de Referência* da Conferência Nacional de Educação, os primeiros elementos citados são a gestão democrática e a avaliação, e ressalta que o documento do Ministério da Educação (MEC) faz referência a questões “que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação” (GADOTTI, 2013, p. 3).

Para o autor supracitado, há que se considerar que não se pode tratar da qualidade da educação dissociada dos seus condicionantes, “a qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela” (GADOTTI, 2013, p. 5). A partir

desse ponto de vista, tem-se a qualidade mediante o que foi dado de suporte para o desenvolvimento do processo educativo, e isso implica diretamente nos fatores sociais da população. Há o que se pode chamar de inter-relação entre as condições ofertadas e o retorno obtido do processo de ensino. Gadotti (2013) ainda ressalta:

Esse é um país estranho: quer alcançar a qualidade da educação da Finlândia sem ter as condições sociais da Finlândia. Não há como atingir a qualidade da educação da Finlândia enquanto nossas crianças não tiveram as condições socioeconômicas e nutricionais das crianças daquele país, sem a mesma relação professor-aluno, sem o mesmo tempo de permanência dos alunos na escola, sem a mesma autonomia da escola e do professor (GADOTTI, 2013, p. 12).

Diante do que foi exposto sobre o conceito de qualidade da educação, compreende-se que é fundamentalmente necessário questionar, antes de tudo, sobre que tipo de qualidade se está falando. Só assim há possibilidades de constituir uma real educação de qualidade, o que, conforme foi descrito até aqui, não é uma tarefa simples, pois trata-se de um conceito polissêmico, com várias determinações e fatores que precisam ser compreendidos na sua definição.

Considerações finais

A discussão proposta neste estudo, acerca da qualidade educacional para além da perspectiva mensurada nas políticas de avaliação e bonificação, embora relacionada a um único elemento presente no pacote reformista, propõe reflexões complexas no que se refere aos aspectos educacionais que são caros à educação pública.

Em um primeiro momento do estudo, na abordagem quanto aos aspectos reformistas e as implicações destes no contexto educacional, percebe-se que a educação brasileira teve considerável influência de organismos multilaterais, dentre eles, o Banco Mundial (BM), que, de certo modo, influenciou em elementos que viriam a constar na legislação educacional brasileira, mais

propriamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Nesse contexto de influência, tem-se a adoção de políticas de avaliação em âmbito nacional, com o objetivo de mensurar o rendimento escolar dos alunos dos ensinos fundamental e médio.

Reitera-se que a política de avaliação tem sua finalidade no processo educacional, em uma perspectiva de redirecionamento das demais políticas educacionais, contudo, entende-se que as avaliações em larga escala não podem se traduzir no mecanismo mais importante, em alguns casos, o único, como o indicador de qualidade no processo de escolarização.

Além do mais, as avaliações externas vêm agregando a sua materialização à política de bonificação, ou mais precisamente, o inverso: a política de bonificação vem sendo agregada à política de avaliação dos sistemas de ensino. Fato é que a política de bonificação tem suas raízes na política de responsabilização educacional que traz consigo aspectos da gestão privada, dentro de um contexto de uma Nova Gestão Pública. Na perspectiva da política de responsabilização educacional devem ser inseridos elementos que são próprios da iniciativa privada, de modo a responsabilizar indivíduos pelos rendimentos alcançados, sendo essas consequências negativas para o processo educativo de escolarização.

Entende-se que a política de avaliação, assim com a política de bonificação, apresenta-se com argumento da busca de qualidade na oferta da educação pública. Contudo, na abordagem, percebe-se que os aspectos que estão em torno da discussão da qualidade educacional são bastante amplos e complexos, o que significa que não há como serem reduzidos ao alcance de determinados índices educacionais, aferidos por avaliações padronizadas e objetivas.

Compreende-se que a ideia de qualidade se estende para além do espaço escolar e que, por transcender os limites dos muros da escola, tem maior interferência na noção de educação com qualidade. Na discussão sobre qualidade na educação, não há possibilidade de correlacionar índices resultantes de avaliações externas ao sucesso ou insucesso do aluno, uma vez que se

compreende que, no contexto educacional brasileiro, a ideia de meritocracia esconde-se atrás das desigualdades sociais, culturais e econômicas dos indivíduos, de modo que se desconsidera o ponto de partida de cada sujeito, sua qualidade de vida.

Abordar o conceito de qualidade na educação pública não é algo simples, trata-se de um elemento complexo, desse modo, ressalta-se que este estudo buscou proporcionar, mais precisamente, inquietações acerca do assunto, uma vez que se refere a uma das questões mais debatidas quando se trata da oferta da educação pública. Interessa, também, suscitar o diálogo de que, no que diz respeito à qualidade educacional no ensino público, nem tudo é passível de mensuração mediante aspectos avaliativos padronizados.

Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2022.

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

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78. 201-215, maio/ago. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FREITAS, Luis Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? III Seminário de Educação Brasileira. *In*: Simpósio PNE: diretrizes para a avaliação e regulação da educação nacional, **Anais [...]**, fev./2011a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle; MAGRONE, Eduardo. Responsabilização em educação: mapeando elementos. **Pesquisa E Debate Em Educação**, v. 5, n. 1, p. 62-82, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31965>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PERBONI, Fabio. **Tendências e convergências das políticas de bonificação vinculadas às avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação**. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1240.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

RIO BRANCO. Decreto nº 946 de 22 de julho de 2014. **Regulamenta o Prêmio pela Elevação da Qualidade**. Disponível em: <<http://www.diario.ac.gov.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ACRE: REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO¹

Anderson Pereira Evangelista (SEE/AC)

Lúcia de Fátima Melo (UFAC)

Considerações iniciais

O Programa de Educação em tempo Integral da rede pública de ensino do estado do Acre, parte da reforma do Ensino Médio instituída no Brasil, pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A referida lei, inicialmente Medida Provisória (MP), altera de maneira significativa a configuração do ensino médio brasileiro, tanto na esfera pública quanto privada.

De forma a induzir a progressiva ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Assim, por meio da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação, cria o Programa de Fomento à Implementação, e estabelece as normativas para que as Secretarias Estaduais de Educação adotem o programa.

