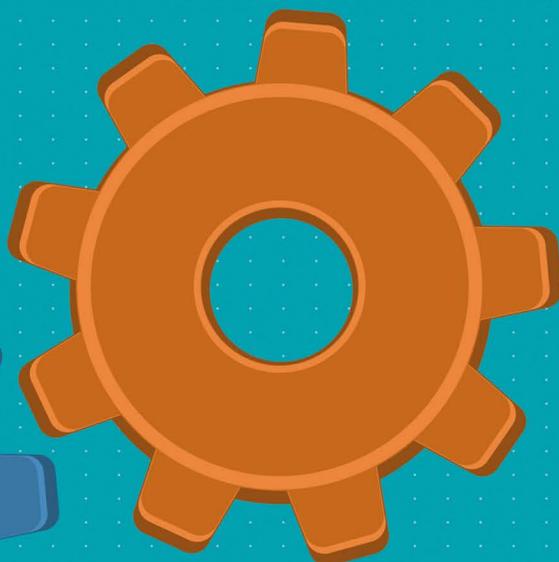
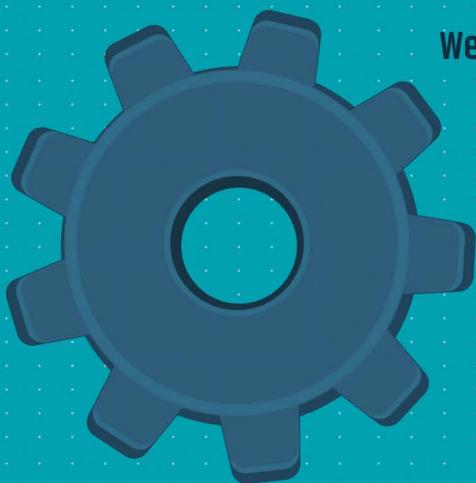



POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM FOCO: Pesquisas e reflexões



Karla de Oliveira Santos
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
(Organizadores)



Políticas Educacionais em foco: pesquisas e reflexões

Apoio:



Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

➤ <http://www.uneal.edu.br>



Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP)

➤ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8640169906853726>

Karla de Oliveira Santos
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
(Organizadores)

**Políticas Educacionais em foco:
pesquisas e reflexões**

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.

Karla de Oliveira Santos; Wellyngton Chaves Monteiro da Silva [Orgs.]

Políticas Educacionais em foco: pesquisas e reflexões. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 185p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0357-7 [Impresso]
978-65-265-0358-4 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526503584

1. Políticas educacionais. 2. Pesquisa em educação. 3. Reflexões. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Revisão: Lourdes Kaminski

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

7 APRESENTAÇÃO

- ✎ *Karla de Oliveira Santos*
- ✎ *Wellyngton Chaves Monteiro da Silva*

11 PREFÁCIO

- ✎ *Nalú Farenzena*

15 AGRADECIMENTOS

- ✎ *Karla de Oliveira Santos*
- ✎ *Wellyngton Chaves Monteiro da Silva*

17 CAPÍTULO 1 - A HEGEMONIA DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: um debate crítico

- ✎ *Elione Maria Nogueira Diógenes*
- ✎ *Maria das Graças Correia Gomes*

35 CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: uma correlação de forças frente às parcerias público-privadas

- ✎ *Cristina Maria Bezerra de Oliveira*
- ✎ *Ioana Carla de Oliveira Lopes*

55 CAPÍTULO 3 - UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PROFESSOR MENTOR - MEU PROJETO DE VIDA: o bom professor-pastor da educação alagoana

- ✎ *Karla de Oliveira Santos*
- ✎ *Laura Cristina Vieira Pizzi*
- ✎ *Paula Rejane Lisboa da Rocha*

75 **CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA DE
RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA OS
PROFISSIONAIS DO ENSINO**

✚ *Givanildo da Silva*

✚ *Viviane Maria da Silva Ferreira*

95 **CAPÍTULO 5 - A POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: discurso e governo**

✚ *Graciele Oliveira Faustino*

113 **CAPÍTULO 6 - POLÍTICAS PÚBLICAS E A
CONFLUÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E
EDUCAÇÃO INFANTIL**

✚ *Elisangela Leal de Oliveira Mercado*

✚ *Eleusa Maria Passos Tenório*

✚ *Wellyngton Chaves Monteiro da Silva*

131 **CAPÍTULO 7 - O ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS E
O SAVEAL: implicações para a qualidade da/na
educação**

✚ *Laudirege Fernandes Lima*

✚ *Ivandelma Gabriel da Silva Santos*

153 **CAPÍTULO 8 - REFLEXOS DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM
ALAGOAS: entre avanços e retrocessos**

✚ *Gilberto Geraldo Ferreira*

✚ *Valdeck Gomes de Oliveira Júnior*

✚ *Valéria Campos Cavalcante*

175 **SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

183 **ÍNDICE REMISSIVO**

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada *Políticas Educacionais em foco: pesquisas e reflexões*, propõe apresentar investigações que têm como foco as políticas educacionais, em âmbito local e nacional, com uma coletânea composta por oito capítulos, com alguns textos inéditos, perpassando pelo campo da Gestão Educacional, da Avaliação, da Formação de Professores, da Educação Especial, da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação Escolar Indígena, com a participação de pesquisadores do Ensino Superior e da Educação Básica.

A coletânea demonstra a diversidade de concepções teóricas e metodológicas, mas que convergem ao analisar de forma crítica o campo das Políticas Educacionais das últimas décadas, marcadas principalmente pelas influências do neoliberalismo e do novo gerencialismo na educação brasileira.