Na esfera estadual, a referida política se configura como um desdobramento da reforma, sendo aderida por muitos estados que prontamente se adequaram às exigências constantes na portaria de 2016, e iniciaram a implementação no ano letivo de 2017. Esta é a realidade do estado do Acre, *locus* empírico desta pesquisa, e que tem implementado a política na rede pública de ensino por meio do

¹ O presente capítulo integra a dissertação intitulada: *A política de Educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre no ano de 2020.

Programa de Educação Integral e das Escolas Jovens de Ensino Médio em Tempo Integral (Lei nº 3.366, de 27 de dezembro de 2017).

Com o intuito de compreender o ponto de partida dessa política, e quais os objetivos que constituem seu sentido, no escopo deste estudo, assinalamos que nos interessa analisar a regulamentação da política partindo de seus documentos normativos, bem como identificar o avanço no processo de implementação.

No tocante à análise que é descritiva, se estabelece diálogo com uma base teórica de perspectiva crítica, incursionando para percepção nos documentos de conceitos e mecanismos que apontam para o processo de privatização da educação, que se intensificou no Brasil, sobretudo, após a retomada do poder por parte da direita reacionária, sendo esta última alheia à perda do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, o que resulta substancialmente no agravamento das desigualdades educacionais e, por consequência, sociais (QUADROS, 2020; FREITAS, 2018; FERRETI e SILVA, 2017).

A Lei 13.415/2017 e a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral

A Lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio é a conversão da MP nº 746/2016, e resultado da célere tramitação desta no Congresso Nacional. A lei que prevê além de uma reforma curricular, a ampliação da carga horária da última etapa da Educação Básica, em caráter progressivo, traz, em seu Art. 13, a instituição, no âmbito do Ministério da Educação, da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O anúncio da política por meio da Lei 13.415/2017 incursiona criteriosamente para o seu financiamento, dado que o parágrafo único do Art. 13 destaca que a política de fomento prevê repasse de recursos financeiros do Ministério da Educação (MEC) para os Estados e o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola que inicie o processo de implementação do ensino médio integral,

mediante assinatura de um Termo de Compromisso a ser formalizado entre as partes.

É perceptível que o Governo Federal, ao momento que exara a Reforma do Ensino Médio, tratando-se da política que se apresenta como o mecanismo de indução para a ampliação da carga horária como se pretende na Lei, busca, através desta, dispor, em termos operacionais, sobre a exequibilidade da proposta por meio do investimento financeiro necessário. Mas nos reportemos à contradição desse mesmo Governo ao propor e aprovar junto ao legislativo a Emenda Constitucional nº 95/2016.

O impacto dessa Emenda sobre o financiamento da política é discutido por Amaral (2017), que vai apresentar sua leitura de um cenário que não é animador, mas carregado de incertezas, mediante os fatos. O autor questiona se diante do congelamento dos gastos públicos será possível efetivar a referida política, que, em sua compreensão, é de grande envergadura, bem como atingir as várias metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE). A inferência do autor aponta para uma verdadeira contradição por parte do governo Temer, que, na época, ocupava o poder executivo.

Ademais, o Governo de Michel Temer (MDB) recorreu a um empréstimo no valor de US\$ 250 milhões junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que integra o famoso Banco Mundial (BM). Em matéria constante no site do MEC², com data de novembro de 2018, coloca-se que o processo de implementação do novo ensino médio segue acelerado, e o governo comemorava a liberação de US\$ 40 milhões enquanto parte do empréstimo condicional para prestar ajuda financeira aos Estados. É importante destacar que a liberação da verba é condicionada ao cumprimento de metas previamente estabelecidas pelo BIRD.

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71321:mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Como sabemos, o Banco Mundial, enquanto organização internacional de atividade financeira, tem atuado nas políticas educativas do Brasil há algumas décadas, objetivando formar mão de obra que atenda às demandas do capital em expansão. Ferreira, Fonseca e Scaff (2019), ao analisarem o acordo entre o Banco Mundial e o Governo brasileiro, inferem que:

A parceria atual com o Banco Mundial apresenta condições semelhantes com os períodos anteriores, com o agravante de trazer novas dívidas para o Estado brasileiro e transferir a oferta do ensino médio para o setor privado. Além de intensificar a privatização da educação, o movimento que está em curso com a contrarreforma do ensino médio apresenta um elemento complementar de análise: parece haver um consenso entre os donos do poder de que a inclusão social de todos/as é uma meta que deve ser abandonada. (2019, p. 1747)

As autoras afirmam que esse ajuste discursivo e metodológico às prescrições do BM, feito pelo Governo Temer, busca promover o Estado mínimo, circunstanciado por ajustes fiscais, negligenciando os direitos, e, com isso, provocando um distanciamento cada vez mais acentuado entre as classes. Nada de novo no cenário, o neoliberalismo apenas sendo disseminado e naturalizando as desigualdades.

As Portarias do MEC que orientam a Política de Fomento: Criação, Seleção, Acompanhamento e Avaliação

Desde quando foi apresentada a MP que traz a Reforma do Ensino Médio, o Ministério da Educação vem conduzindo a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral através de portarias, denominadas na Lei nº 13.415/2017 como ato próprio do ministério. Como já constava no *caput* da Lei a instituição da política de fomento, o MEC lança a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O documento “institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada

pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016” (BRASIL, 2016).

A portaria foi assinada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Filho, e descreve preliminarmente as justificativas para a criação do programa, considerando necessidades assim dispostas no documento:

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os Estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação –PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os Estados e Distrito Federal a utilizarem critérios técnicos de mérito e desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2016).

É baseado nas metas do PNE, tanto as que dizem respeito direto ao ensino médio, quanto as que de alguma maneira estão relacionadas a essa etapa da educação básica, que o governo alega a importância, e, naquele momento, centralidade na formulação da mais nova política destinada ao ensino médio. A referida portaria que cria o programa versa sobre seu objetivo, a adesão por parte dos Estados, o plano de implementação, o processo de seleção, a governança, o monitoramento e permanência no programa, bem como sobre o financiamento.

No que tange ao objetivo geral do programa de fomento, o art. 2º do ato normativo do Ministério sublinha que se objetiva prestar apoio aos Estados e ao Distrito Federal na ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio, consubstanciado nos critérios definidos na portaria nº 1.145/2016, através da

transferência de recursos financeiros para as Secretarias Estaduais de Educação – SEE que aderirem ao programa (BRASIL, 2016).

Quanto à adesão ao programa por parte dos entes federados, a portaria estabelece, no art. 3º, que “cada edição do Programa terá duração de 48 (quarenta e oito) meses, para implantação, acompanhamento e mensuração de resultados”, ou seja, em quatro anos a política deve fechar um ciclo. O que nos leva a refletir sobre o que justifica essa celeridade no conduzir da política educacional? Visto que as escolas (os contextos de prática) necessitam adequar seus espaços, o corpo docente passar por formação continuada que o capacite para aplicar novas metodologias, em um *espaço tempo* ampliado.

Ainda referente à adesão, o art. 4º coloca que esta “será formalizada por meio da assinatura do Termo de Compromisso e elaboração do Plano de Implementação”, sendo estas condições basilares para que os Estados integrem a política às suas Secretarias de Educação. O Termo de Compromisso ao qual a portaria faz referência está como anexo desta, e trata-se de uma manifestação de interesse em participar do Programa, onde o Estado ou o Distrito Federal se compromete em “observar todas as regras e disposições constantes da portaria e demais leis e atos relacionados”. O mesmo vai assinado pelo(a) governador(a) e pelo(a) secretário(a) de Educação. Quanto ao Plano de Implementação, seu detalhamento se dá nos arts. 6º e 7º da portaria, mas primeiramente observemos as outras condições colocadas pelo ministério no art. 5º.

O respectivo artigo estabelece que “cada SEE poderá aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos” e no máximo ao número de alunos por estado, estabelecido pela tabela que consta em anexo na portaria. No parágrafo 2º do mesmo artigo ficou determinado que:

Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de ensino médio no (caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar (BRASIL, 2016).

No caso específico do estado do Acre, durante o primeiro ano do Programa, 3.760 alunos estavam cursando o Ensino Médio na modalidade integral de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-AC).

Tratando-se do Plano de Implementação enquanto condição para adesão do programa pelos Estados, a portaria ratifica, no art. 6º, que o plano será composto por 12 itens assim dispostos:

I – Listagem dos marcos legais já instituídos; II - Plano de adequação dos marcos legais; III – Informações da equipe de implantação; IV- Detalhamento dos cargos e salários da equipe escolar do estado; V- Escolas que irão participar do Programa, com suas informações gerais; VI – Proposta de gestão escolar; VII – Matriz Curricular; VIII – Plano Político-pedagógico; IX – Proposta de plano de diagnóstico e nivelamento; X–Plano de participação da comunidade nas escolas; XI – Plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); XII – Plano pra distribuição da verba prevista pelo programa (BRASIL, 2016).

O Plano deverá ser preenchido seguindo as regras detalhadas em sítio eletrônico disponibilizado pelo MEC, como está especificado no parágrafo 1º do referido artigo. A análise dos planos de implementação é feita por um Comitê Gestor instituído pelo MEC. Com relação ao Plano de Implementação submetido pelo estado do Acre, o documento possui 101 páginas, e em análise comparativa feita a partir de leitura atenta, observamos que é praticamente uma cópia literal de trechos, citações e regulamentações constantes nos Cadernos Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição do terceiro setor que atuou nos três primeiros anos de implementação da política no estado.

No Plano se descrevem os objetivos da política, todo o processo de implantação, apontando as escolas piloto que iniciariam com a modalidade, além de pontuar a consultoria que seria feita pelo ICE e as parcerias firmadas com outros institutos, como o Sonho Grande e o Natura.

Ademais, comenta-se sobre indicadores educacionais no ensino médio estadual, tomando uma rota estritamente econômica

quando se coloca que “[...] os indicadores do Acre, que em geral, revelam a evidente e crescente necessidade de atendimento das demandas decorrentes do seu desenvolvimento econômico [...]” (ACRE, 2018, p. 16). Conclui-se que o respectivo plano se alinha às prescrições do setor empresarial, que em espectro internacional se coaduna com das grandes agências multilaterais.

Mas retomando a análise da portaria nº 1.145, o art. 7º, que também versa sobre o Plano de Implementação, indica que é da incumbência das SEE determinar equipe responsável pelo processo, dispondo da seguinte composição: a) Coordenador-Geral; b) Especialista pedagógico; c) Especialista em gestão e d) Especialista em infraestrutura, todos com carga horária a ser cumprida de 40 horas semanais executando atribuições específicas discriminadas em anexo na portaria. Verificado junto ao Núcleo da SEE/AC, a equipe de profissionais responsáveis pela implementação e acompanhamento tem essa composição.

O mesmo artigo coloca ainda que seja de competência da SEE fazer a escolha de “escolas que possuam preferencialmente estrutura adequada” e que “tenham capacidade física para atender no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de ensino médio em período integral, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física”. Durante a escolha deve-se dar prioridade às escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade social.

De acordo com informações colhidas junto à SEE/AC, as Escolas Jovens foram escolhidas pelo então Secretário de Educação e Esportes Marco Brandão, com o apoio de outros quadros da secretaria. Ao se analisar as regiões em que as mesmas estão localizadas, nota-se que a distribuição se divide em partes mais centrais do município, como é o caso da Escola Humberto Soares em Rio Branco, capital do estado, ou em região de maior vulnerabilidade, como é o caso da Escola Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul.

A Portaria MEC nº 1.145/2016 baliza em seus arts. 16, 17, 18 e 19 os critérios de monitoramento e permanência de Estados e escolas no Programa. O art. 16º especifica que “as SEE participantes

serão submetidas a Avaliações de Processo e de Desempenho para se manterem no Programa”. Os critérios utilizados na avaliação do processo tanto das SEE quanto das escolas estão elencados nos parágrafos 1º e 2º do art. 17.

No âmbito das Secretarias serão avaliados: a I- Vigência de marco legal em forma de Lei Estadual ou Distrital; II- Análise do Plano de Expansão e III- Prestação de contas em dia. Cabe à SEE observar se a escola possui número mínimo de matrículas integrais conforme se estabelece na portaria, e se apresenta redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, conforme dados oficiais do Censo Escolar. No parágrafo 5º estão previstas visitas *in loco* realizadas pelo MEC, por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica), para avaliar de perto o processo.