Assim, apresentamos os capítulos desta coletânea:

O primeiro capítulo, *A Hegemonia do Gerencialismo na educação pública: um debate crítico*, de autoria de Maria das Graças Correia Gomes e Elione Maria Nogueira Diógenes, apresenta os impactos que o gerencialismo tem atuado na organização das redes de ensino, na administração e na gestão escolar, fortalecendo a relação público-privado, promovendo avaliações internas e externas, problematizando também, a ingerência dos organismos multilaterais na gestão escolar e na democratização e participação dos atores educacionais.

No 2º capítulo, *A Formação Docente da Educação Básica Pública: uma correlação de forças frente às parcerias público-privadas*, das autoras Cristina Maria Bezerra de Oliveira e Ivana Carla de Oliveira Lopes, abordam-se as tendências da formação continuada dos/as docentes da rede pública de educação básica, confrontando com as relações de parcerias público-privadas que têm ganhado força nos sistemas de educação pública brasileira,

como também, a influência do setor privado em todas as instâncias do Sistema Educacional de Alagoas, principalmente com a atuação da Fundação Lemann nas formações de professores e gestores escolares.

Já o 3º capítulo, intitulado *Uma análise do Programa Professor Mentor – Meu Projeto de Vida: o bom professor-pastor da educação alagoana*, das autoras Karla de Oliveira Santos, Laura Cristina Vieira Pizzi e Paula Rejane Lisboa da Rocha, realiza a análise dos documentos e normativas do Programa Professor Mentor – Meu Projeto de Vida, implantado no estado de Alagoas no ano de 2021, investigando o papel que o Professor Mentor tem assumido no Programa, figura esta, importante para o êxito desta política de governo que tem orientado as ações dos/as professores/as e a aprendizagem dos estudantes alagoanos.

Ainda seguindo o viés da formação docente, temos o 4º capítulo, *A Política de responsabilização educacional para os profissionais do ensino*, dos autores Givanildo da Silva e Viviane Maria da Silva Ferreira, no qual se discute a Política de Responsabilização Educacional e suas incidências para o trabalho docente, tendo como ponto de partida a percepção de que os profissionais da educação são cobrados por resultados no cenário das avaliações externas, repercutindo nas dinâmicas de organização escolar, nas concepções de currículo e de avaliação da aprendizagem, interferindo diretamente na atuação destes docentes, a partir de um levantamento das pesquisas em periódicos da CAPES, Qualis A1 e A2, com publicações selecionadas, tendo como marco temporal o período de 2015 a 2020.

A Educação Especial também perpassa o campo investigativo das Políticas Educacionais e se faz presente nesta coletânea, com dois trabalhos.

No 5º capítulo, *A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: discurso e governamento*, de autoria de Graciele Oliveira Faustino, traz algumas problematizações sobre os discursos e as estratégias de governo que produzem os sujeitos da Educação Especial na perspectiva

inclusiva, analisando documentos como, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), juntamente com um documento subsidiário – a Resolução CNE/CEB/MEC n.º 4, de 2009, que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E o 6º capítulo, *Políticas Públicas e a confluência entre Educação Especial e Educação Infantil*, dos autores Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Eleusa Maria Passos Tenório e Wellyngton Chaves Monteiro da Silva, que dialoga sobre a relação entre a Educação Especial e a Educação Infantil pelo viés das políticas públicas, buscando provocar discussões acerca da educação de crianças de zero a seis anos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, consideradas público-alvo da Educação Especial (PAEE), analisando documentos normativos da Educação Especial na Educação Infantil.

Seguindo com a diversidade de discussões no campo das Políticas Educacionais, temos o 7º capítulo, *O SAVEAL e o Ensino Médio em Alagoas: implicações para a qualidade da/na educação*, das autoras Laudirege Fernandes Lima e Ivandema Gabriel da Silva Santos, sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL, implantado em 2001. O capítulo se propõe a analisar os resultados do SAVEAL no Ensino Médio e suas implicações na/da qualidade do ensino que está sendo ofertado na rede pública estadual de Alagoas, como reflexo de uma proposta gerencialista de gestão educacional.

Finalizamos esta coletânea com o capítulo intitulado *Reflexos das Políticas Educacionais na Educação Indígena em Alagoas: entre avanços e retrocessos*, dos autores Gilberto Geraldo Ferreira, Valdeck Gomes de Oliveira Junior e Valéria Campos Cavalcante, apresentando as políticas educacionais que mais impactaram na trajetória da educação escolar indígena em Alagoas, tendo como recorte temporal os anos de 1944 até 2022. A pesquisa traz problematizações sobre os dispositivos legais que possibilitaram que tal modalidade se materializasse no território alagoano.

Diante da publicização desta coletânea, esperamos que as pesquisas aqui apresentadas possam ser proposituras para reflexões e debates fecundos em torno da efetivação de Políticas Públicas de Estado que garantam o direito à educação e uma escola democrática, de forma qualificada e com justiça social e cognitiva, pois como afirma Michael Apple (2020)¹: “A luta pela democracia na Educação foi e ainda é exatamente isso – uma luta”. Seguimos em luta permanente, este é o nosso compromisso!

Karla de Oliveira Santos
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
(Os Organizadores)

Maceió, Alagoas
Fevereiro de 2023.

¹ APPLE, Michael W. A Luta pela Democracia na Educação. In: APPLE, Michael. **A Luta pela Democracia na Educação**: lições de realidades sociais. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p.13.

PREFÁCIO

Com muita satisfação, prefacio este livro que aborda resultados de pesquisa e reflexões sobre políticas públicas educacionais. Além da Apresentação e deste preâmbulo, há oito capítulos que versam sobre práticas e referenciais de políticas públicas em diferentes recortes, às vezes combinados, como a gestão, as parcerias entre os setores público e privado, a avaliação de redes e escolas, a formação docente, a bonificação por desempenho, o trabalho pedagógico, a educação especial, a educação infantil, a educação indígena e o ensino médio. A produção reúne professores e professoras da educação superior – da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade do Agreste de Pernambuco (UFAPE) – e da educação básica de Alagoas.

Minha satisfação em escrever se deve, em especial, à grata possibilidade de ter convivido com alguns autores no âmbito do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) realizado entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual atuo, e a UNEAL, entre 2017 e 2021. Também destaco o convívio com alguns no presente, em período posterior ao DINTER, por meio de produções conjuntas e de outras atividades acadêmicas. Estes laços são, para mim, valiosos, pois têm permitido certo “descentramento” da posição geograficamente situada pela qual mais comumente enxergo a educação e a política educacional. Enfim, têm permitido intercâmbios de muita aprendizagem, revelando ainda mais a complexidade do federalismo educacional, com semelhanças e diferenças entre redes e sistemas de ensino que, de diversos modos, possuem, em alguma medida e mesmo nas diferenças, diversos entrelaçamentos.

Retorno, contudo, após este parêntese, ao que interessa: este livro, organizado pela professora e pelo professor da UNEAL Karla

de Oliveira Santos e Wellyngton Chaves Monteiro da Silva. O parágrafo acima, porém, termina com a menção a entrelaçamentos, e são estes que quero, inicialmente, sublinhar, referindo-me às redes de ensino públicas brasileiras. Todos os capítulos do livro, mesmo aqueles que tematizam a educação alagoana, evidenciam normativas ou políticas de âmbito nacional que demarcam a política educacional, sendo este, então, um dispositivo que costura elementos institucionais de unidade entre as redes de ensino. *Pari passu*, são, explícita ou implicitamente, pontuados na obra referenciais de políticas públicas, legitimados ou não por normas formalizadas. O que chamo de referenciais são visões de mundo, quadros de interpretação do mundo ou de contextos, representações de problemas públicos e de como intervir na realidade por meio de políticas, na perspectiva da abordagem cognitiva na análise de políticas públicas.

A seguir, exponho alguns traços desta abordagem para, mais adiante, escrever algumas linhas a respeito de minha leitura dos capítulos do livro, tendo em conta a concepção de referencial de políticas públicas e, a partir disso, retomar a noção de entrelaçamentos na política educacional, mesmo num contexto de diversidade político-administrativa e territorial entre redes de ensino.

Muller (2006)¹ explica que as políticas públicas, como “Estado em ação”, buscam agir sobre um setor da sociedade, comumente para transformar ou adaptar uma situação. Essa ação passa pela definição de objetivos, e este processo é forjado a partir de uma representação da realidade, quer dizer, de um problema público, suas causas e consequências, assim como das alternativas de intervenção estatal. As políticas públicas, deste modo, podem ser vistas como processos através dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, *tal qual ele é percebido*; seriam formas de uma sociedade tecer sua relação com o mundo. Por conseguinte, as

¹ MULLER, Pierre. **Les politiques publiques**. Paris: PUF, 2006.

políticas públicas do setor da educação são expressões de visões de mundo quanto ao lugar e ao papel da educação na sociedade – seja do papel que tem como do que deveria ou poderia ter; quer dizer, a ação pública na educação, como em outros setores, tem, ao mesmo tempo, um caráter cognitivo e normativo: as políticas expressam *interpretações do real* (o que é, como é, por que é) e definem modelos normativos de ação (o que *deveria ser*).

Os referenciais fundamentam e balizam as fronteiras de setores de política – entre eles a educação –, ou políticas de diferentes focos dentro de um setor; são os referenciais setoriais. Ademais, segundo Muller (2006), os referenciais setoriais se ligam ao referencial global, constituído, num dado momento histórico, de crenças de base de uma sociedade. Como construtos sociais, os referenciais não apresentam uma coerência perfeita, são objetos de conflitos permanentes, há disputas pela dominância e controle da agenda política.

Os capítulos desta coletânea não se valem desta abordagem, mesmo porque é pouco difundida no Brasil. Mesmo assim, nos textos que explicitam uma inscrição teórica mais delimitada – com base marxista ou foucaultiana –, bem como nos demais, revelam-se referenciais de políticas públicas de cunho global e setorial (educação). No primeiro caso, destacam-se o neoliberalismo e a governança gerencial no setor público. No segundo caso, os rebatimentos do neoliberalismo e da governança gerencial na área da educação pública, seja no Brasil ou em Alagoas. Mas não só, pois os capítulos que focam a educação especial e a educação indígena trabalham vínculos transversais entre estas modalidades educacionais e referenciais que circulam e se confrontam na sociedade brasileira no que concerne às respectivas populações. Ler os capítulos e neles buscar componentes de referenciais que balizam as políticas públicas educacionais é um modo de avançar na compreensão crítica e articulada da política educacional, de pressupostos e movimentos aparentemente fixos, mas de fato disputados e abertos a diferentes interpretações. Afinal de contas,

nas políticas públicas, incluindo aqueles que as analisam, os posicionamentos políticos são incontornáveis.

Nos capítulos em que são analisadas políticas da educação alagoana, referenciais mais gerais e hegemônicos na sociedade ou no setor público parecem materializar-se em práticas, normativas ou omissões, como um aumento de escala pelo qual sobressaem ao olhar os meandros e os constrangimentos de políticas de responsabilização das escolas e dos docentes, ou as omissões que entravam a efetivação da educação indígena. Sem dúvida, pesquisadores de outros estados brasileiros encontrarão semelhanças com políticas de seus territórios, o que, entendo, é fruto da intensa circulação de referenciais comuns.