Concernente à avaliação de desempenho, o art. 18 ratifica que será levada em consideração a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, bem como o desempenho na prova, baseado nos critérios estabelecidos na portaria.

A avaliação enquanto prática excessiva, como se pretende na política de fomento, é um mecanismo da dinâmica de destruição do público ou vetor de privatização da educação relatado por Freitas (2018). O autor sublinha que a reforma empresarial age aplicando metodologias no processo de privatizar o direito assegurado em Constituição, que é a educação pública para todos. Entre essas metodologias estão os testes, a padronização de conteúdos via bases curriculares, e a prática de prestação de contas (*accountability*). Para o autor, determinados processos implicam não só na vida de professores e gestores, como também nos estudantes, que são normatizados dentro de padrões “oficiais” cobrados nas avaliações.

No caso da implementação da política no Acre as primeiras sete Escolas Jovens implantadas são normatizadas, portanto, por essa portaria de 2016, que será revogada pela Portaria MEC nº 727/2017.

As Portarias subsequentes que viabilizaram a expansão do Programa na Rede Pública de Ensino do estado do Acre

Após a tramitação da MP e sua conversão na Lei 13.415/2017, o MEC edita uma nova portaria para regulamentar o Programa de Fomento. A Portaria MEC nº 727 de 13 de junho de 2017 “estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017” (BRASIL, 2017).

Diferente da portaria anterior, esta apresenta uma argumentação nova, ao que diz respeito à importância da política que se empreende no processo de implementação. A primeira necessidade que deve ser considerada, na visão do MEC, que consta no texto da portaria, tem a seguinte redação:

A necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, **compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens**, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Dois pontos que foram grifados na citação acima chamam atenção. O primeiro se trata do alinhamento curricular às perspectivas da sociedade contemporânea. Krawczyk (2011) vai nos dizer que essa sociedade à qual se faz referência requer saberes necessários à inovação tecnológica, elegendo o conhecimento como “capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção” (p. 757), equacionando a sociedade do conhecimento. Se expressa no texto da portaria, portanto, a forma como deve ser arquitetado o currículo, sendo correlato com as exigências ressonantes da sociedade condicionada por parâmetros mercadológicos.

O segundo ponto diz que a reorganização curricular deve conversar com os anseios dos jovens. Narrativa que é assumida pelo Governo Federal nas campanhas televisivas que objetivavam

propagandear a Reforma, que, em suma, flexibiliza o ensino médio. Reforma que, na compreensão tecida por Krawczyk (2017), está entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade.

A nova portaria exarada para balizar a política de fomento traz, ainda, alteração quanto ao tempo de duração desta em um ciclo. O art. 3º determina que o “EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados”, com base nas diretrizes constantes na portaria.

A portaria anterior previa o curto espaço de tempo de 4 anos, o que era consideravelmente inviável, em se tratando da adesão, implementação, formulação de legislação própria pelos Estados, acompanhamento, compreensão da política pelos agentes educativos, pelos alunos – principais atores implicados no processo, bem como a produção de resultados solicitado pela normativa.

Da elegibilidade das escolas e do processo de seleção destas a partir da Portaria MEC nº 727/2017, ficou instituído que as escolas que passassem a aderir ao programa não fossem participantes deste. O referido documento orienta a expansão do programa na rede pública do estado do Acre, que amplia o número de escolas, na oferta da modalidade de ensino médio.

Lembrando que as escolas piloto que iniciaram ainda em 2017 a implementação, e, portanto, as com maior tempo de atividade em tempo integral são: Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN), Instituto Educacional Lourenço Filho (IELF), Escola Jovem Boa União, Escola José Ribamar Batista (EJORB), Glória Perez, Colégio Estadual Sebastião Pedrosa (CESP) e Humberto Soares, todas localizadas na capital Rio Branco/AC.

Em 2018, mais três escolas passaram a integrar a rede de Escolas Jovens. A primeira está localizada no município de Cruzeiro do Sul, o segundo maior em indicador demográfico, com

uma população estimada de 89.760 habitantes em 2021, de acordo com dados coletados no site³ do IBGE.

A Escola Craveiro Costa está situada em uma região considerada de vulnerabilidade social, como se exige no art. 6º da Portaria em análise. E em conformidade com os indicadores que constam no Plano de Ação 2020 do Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral da SEE, a escola, antes mesmo de aderir à modalidade, já apresentava resultados positivos, no tocante à taxa de aprovação, ao registrar 92,5% em 2015 e, após integrar o programa, registrar 98,4% ao final de 2018.

Outra escola que aderiu à Portaria fica localizada no município de Tarauacá, distante 409 km da capital Rio Branco. A Escola Jovem de Ensino Integral Dr. Djalma da Cunha Batista apresentou considerável adesão da modalidade em 2018, dado que, do total de vagas ofertadas, 85% foram ocupadas naquele ano.

E, por fim, a Escola Kairala José Kairala foi mais uma escola que se tornou de tempo integral no ano de 2018. Situada no município de Brasiléia, na região do Alto Acre, especificamente na fronteira Brasil/Bolívia. A escola é a única daquela região que até 2020 oferta o ensino médio em tempo integral. Superando a nota/meta do Ensino Médio do Estado, que era 3,9 em 2017, a escola obteve, naquele ano, a nota 4,3, de acordo com dados disponibilizados pela SEE/AC.

Uma nova portaria é lançada pelo MEC no ano de 2018, com a finalidade de “estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, além disso, reger processo de seleção de novas unidades escolares para iniciarem processo de implementação a partir de 2019. A Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, sublinha que a mesma se aplica apenas às novas adesões, e não tem efeito sobre as adesões normatizadas pela Portaria MEC nº 727/2017. No caso específico do

³ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/cruzeiro-do-sul/panoram>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