Evidentemente, pesquisadoras e pesquisadores que escrevem esta obra o fazem, entre outras motivações, com o compromisso de contribuir para a efetivação do direito social à educação e para a democratização da gestão da educação e da escola. Este me parece ser um horizonte comum entre os textos, o que constitui um posicionamento eminentemente político frente a concepções que tem na estreiteza da teoria do capital humano o seu horizonte. No exercício da reflexão acadêmica, afirmar o direito social à educação e afirmar a democracia é atitude inestimável.

Em boa hora nos chega esta coletânea!

Nalú Farenzena

Professora Titular da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, Rio Grande do Sul
Fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa é parte intrínseca do ato próprio de ensinar. Na universidade, é ação institucionalizada e imanente ao cotidiano docente, integrando o processo formativo e educativo permanente dos envolvidos como exigência para uma articulação entre as outras dimensões do conhecido tripé que constitui a natureza que caracteriza a universidade, envolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão.

Não obstante, pesquisar requer muitos anos de insistente estudo, discussão, análise e avaliação de dados e informações, além de envolvimento e dedicação. Materializar os resultados para comunicar à sociedade os seus achados, quer seja como resumo expandido, artigo para periódicos qualificados, livros e capítulos de livros, ou quaisquer outros instrumentos de divulgação e comunicação científica, exigem outras dificuldades. O cuidado com a escrita, o público que queremos alcançar, tudo isso nos exige mais energia, além de carinho e muita dedicação. E não é diferente na organização de uma obra que pretende comunicar e discutir as políticas públicas educacionais, como esta que estamos oferecendo à sociedade.

Sabedores dos esforços individuais e coletivos daqueles/as que se envolvem na composição de uma obra como a que apresentamos, nada mais justo que o reconhecimento e o agradecimento. Assim é que agradecemos, tanto a autores e autoras que confiaram na proposta, contribuindo com seus estudos e definindo os capítulos que a compõem, como também, à Universidade Estadual de Alagoas, que não apenas tem apoiado a qualificação de seu quadro docente e o desenvolvimento de muitas das pesquisas que resultaram nesta obra, mas especialmente, pelo financiamento para sua materialização e impressão.

Karla de Oliveira Santos
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
(Os Organizadores)

CAPÍTULO 1

A HEGEMONIA DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: um debate crítico

Maria das Graças Correia Gomes

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>

Elione Maria Nogueira Diógenes

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea enfrenta profundos desafios na atual conjuntura nacional, a crise sanitária da COVID-19 só veio agravar ainda mais as problemáticas presentes no interior da educação, gerando evasão discente e um abismo educacional entre os que frequentam a escola pública e os que estão nas escolas privadas.

Políticas educacionais de caráter emancipatório são necessárias para transformar o cenário desigual da educação brasileira. Entretanto, observamos que políticas educacionais pautadas no gerencialismo têm dominado as principais linhas de programas e projetos implantados pela instância central, o Ministério da Educação (MEC). As características dessas políticas estão nos eixos da eficiência e eficácia da escola pública assim como na regulação dos processos educacionais.

Neste texto, escolhemos a vertente do gerencialismo por entender que é o principal mecanismo de organização da rede, administração e gestão cujos eixos norteadores são:

- Parcerias público-privadas
- Avaliação interna e externa
- Ingerência dos organismos multilaterais na gestão escolar
- Democratização e participação dos atores educacionais

Diante desse contexto elaboramos o presente texto resultado de uma pesquisa de doutoramento realizada na Universidade Federal de Pernambuco de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Nesse fundamento, consolida-se uma estratégia de pesquisa de caráter indutivo, construtivo e interpretativo, que envolve estudos culturais e interpretativos.

Ao se investigar, é preciso interpretar os dados coletados, pois se tem um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. O pesquisador é importante nesse processo porque dará um sentido à pesquisa que contribuirá para um olhar diferenciado daquilo que se está investigando, com o aprofundamento proporcionará explicações que contribuam para a sociedade ver e entender melhor as questões que a cercam.

Outra característica dessa pesquisa é a tendência de se preocupar com a subjetividade, e não com os números como portadores de verdades absolutas. Isso significa que, ao interpretar o material coletado, há uma preocupação em utilizar palavras, frases e orações que o expliquem, e é preciso ter o cuidado de refletir que a especificidade da pesquisa qualitativa não prescinde de números. Apesar do caráter interpretativo e da preocupação com as palavras, os dados estatísticos podem ser usados como suporte à análise interpretativa.

A pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas das pessoas atuando em programas específicos, práticas sociais e políticas públicas para interpretações acerca do que está sendo descrito, por meio de posturas teóricas ou ideológicas. Os dados coletados no cotidiano, em que os fatos ocorrem na escola, são relevantes para o pesquisador, a busca pelo entendimento ou interpretação dos fenômenos em termos dos significados que a eles conferem.

As características da pesquisa qualitativa dão ênfase à qualidade dos processos e significados que não são medidos, pois se trata de uma íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, uma vez que as pessoas participantes da pesquisa são sujeitos, e não objetos; inserem-se, portanto, na compreensão contextual, e outras são perceptíveis na sua execução.

Existe uma vasta literatura sobre a pesquisa qualitativa, autores que procuraram aprofundar-se na utilização dessa pesquisa para as ciências sociais e humanas. Nas leituras que envolvem o seu histórico, é explícita a rejeição do paradigma positivista, seu desenvolvimento ocorreu de forma lenta e tardia, e ainda persiste na atualidade a valorização de pesquisas que comprovam certas teorias mediante experimentos e dados estatísticos.

Com essa assertiva, enfatizamos que a pesquisa qualitativa ajuda a compreender melhor a sociedade, dentre várias características: é realizada por meio de uma gama de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo; permite maior aproximação do pesquisador com o objeto da pesquisa; leva-se como importante o ponto de vista dos participantes; existe a preocupação com o processo; está presente uma compreensão contextual do objeto estudado. Tudo isso com sólidos paradigmas e métodos adequados com a intenção de que haja confiabilidade, validade e confirmabilidade da pesquisa, e nesse sentido contribuam para o surgimento de novas descobertas que modifiquem a realidade social.