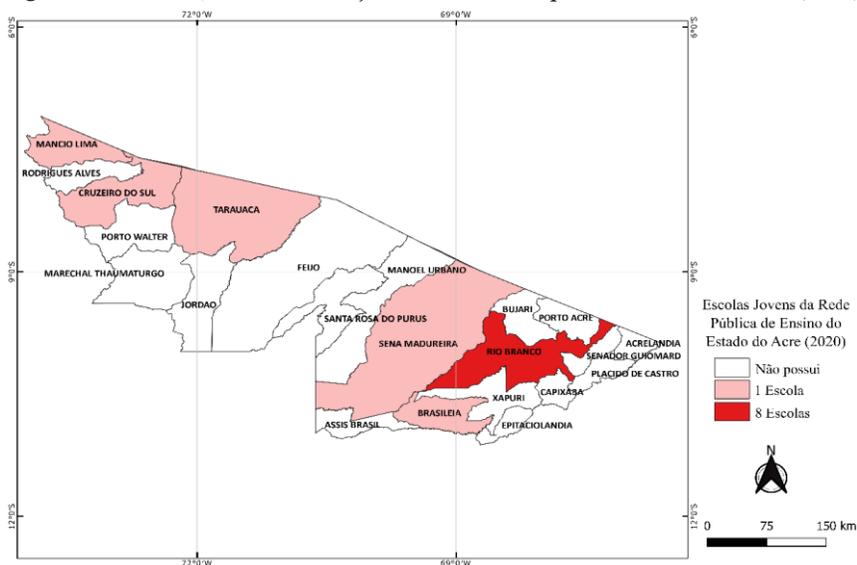
estado do Acre, não se teve a adesão da portaria de 2018. No ano de 2019, permaneceram as dez Escolas Jovens, instituídas até então.

A SEE/AC amplia o número de escolas participantes do Programa de Educação em Tempo Integral em 2020, através da Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. O novo ato normativo proposto pelo MEC – que já estava sob a condução do novo governo de Jair Messias Bolsonaro e do ex-ministro Abraham Weintraub – revoga a Portaria de 2017, e apresenta as diretrizes e critérios para que novas escolas sejam contempladas.

Na Rede Pública de ensino do estado do Acre a modalidade é implantada em mais uma escola da capital Rio Branco, especificamente no complexo habitacional Cidade do Povo. A Escola Professora Ester Maia de Oliveira iniciou suas atividades no ano letivo de 2020, com 96 matrículas (quatro turmas de 1º ano e uma de 2º ano).

Outra escola que passou a integrar o Programa foi a Francisco Freire de Carvalho, localizada no município de Mâncio Lima, região do Vale do Juruá, que, de acordo com os dados da Secretaria, tinha o quantitativo de 93 estudantes em seu corpo discente, com 3 turmas apenas de 1º ano. A terceira escola normatizada pela Portaria MEC nº 2.116/2019 é a Assis de Vasconcelos, situada no município de Sena Madureira, e iniciou o ano letivo de 2020 com 51 matrículas, todas no 1º ano. Com base nas portarias disponibilizadas pelo MEC que possibilitaram a expansão do Programa na Rede Pública de ensino, o Estado do Acre, em 2020, totalizou 13 Escolas Jovens, assim distribuídas em seus municípios:

Figura 1: Distribuição das escolas jovens nos municípios do estado do Acre (2020)



Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme se detalha no mapa, dos 22 municípios que integram o estado do Acre, no ano de 2020 as Escolas Jovens estão presentes em seis municípios. Oito dessas escolas estão localizadas na capital Rio Branco, e de acordo com os dados do NEMTI/SEE, atendem 1.917 estudantes, o que representa um total de 48,8% dos 3.923 alunos matriculados na modalidade de ensino médio em tempo integral em todo o estado.

As outras cinco escolas distribuídas, sendo três no Vale do Juruá⁴ e duas no Vale do Acre⁵, correspondem aos outros 51,2% de estudantes. Importante destacar que a Escola Jovem com o maior

⁴ Mesorregião localizada ao Sudoeste do Estado, compreende 8 municípios (Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Tarauacá, Feijó, Jordão).

⁵ Mesorregião localizada ao Noroeste do Estado, 14 municípios integram (Rio Branco, Sena Madureira, Santa Rosa do Purus, Bujari, Manoel Urbano, Senador Guimard, Capixaba, Xapuri, Acrelândia, Plácido de Castro, Brasiléia, Assis Brasil, Epitaciolândia, Porto Acre).

número de matrículas é a Craveiro Costa, localizada em Cruzeiro do Sul, com um total de 582 alunos em 2020.

A Institucionalização do Programa no Âmbito Estadual: Lei nº 3.366/2017

Seguindo a recomendação prevista na Portaria do MEC que criou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que, no inciso II do art. 7º, determina que a SEE apresente “proposta de regulamentação das escolas de ensino médio em tempo integral por meio de lei estadual ou distrital ou apresentar legislação que contemple ações de educação em tempo integral nos estados” (BRASIL, 2016), o governador do Estado do Acre, na época Sebastião Viana (PT) sancionou a Lei nº 3.366, de 27 de dezembro de 2017, após tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Acre (ALEAC).

A referida lei “institui o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens, de ensino médio em tempo integral, na rede pública de educação básica do Estado” (ACRE, 2017). O art. 1º da lei justifica a instituição tanto do Programa de Educação Integral, quanto das Escolas Jovens, estas últimas vinculadas à SEE/AC, baseada na meta 6 do Plano Estadual de Educação (2015-2024), que objetiva “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas da rede pública, e atender pelo menos, trinta por cento dos alunos da Educação Básica nesta modalidade de ensino” (ACRE, 2015).

O parágrafo 1º do artigo supracitado estabelece que o Programa de Educação Integral deva ser implementado no prazo de três anos, contados a partir da publicação da lei. Quanto aos contextos de materialização do Programa, que são as Escolas Jovens, estas “serão implantadas de forma gradual e terão período experimental de funcionamento de três anos, contados do início do funcionamento de cada unidade escolar, até constituírem uma rede de escolas jovens, parte integrante da rede pública de educação básica”, como especificada no parágrafo 2º do art. 1º da lei.