Além desta seção inicial, esta produção textual tem mais três seções onde discorreremos sobre o tema. A seguir debatemos a perspectiva do neoliberalismo no cenário político-econômico brasileiro.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DO NEOLIBERALISMO

Os anos finais da década de 1980 no Brasil são marcados pelas lutas em prol da democracia social. Nas ruas, as pessoas se manifestavam pelo fim da Ditadura Militar de 1964 e a consequente

redemocratização. Isto em meio às profundas transformações que se processavam na Europa e nos demais Estados-Nação. Essas mudanças se esgueiraram pelas décadas finais do século XX com o objetivo de superar a crise do capital e deter as conquistas sociais da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2002a; 2002b). O sopro das mudanças caracterizou-se pelas políticas de ajustes, marcadas por reformas estruturais voltadas para o mercado conforme preconizava o “Consenso de Washington” ocorrido em 1989¹.

Oliveira (2014, p. 8), em análise sobre a reforma do ensino médio e do ensino profissional, afirma com acerto: “O Brasil, seguindo a tendência mundial passou a destacar maior atenção, pelo menos ao nível do discurso, à educação. Evidentemente, pelo próprio caráter segregador e residual das suas políticas sociais [...]” Neste trabalho, consideramos essa perspectiva como importante no sentido de entender as metamorfoses pelas quais passaram os diferentes níveis da educação brasileira.

Educação é um campo de conhecimento ao mesmo tempo em que é um processo de mediação na relação capital e trabalho (GRAMSCI, 1982) dentro do sociometabolismo do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011). O modo de produção capitalista, a contar de sua origem, vem atravessando mudanças substanciais desde a própria ordenação das relações de produção considerando-se as forças produtivas e os impactos no mundo do trabalho (desde a grande crise do capital em 1929, em ciclos, o capitalismo tem-se mantido).

Com razão, no fim da década de 1970, o capitalismo entrou em um novo período de crise: identificada, sobretudo, como esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista (MÉSZÁROS, 2005). Um novo modo de regulação do capital

¹ Congresso internacional liderado pelos Estados Unidos da América convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título *Latin American Adjustment: How Much Has Happened* para avaliar as reformas implantadas nos países da América Latina.

difundiou-se nos anos 1980: o toyotismo, com novos padrões tecnológicos na produção que modifica o modelo anterior.

A crise afetou os países centrais, semiperiféricos e periféricos. Os primeiros foram Estados Unidos e Inglaterra, que, como saída, passaram a adotar outras formas de administração, substituindo a regulação keynesiana e o Estado de bem-estar social. Nessa reestruturação do capitalismo, ao mesmo tempo, intensificaram-se os processos de mudança nas relações produtivas, bem como novas formas de organização, gestão e financeirização da economia.

Diante desse contexto, houve uma redefinição do papel do Estado, sua função passa a ser: proteger os direitos de propriedade e ter pouca interferência nas políticas sociais, daí que denominamos de Estado mínimo. O setor privado torna-se hegemônico no campo da formulação e implementação das políticas públicas.

Mészáros (2005, 2007) analisa que o sistema capitalista traz efeitos nefastos à maioria da população, com interesse no lucro, o ser humano é considerado um ser individualista, e não coletivo. Ele é o único responsável por suas atitudes, sucessos e fracassos, bem como um sujeito competitivo necessário à produção do capital, por conseguinte, desconectado dos interesses humanitários, levando a atitudes, cujos objetivos são os bens materiais, a riqueza no fortalecimento da acumulação do capital.

Na ótica de Frigotto (2010, p. 17): “[...] o capitalismo deste final de século enfrenta sua crise estrutural mais profunda e sua perversa composição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie.”.

Essa crise encontrou saída no pacote de medidas defendidas pelo movimento neoliberal que apregoa o Estado mínimo em relação às questões sociais e ampliam-se políticas públicas condizentes com os interesses empresariais, dando oportunidade ao livre crescimento econômico, sem nenhuma interferência estatal.

No consenso neoliberal, afirma-se que o problema está nos custos salariais, é preciso proibir a indexação dos salários aos ganhos de produtividade e aos ajustamentos em relação ao custo

de vida e eliminando aos poucos a legislação sobre o salário-mínimo, com o objetivo de impedir os avanços na área social.

Os acordos políticos interestatais – União Europeia, Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), Mercosul – ganham força. No caso da União Europeia, esses acordos evoluíram no sentido de uma soberania conjunta ou partilhada. Isso faz perceber que o Estado-Nação tem perdido sua centralidade tradicional no tocante à iniciativa econômica, social e política.

O Estado-Nação enfraquece, vulnerabiliza sua soberania, seu papel passa a ser o de moderador que busca equilibrar uma variedade de limitações e pressões internas e externas, precisa atender às demandas do capital transnacional, as estruturas políticas globais são dominantes perante as demandas locais.

As políticas globais são planejadas diante de um contexto macro, padronizadas, seguindo as determinações específicas, são vistas na sua totalidade sem direcionamento para um determinado local; muitas vezes, seguem padrões já estabelecidos ou que lograram êxito e provocam inúmeras transformações, nem sempre da mesma forma, recrudescendo desigualdades. Integram algumas regiões e estados, excluem outros, em uma disparidade econômica, política e social. Políticas hegemônicas favoráveis ao controle econômico, e não para a melhoria das condições humanas, nas quais o homem deixou de ser o centro do mundo, o discurso consensual é o do crescimento econômico (SANTOS, 2001).

A dinâmica da globalização configura-se em políticas de caráter transnacional advindas do processo neoliberal, que, além da dimensão econômica, envolve outras: social, política e educacional. De acordo com o aporte teórico de Santos (2002), de Burbules e Torres (2004), há algumas especificidades que as caracterizam.

A partir do momento em que as empresas multinacionais, baseadas em modelo econômico neoliberal, abrem-se aos mercados mundiais, exigem a interferência mínima do Estado na economia. Por sua vez, ele precisa reduzir o peso das políticas sociais no orçamento. Nesse contexto, dominam as agências multilaterais –

Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), que impõem aos países periféricos e semiperiféricos um receituário neoliberal como forma de agenciamento de recursos para pagamento da dívida externa.

Na dimensão econômica, a globalização é sustentada pelo consenso neoliberal: a) Novo tipo de regulação estatal. b) Direitos da propriedade internacional. c) Subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais (BM, FMI, OMC). Desse modo, os Estados periféricos e semiperiféricos ficam sujeitos às imposições do receituário neoliberal como condição de negociação da dívida externa, e as agências multilaterais impõem programas de ajustamento estrutural. Nesses ajustamentos, está a redução dos custos salariais, pois os gastos com o pagamento aos trabalhadores são tidos como responsáveis pelo aumento da inflação (SANTOS, 2002). Há mudanças nas relações comerciais, na formação do livre comércio e na redução de importação; os processos bancários passam por uma reforma, as formas de produção adquirem outro desenho com a ascensão de novas indústrias pós-fordistas, novas tecnologias e novos padrões de consumo.

Na dimensão social, a globalização mantém as desigualdades. De um lado, as empresas multinacionais e uma nova burguesia de executivos, composta pela elite empresarial, diretores de empresas, altos funcionários do Estado, líderes políticos e profissionais influentes; no ramo internacional, gestores das empresas multinacionais e dirigentes das instituições financeiras internacionais. Do outro, a nova pobreza globalizada, que não resulta da falta de recursos humanos ou materiais, mas do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da redução dos salários.

Na perspectiva da globalização, o conceito de consumidor substitui o de cidadão, e o critério de inclusão deixa de ser o direito para ser a solvência, os pobres são os insolventes, por isso o Estado neoliberal adota medidas compensatórias de enfrentamento à pobreza.

Com a globalização, novas desigualdades sociais são produzidas; à medida que empresas de grande porte e centralizadas em países desenvolvidos dominam o mercado mundial, muitas outras vão à falência, e nesse acúmulo de riqueza por poucos pelo ramo internacional, o nacional passa a ficar cada vez mais dependente.

Outra consequência produzida pela globalização neoliberal é a concentração de riqueza dos países centrais: “no final da década de oitenta, segundo dados do Federal Reserv Bank, 1% das famílias norte-americanas detinha 40% da riqueza do país e as 20% mais ricas detinha 80% da riqueza do país.” (SANTOS, 2002, p. 34).

As reformas são justificadas como uma perspectiva de diminuição da burocracia estatal, devendo responder com rapidez e eficiência às mudanças do mercado global e às novas demandas sociais. O Estado passa a exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e a diversificar as fontes de financiamento (CARVALHO, 2009).

Assim, necessitou de um novo modelo de gestão pública, denominado de gerencial, o qual influenciou as reformas administrativas em vários países, principalmente Inglaterra e Estados Unidos. Modelo em favor de organizações mais flexíveis, da administração descentralizada, autônoma e participativa e da redefinição das relações entre as esferas públicas e privadas:

O Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se a responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada [...] sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis [...] separa-se, assim, a função de governar e a de executar. (CARVALHO, 2009, p. 1148).

Com a reforma do Estado Brasileiro e seus idealizadores, Luiz Carlos Bresser Pereira e Fernando Henrique Cardoso (FHC), na

década de 1990, os pressupostos do gerencialismo foram mais evidenciados, tendo como meta:

O governo, em seu projeto de 'reconstrução do Estado', identificou quatro problemas que o Estado brasileiro devia enfrentar: o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança; a governabilidade. Com o objetivo de sanar esses problemas e de supostamente 'quebrar com o clientelismo e o burocratismo', o governo utilizou como ideias forças a parceria, a flexibilização e a privatização. (SILVA, 2003, p. 80).

Nessa configuração está a reforma do Estado brasileiro, cujos objetivos estão explícitos nos artigos escritos por Bresser Pereira (1997; 1998; 2000), em que o foco maior se centralizou nas ideias da administração gerencial para o serviço público, maior produtividade e menos burocracia, e, acima de tudo, o fortalecimento do Estado. Todos esses aspectos, segundo Pereira, levaria o Brasil ao Estado Social-liberal do século XXI. Ele analisa quatro aspectos básicos para a refuncionalização do Estado: a delimitação de sua abrangência institucional e os processos de redução do tamanho do Estado; a demarcação de seu papel regulador e os processos de desregulamentação; o aumento de sua capacidade de governança e o aumento de sua governabilidade.

Ao direcionar a reforma do Estado ao modelo gerencial, demonstra-se que o intuito era fortalecer o mercado e atender às exigências do novo processo de globalização, favorecendo o receituário das agências internacionais. Tal modelo difere de uma administração pública com vertente societal/coletivista.

3. GERENCIALISMO: a influência do neoliberalismo

Ball e Mainardes (2011) expõem diversas características sobre o gerencialismo: modelo de organização centrado nas pessoas, em que desperta um espírito empreendedor de todos os empregados; motivação das pessoas em produzir com qualidade no esforço em

busca da excelência; gerentes tornam-se líderes para promover um compromisso coletivo da corporação em ser o melhor. Essa nova forma de gerir deixaria o Estado menos burocrático e mais eficaz, e nas políticas educacionais, um novo rumo para a qualidade, o Estado deveria seguir os preceitos da qualidade (total) do setor privado.