Os objetivos das Escolas Jovens constam no art. 2º, incisos de I a VII, assim organizados no quadro a seguir:

Quadro 1: Objetivos das escolas jovens da rede pública de ensino do estado do Acre

INCISO	OBJETIVO
I	Instituir política pública de educação integral e de educação em tempo integral, ampliando assim, o tempo de permanência dos estudantes na escola;
II	Promover a formação para a vida, buscando ampliar as referências do estudante com relação aos valores e aos princípios que ele constitui ao longo de sua existência nos diversos meios com os quais interage
III	Possibilitar ao estudante, conhecimentos, práticas e vivências contextualizadas que aprimorem sua aprendizagem assegurando o pleno domínio do conhecimento a ser desenvolvido na educação básica
IV	Desenvolver um conjunto pleno de competências cognitivas, bem como um conjunto de outras competências essenciais nos domínios da emoção e da natureza social
V	Construir uma nova identidade de escola incrementando os tempos e espaços escolares, as dimensões curriculares, a metodologia e a prática pedagógica
VI	Contribuir para a redução do índice de abandono e aumentar a aprovação dos estudantes no ensino médio da rede pública estadual
VII	Contribuir para minimizar os riscos de vulnerabilidade social

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Lei Estadual nº 3.366/2017

De forma analítica é possível inferir, com base nos objetivos a serem atingidos pelas Escolas Jovens, que os mesmos se ligam diretamente ao que vem sendo preconizado pelos institutos. Esta inferência se sustenta no fato da relação direta entre os documentos produzidos pelas organizações e o Plano de Implementação, que é anterior à tramitação e aprovação da referida lei na qual foram inscritos os objetivos.

Para exemplificação do que está sendo dito, vejamos o objetivo IV, que trata das ditas competências cognitivas. Essas últimas são explicitamente defendidas e estão inundadas nas prescrições dos institutos ICE, Sonho Grande e Natura. A ideia de

tornar o jovem adaptável e resiliente, na verdade, objetiva torná-lo flexível e aberto acriticamente às mudanças constantes de um instável mercado de trabalho.

Ademais, é importante observarmos, a partir dos objetivos que se estabelecem no quadro, que as Escolas Jovens, para além de ampliarem a carga horária, ou seja, o tempo de permanência do aluno na escola, necessitam ser organizadas para promover espaços e tempos que confluem para determinados objetivos. Como já vimos, isso é algo que demanda investimento financeiro. É preciso investir desde materiais didáticos e insumos gerais à formação continuada para os professores. Já que o conjunto de profissionais é criteriosamente avaliado, com base na chamada Excelência em Gestão, essa é uma metodologia claramente advinda do gerencialismo.

A excelência em gestão é uma das premissas constantes no Plano de Ação 2020 do Núcleo de Ensino Médio em tempo Integral da SEE/AC, e tem como objetivo ter, junto às Escolas Jovens, “gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos” (ACRE, 2020), tendo como prioridades a) Integração e Gestão dos resultados das escolas (os indicadores desses resultados são exatamente a performance nos testes estandardizados ENEM, IDEB, SAEB) e b) Domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação (onde se avalia desde o Plano Elaborado e enviado à SEE pela escola ao Índice de Satisfação da Comunidade Escolar).

Quando recorremos aos estudos que discutem esse processo, denominado por Ball (2004) de “inserção do *habitus* da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua “moralidade utilitária”, nas práticas educativas”, percebemos como se traduzem os “efeitos “mercantilizadores” da performatividade e da responsabilidade (*accountability*)”. A busca pelos resultados é a performatividade em ação, dado que esta “objetifica e mercantiliza o trabalho no setor público, e o trabalho com conhecimento (*Knowledge-work*) das instituições educativas transformam-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (p.

1116). O autor acrescenta que, nesse *modus operandi*, o ensino e a aprendizagem se reduzem a processos de produção baseados na eficiência e na qualidade.

De acordo com o inciso I do art. 3º da Lei 3.366/2017, as escolas públicas de ensino médio em tempo integral, denominadas Escolas Jovens, são:

Unidades escolares com conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, com regulamentação prevista em normas específicas, com parecer e resolução próprios, do Conselho Estadual de Educação – CEE/AC e, no que couber, na legislação estadual pertinente à educação (ACRE, 2017).

Os *espaços tempos* necessitam, portanto, de adequação para que se tornem ambientes possíveis de se realizar as incumbências que lhes são conferidas no art. 6º, com destaque para o inciso I, que diz ser de competência das Escolas Jovens o planejamento, execução e avaliação de:

[...] um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino, na etapa de ensino médio, da rede pública estadual de educação básica do Acre, visando à formação integral e integrada dos estudantes (ACRE, 2017).

O mesmo artigo coloca, no inciso III, que cabe às escolas “ampliar o tempo de permanência dos estudantes para um período de nove horas e trinta minutos diárias, sendo no mínimo sete horas e trinta minutos em atividades pedagogicamente orientadas”. Entretanto, o que estava posto para 2020 era a chegada dos estudantes à escola às 7h30min e saída 17h00min em dois dias da semana, totalizando 9h, e, nos outros três dias, entram 7h30min e saem 16h, totalizando 8h30min. Com todo esse tempo de permanência na escola, os estudantes precisam ser assistidos em necessidades básicas, como alimentação, local adequado para descanso, espaços de lazer, bem como estratégias e ações que retenham esse aluno na escola, de forma a reduzir a evasão escolar, o abandono e a reprovação, como se ratifica no inciso IV.

Vale ressaltar que os problemas relacionados à evasão, abandono e reprovação no ensino médio público são um dilema enfrentado pelo país. Silva, Pelissari e Steimbac (2016), ao analisarem, através de pesquisa empírica, os motivos que levam os jovens a abandonarem, no caso específico, os cursos técnicos de nível médio das realidades investigadas no estado do Paraná, são de diferentes segmentos. Tais motivos são percebidos a partir do contexto de reconfiguração das relações trabalhistas que ocorrem no mercado de trabalho, a complexa relação jovem e escola e as transformações que ocorrem na sociedade.

Os jovens, em suas realidades subjetivas, atribuem à escola sentidos e significados distintos, a depender da forma como esta, enquanto instituição, responde seus anseios, sejam eles pessoais ou profissionais. Os autores apontam que nem sempre o fato de o aluno trabalhar é o motivo central do abandono, em alguns casos, falta entusiasmo para o aluno, falta ele ser percebido como sujeito de seu tempo, de sua história, de sua individualidade.

Essa disparidade entre o que o aluno aspira e o currículo que estava posto é um dos motivos que foram colocados pelo MEC quando da implantação da Reforma do Ensino Médio. Todavia, se avalia que essa retórica esteve presente apenas como mecanismo de convencimento das juventudes. Na percepção do real, a reforma se encaminhou ao pesadelo já apontado por Krawczyk (2017). Não foi por acaso que tivemos as ocupações de escolas por estudantes secundaristas no Paraná em 2016, que resistiram naquele duro momento em que víamos nossos direitos escorrerem pelo esgoto do neoliberalismo mais perverso. Tal fato foi registrado no documentário *República do caos* (2017), produzido pelo Observatório do Ensino Médio⁶.