O gerencialismo é uma forma de administração já adotada em países centrais. Ball e Mainardes (2011, p. 23), em seu estudo sobre uma avaliação das políticas educacionais no Reino Unido, revelam que

[...] esse processo de reestruturação, tanto como estratégia econômica quanto como projeto hegemônico de revigoração da sociedade civil, esteve articulado mais claramente às políticas ideológicas do neoliberalismo thatcherista.

Esses autores, ao analisarem a realidade do Reino Unido com a adoção do novo gerencialismo, enfatizam que, na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal área em que ocorre a incorporação desse novo modelo, sendo importante para a transformação da organização escolar, o que acarreta mudança no líder das escolas. No entanto, advertem que o foco não deverá ser apenas nas mudanças que ocorreram na forma de gestão das escolas, mas sim, em primeira instância, nas mudanças nos documentos legais, Constituição e leis da educação, referem-se ao Ato Educacional de 1988 (Reino Unido) e atos subsequentes,

[...] que estabeleceu a infraestrutura e os incentivos na forma de mercado e introduziu a 'direção' das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas a *performance*. A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados a importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 25, grifos do autor).

A performatividade é como uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que julga, compara e demonstra como meio de controle, monitoramento e mudança. O desempenho individual ou da instituição serve de parâmetro de resultado, demonstração de qualidade ou de momento para promoção ou inspeção. Ela é alcançada mediante a publicação de informações e de indicadores para estimular, julgar e comparar profissionais em relação aos resultados. Sua tendência é nomear, diferenciar e classificar com foco na melhor capacidade de rendimento dos trabalhadores.

Significa, ainda, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma determinada forma de avaliação. O problema de quem controla essa avaliação é crucial. O principal ponto no movimento da reforma educacional são as discussões em torno do controle dessas avaliações, que determinam a eficiência, a efetividade e a qualidade do que foi avaliado (BALL, 2002; 2005). Assim, nas instituições públicas, o novo gerencialismo tem como base as teorias e técnicas da gerência empresarial ao valorizar o “culto da excelência” (BALL, 2002, p. 6).

Ball (2002; 2005), ao analisar a reforma educacional, expõe uma série de fatores que demonstram como é perspicaz em suas orientações; com o intercruzamento entre mercado, gestão e performatividade, são apresentadas como se dessem aos gestores e às instituições maiores poderes, e retirando entraves na gestão de recursos financeiros e humanos como processos de regulação, em que estabelece uma nova forma de controle. Os gestores terão flexibilidade e autonomia no uso dos recursos financeiros e humanos para se preocuparem mais com as ações que melhoram os resultados.

Nas análises do autor, encontram-se semelhanças ao comparar com a implantação das políticas educacionais no Brasil. Com os processos de neoliberalismo e da globalização, as políticas educacionais voltadas para o ensino médio tomam uma característica central, a saber: o gerencialismo no campo da gestão.

Aspectos como regulação, responsabilização, descentralização, autonomia e desempenho são detectados pelas análises realizadas nas políticas implantadas na educação brasileira. São realidades diferentes, as condições, recursos, histórias e contextos locais são diferenciados, e a concretização da política, dessa forma, difere.

O modelo adotado privilegia a liberdade, não no sentido da formação humana integral, mas na condição de modelador para as escolhas no mercado; valoriza a autonomia, flexibilidade e a descentralização para a capacidade de cada instância ou indivíduo se responsabilizar pelos padrões de eficiência e eficácia. Assim, o gerencialismo adentra o espaço educativo em que palavras, como controle, mensuração e eficiência, fazem-se presentes:

Novas identidades, focadas em acentuada proficiência técnica, e um conjunto de suposições de que problemas arraigados à educação e toda esfera social podem ser solucionados aumentando a eficiência e mantendo as pessoas mais rigorosamente responsáveis por seus atos [...]. (APPLE, 2005, p. 54).

É preciso uma reflexão de que os modelos são interpretados e aplicados de acordo com a realidade local. Dessa forma, questionar as intenções ao se formular uma política, sua axiologia e suas concepções inter-relacionadas, e de como são redesenhadas em cada contexto específico, faz-se necessário nos estudos das políticas educacionais.

Percebe-se a correspondência das políticas ao modelo gerencial nos programas e ações implantados no governo de FHC; por exemplo, em 1995, o Programa Acorda, Brasil, cujo objetivo central era mobilizar a sociedade para assumir compromissos com a escola pública e a responsabilização de todos (CARVALHO, 2009; SAVIANI, 2011), tendo em vista a mesma relação com o Projeto Amigos da Escola criado em 1999 em parceria com a maior rede de telecomunicação do país.

Azevedo (2002) analisa os reflexos da forma de gestão gerencial nas políticas educativas, com ênfase na municipalização, em que se atinge a universalização do acesso ao ensino fundamental, mas sem a qualidade esperada. Questiona, ainda, que o acesso a todos foi apenas nesse segmento e o atendimento à educação infantil e ao ensino médio está longe de atingir as metas propostas nas políticas. Em relação às mudanças de ação do Estado, afirma:

Como sabemos, o novo padrão de ação do Estado vai aparecer, com maior nitidez, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), muito embora tenha começado a ser esboçado no final dos anos 80. Ao tornar público o seu programa de governo, a nova coalizão que assumiu o poder colocou como medida imprescindível a necessidade de reformar o Estado, por entender que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos, cuja afirmação remontava aos anos 30 do século XX, era um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e, portanto, para ajustar o país aos requerimentos da nova ordem mundial. (AZEVEDO, 2002, p. 56).