⁶ O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre ensino médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Desenvolve atividades de pesquisa e de extensão

As recomendações que partem dos organismos multilaterais, e que no Brasil são advogadas pelo empresariado, quanto à valorização das avaliações em larga escala, podem ser percebidas em uma das competências colocadas às Escolas Jovens. O inciso V do artigo, que trata das responsabilidades das unidades que ofertam a modalidade de ensino médio em tempo integral, estabelece que as mesmas devam:

Fomentar práticas focadas na elevação da proficiência dos estudantes de sorte a obter melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre – IDEA, tanto no componente de fluxo/rendimento quanto no de aprendizagem desempenho de acordo com as metas estabelecidas no plano de ação da SEE.

O Plano de Ação 2020 do Núcleo responsável pela implementação junto a SEE/AC, estabelece para as Escolas Jovens, por exemplo, como meta de resultado no próximo IDEB nota $\geq 4,6$. Com relação à média no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), espera-se um aumento de 10% se comparada à média anterior.

A lei instituída em âmbito estadual determina, ainda, no art. 7º que “as Escolas Jovens adotarão como critério único de admissão de alunos a proximidade da escola pública de origem ou localidade da residência do aluno”, conferindo prioridade aos “alunos anteriormente matriculados no ensino regular nas escolas transformadas em Escolas Jovens” (ACRE, 2017).

Quanto aos profissionais da Educação lotados nas Escolas Jovens, a lei estabelece, no art. 12, que a jornada de trabalho se dará em regime de tempo integral, ou seja, terão que dedicar 40 horas semanais de atividades no interior das respectivas escolas.

É de responsabilidade da SEE “planejar e oferecer formação continuada em rede e em serviço para o corpo docente, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, coordenador administrativo e para o grupo de apoio administrativo ao

universitária. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>>. Acesso em: 02 set. 2020.

magistério”, como está prescrito no art. 5º, inciso III. Os docentes e membros da equipe gestora de cada escola passam por processo avaliativo, realizado pela SEE, com base nos critérios preliminarmente determinados por esta.

O art. 14 da lei baliza que a estrutura organizacional das Escolas Jovens será composta pelos seguintes profissionais: diretor escolar, coordenador de ensino, coordenadores pedagógicos de área, coordenador administrativo, secretário escolar, professores e outros definidos em lei. A gestão das escolas, no período experimental do programa, que compreende 3 anos, será composta exclusivamente por ocupantes do quadro efetivo do magistério público estadual, e a escolha destes será feita pela SEE, com a representação do NEMTI, tendo como base critérios técnicos previamente definidos.

O parágrafo 7º do mesmo artigo delibera que “nos anos subsequentes ao período experimental de funcionamento, aplicam-se, para a escolha dos membros da equipe gestora das Escolas Jovens, o disposto na Lei nº 3.141, de 22 de julho de 2016”. A referida lei versa sobre a gestão democrática da escola na Rede Pública de educação básica do Acre. Uma lei considerada na análise de Melo, Melo e Damasceno (2019) inconstitucional, por ferir o que se encontra estabelecido no artigo 67, § 2º da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 64 da LDB nº 9394/96. A legislação é clara quando reconhece a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério.

A lei 3.366/2017 prevê, em seu art. 13, que “todos os profissionais lotados nas Escolas Jovens farão jus a uma bolsa de incentivo ao estudo, pesquisa e ao aprimoramento profissional, no período de implementação do Programa de Educação Integral, não sendo incorporada aos vencimentos”. Determina, em parágrafo único, que “os valores das bolsas serão estabelecidos anualmente, por ato normativo do secretário de SEE, nos termos da Lei nº 3.129 de maio de 2016, e suas alterações posteriores”. A lei a que se faz referência no parágrafo dispõe sobre a criação do Programa Institucional de Bolsas para a Educação Básica e Educação

Profissionais da Rede Pública de Ensino do Estado. Com base em informações coletadas junto aos profissionais lotados nas Escolas Jovens, desde o início do Programa em 2017, os valores das bolsas pagas pelo governo têm sido, respectivamente: a) Gestor – 1.500 reais; b) Coordenador de Ensino e Pedagógico – 1.000 reais; c) Professor – 800 reais; d) Profissionais de nível médio – 400 reais.

No tocante à remuneração docente, o estado do Acre evidencia um verdadeiro processo de desvalorização contínua da categoria. Se observarmos que os professores atuantes nas escolas de tempo integral recebiam, em 2020 (salário + 10h complementares – em torno de 960 reais + bolsa), sendo o valor de salário para o efetivo em início de carreira com apenas a graduação 2.402,68 reais, e para o temporário em mesma situação, 2.162,41. E levando-se em consideração que, diferente dos efetivos, os temporários não gozam dos direitos à progressão funcional e adicional por titulação, o que se tem é, de certo modo, uma sobrecarga de trabalho sem remuneração correlata, onde se expressa uma enorme diferença entre efetivos e temporários, comprovando a mencionada desvalorização, quando o ideal seria que todos recebessem por Dedicção Exclusiva (DE).

No ano de 2022, um tímido reajuste salarial de 5,42% foi concedido aos servidores públicos do estado, incluindo os professores. No entanto, o piso nacional para a categoria de 33,24% não foi implementado aos trabalhadores docentes, evidenciando uma contundente negação de direito a quem produz a educação de um dos estados mais pobres do país. Nesse cenário, os profissionais que atuam nas escolas de tempo integral são marcados por uma desvalorização perene.

Considerações finais

Com a discussão realizada até aqui, duas inferências são pontuais a respeito do processo de regulamentação e implementação da política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre. Do ponto de vista da regulamentação, se conclui que o Estado seguiu de forma bem prescritiva as recomendações do Governo

Federal, seja quanto à organização e gestão, seja nas orientações de um currículo voltado para as avaliações padronizadas e inserção no estratificado mercado de trabalho. E, como sabemos, tal objetivo se vincula aos preconizados tanto pelo empresariado, quanto pelas agências internacionais.

No que se refere à implementação, o Estado tem avançado de maneira tímida, por certo que é uma política que demanda um alto investimento, tendo em vista a permanência do aluno na escola por tempo integral. As 13 Escolas Jovens, distribuídas em apenas 6 dos 22 municípios que integram o território do estado do Acre, comprovam que é uma política recente, ainda em fase inicial. As escolas que já passaram pelo ciclo de 3 anos são apenas as localizadas na capital Rio Branco, iniciadas as atividades em seus contextos de prática no ano de 2017. E isso quer dizer que a grande maioria das escolas de ensino médio do Estado ofertam a modalidade de tempo parcial, sendo o tempo integral uma realidade de poucos jovens.

Essa escola que se propõe integral na sua gênese está estruturada nos moldes de uma empresa. Sua rotina, seus processos e sua gestão movem-se por resultados quantitativos respondendo a uma cultura que se solidifica dentro da educação há algumas décadas. A cultura de levar o jovem a um lugar acrítico frente ao controle que o capital exerce sobre seus imaginários e condutas.

Referências

ACRE, **Lei nº 3.366 de 27 dezembro de 2017**. Institui o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens de ensino médio em tempo integral na rede pública de educação básica do Estado. Rio Branco, AC, dez. 2017.

ACRE. Secretaria Estadual de Educação, Esportes e Cultura. **Plano de Ação 2020 do Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem**. Rio Branco, AC, fev. 2020.

ACRE, Secretaria Estadual de Educação, Esportes e Cultura. **Plano de Implementação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem**. Rio Branco, AC, fev. 2018.

ACRE, **Lei nº 2.965 de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Rio Branco, AC, jul. 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 91-108, 2017.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BRASIL, **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, Fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145 de 13 de junho de 2017**. Revogada pela Portaria nº 727 de 2017, institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116 de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727 de 10 de outubro de 2017**. Revogada pela Portaria nº 2.116 de 2019, estabelece novas

diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, jun. 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38 n. 139, p. 385-404, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 754-771, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio flexibilizado: Uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. **Revista APASE**, v. 16, 2017.

MELO, Karolyne Borges de; MELO, Lúcia de Fátima; DAMASCENO, Ednaceli Abreu. A nova Lei de Gestão Democrática da rede pública estadual de educação básica do Acre e a mudança no perfil de diretor escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 29, 2019.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível

médio. In: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, p. 135-158, 2016.

AUTORAS E AUTORES

Adão Rogério Xavier Silva

Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: adaorxs@gmail.com

Ademácia Lopes de Oliveira Costa

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Educação - CE , no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAC e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL- UFAC).

E-mail: ademarcia.costa@ufrn.br

Adriana Cavalcanti dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

Alexandre Melo de Sousa

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística

da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado (EDUCANORTE). Pesquisador CNPq (PQ-2).
E-mail: alexandre.sousa@ufac.br

Alysson Vinícius Pacífico Barbosa

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor na Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC).
E-mail: alysson.barbosa@sou.ufac.br

Anderson Pereira Evangelista

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da Rede Estadual de Educação Básica do estado do Acre (SEE/AC).
E-mail: andersonevangelistaczs@gmail.com

Carlos Augusto de Andrade Barbosa

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da Secretaria Municipal de Educação (SEME/RB).
E-mail: carlos_augusto2019@outlook.com.br

Diego Rosa

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).
E-mail: diegorosaop@gmail.com

Érika Christina Kohle

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Professora da Secretaria do Estado de São Paulo (SEE/SP).
E-mail: erika.kohle@gmail.com

Gabriela Souza Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre.
E-mail: gabriella051054@gmail.com

Giane Lucélia Grotti

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: giane.grotti@ufac.br

Ivone de Oliveira Moraes Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: iva.moraes@hotmail.com

Jânio Nunes dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor na Secretaria Municipal de Arapiraca e na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

E-mail: jnio.nunes@gmail.com

João Francisco Lopes de Lima

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor na Universidade Federal do Acre. Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: jfrancisco.lima@ufac.br

Joaquim Oliveira de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Espanhol nos anos finais do Ensino Fundamental e professor da Educação Especial.

E-mail: espanholjoaquim@gmail.com

José Júnior Pereira Araújo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).
Professor da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) e da
Secretaria Municipal de Educação (SEME/RB).

E-mail: jose.junior@sou.ufac.br

Lúcia de Fátima Melo (organizadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA)
e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da
Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Programa de
Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado
(EDUCANORTE).

E-mail: lucia.educa@bol.com.br

Maria Carlete Neto de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).
Coordenadora Pedagógica no Senac/AC.

E-mail: carletefj@gmail.com

Mark Clark Assen de Carvalho (organizador)

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Educação pela
Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor na Universidade
Federal do Acre. Professor do Centro de Educação, Letras e Artes
(CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da
Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor do Programa de
Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado
(EDUCANORTE).

E-mail: mark.carvalho@ufac.br

Nádson Araújo dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL). Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA)

e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: nadson.santos@ufac.br

Paôla Fortunato Cardoso

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (2019).
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA/UFAC). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: paola.cardoso@ufac.br

Rafael Marques Gonçalves

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo realizado Estágio SWE na Universidade de Buenos Aires, Argentina. Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado (EDUCANORTE).

E-mail: rafael.goncalves@ufac.br

Rafaelli Norberto Grégio

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).
Professora da Educação Infantil.

E-mail: rafaelligregioac@gmail.com

Rubia Carla Donda da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Professora de Educação Básica I pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e como Professora da Educação Básica - Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP.

E-mail: rubica.donda@gmail.com

Sebastiana Gama dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Professora da Educação Básica.

E-mail: ana_gama21@hotmail.com

Viviani Fernanda Hojas

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado (EDUCANORTE).

E-mail: viviani.hojas@ufac.br

Wilton Petrus dos Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor e coordenador do curso de Letras/Português da Impacto Faculdade e professor do curso de Pedagogia UMJ.

E-mail: wiltonpetrus@yahoo.com.br

A obra Políticas e Gestão Educacional: perspectivas investigativas reúne um conjunto de artigos de pesquisadores que discutem questões e problemas que perpassam a política e a gestão da educação em seus diferentes níveis. Com um recorte especial para a região amazônica, os textos apresentam, em grande parte, resultados de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no âmbito do Mestrado em Educação da Ufac, na linha de Políticas e Gestão Educacional. Boa leitura!