A autora expõe, ainda, que vários parâmetros da reforma do Estado, nos anos 1990, foram distintos daqueles reclamados pela sociedade civil; um exemplo é a ideia de descentralização com um novo caráter, completamente diferente do então defendido que visava maior participação democrática nas decisões. Azevedo (2002, p. 58, grifo da autora) acrescenta:

Os parâmetros da reforma administrativa brasileira inseriram-se, pois, na solução concebida pelo governo para **ajustar o país aos novos requerimentos impostos pelos modelos econômicos e políticos, em face das exigências que os rumos do processo da acumulação plasmaram para os mercados e em face da postura subordinada das nossas elites a essas imposições**. Em tal contexto, no discurso governamental, a adoção da administração gerencial, entre outros modos, foi justificada afirmando-se que a sociedade brasileira havia atingido um nível cultural e político no qual as

práticas patrimonialistas não mais poderiam ser toleradas e o burocratismo impedia a prestação eficiente dos serviços públicos.

Nos pressupostos do gerencialismo, a atenção foca-se nos resultados, na verificação da eficiência e eficácia dos serviços, por isso a necessidade de uma gestão descentralizada para que a decisão esteja mais próxima do local da aplicação e da prestação dos serviços. Dessa forma, é preciso a avaliação de quem recebe os clientes, e tornam-se imprescindíveis ambientes competitivos nas instituições públicas e nos objetivos direcionados à produtividade.

Nessa nova forma de gestão, o Estado assume outra postura e passa a administrar os recursos e as políticas, rompendo com a perspectiva do Estado provedor para o Estado regulador. Uma regulação a serviço do mercado, e não aos que necessitam, a classe mais desfavorecida.

Muitas políticas educacionais foram elaboradas de acordo com os paradigmas do gerencialismo, a forma de gestão das empresas privadas. A presença do Estado minimalista, descentralizador e, ao mesmo tempo, regulador, é explícita nas políticas, programas e ações adotados para mudar a realidade da educação no país, em que o viés economicista ainda é muito forte. Em verdade, trata-se de fortalecer um projeto de sociedade com base no individualismo exacerbado, na rivalidade econômica e na meritocracia.

Todavia, diversos segmentos com diferentes disputas influenciam na formulação das políticas e na elaboração de políticas públicas educacionais readaptadas e direcionadas para outros caminhos que tenham uma visão humanista, o olhar para o ser humano, e não para o mercado.

Nessas experiências, presenciamos outros fatores que interferem nessas políticas, por exemplo, o planejamento das políticas educacionais direciona para uma valorização da “mercadorização” da educação, cada vez mais forte no cenário brasileiro.

4. CONCLUSÃO

Diante do exposto, os educadores preocupados com a educação pública precisam cada vez mais estarem organizados juntos com seus movimentos, associações e sindicatos para que a “mercadorização” não tome conta da educação, pois isso significa uma educação direcionada apenas para o mercado de trabalho, com a valorização da meritocracia, em que poucos são valorizados e a maioria são excluídos desse padrão exigido pelo mercado.

Além da meritocracia, a valorização da competitividade e da individualidade, indo de encontro a uma educação de formação humana, na qual evidencia a coletividade e ajuda mútua em que todos, todas e todes são importantes e possuem capacidades intelectuais para contribuir com a sociedade.

Assim, o texto traz a importância das políticas educacionais no carácter humanista e demonstra o quanto essa visão mercadológica do sistema capitalista é cruel com aqueles que não se adequam às normas e requisitos estabelecidos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. 6a ed. São Paulo: Boitempo Editorial. 2002a. (Coleção Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 8a ed. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Unicamp. 2002b.
- APPLE, Michael. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BALL, Stephen. Reformar escola/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48. Série Filosofia).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. Tradução de Isa Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos de 1990**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 4). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Globaliza%C3%A7%C3%A3o-e-as-reformas-do-ensino-m%C3%A9dio-e-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-nos-anos-de-1990.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, v. 17, n. 3 (67), jul./set. 1997.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado nos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, n. 45, p. 49-95, 1998.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 4, jul. 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 25-102.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. São Paulo: Record, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: uma correlação de forças frente as parcerias público-privadas

Cristina Maria Bezerra de Oliveira

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-646X>

Ivana Carla de Oliveira Lopes

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7271-0448>

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetiva apresentar as tendências da formação continuada do/as docentes da rede pública de educação básica, confrontando com as relações de parcerias público-privadas que tem ganhado força nos sistemas de educação pública brasileira.

A escolha do tema tem relevante valor, visto que, desde a década de 1960, os organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Unesco, Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, têm articulado cada vez mais a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países.

Coraggio (1998, p. 99) diz que, nos documentos do BM, o discurso de que “o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque – segundo os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda”. Percebe-se um indicativo do uso da educação como canal para o desenvolvimento econômico e, ainda, vê o

“investimento em educação como formação de mão de obra, tratando o estudante como capital humano” (SOARES, 2020, s/p).

Dito isto, entendemos que o ensino é para ser visto e vivenciado como uma ação não somente necessária às mudanças na sociedade, mas como um ato necessário à dignidade humana. Por meio dela, o sujeito se torna conhecedor de como ser um agente transformador e atuante no meio que vive.

O desenvolvimento das nossas pesquisas deu-se pelas análises de documentos, tais como: Constituição Federal, Contratos/Convênios de parcerias público-privadas, programas de cursos de formação, além de entrevistas com gestores/as e docentes de escolas estaduais, e uma vasta revisão de literatura sobre os temas em questão.

Dividimos, esse texto em duas partes, inicialmente, com reflexões acerca de como se projetam as formações do/as professore/as da rede pública de educação básica frente as parcerias público-privadas. Na segunda parte, trazemos algumas consequências promovidas pela interferência do privado, no público, com o direcionamento de políticas públicas que prevalecem um modelo de educação para o mercado.

Contudo, podemos concluir que hoje, a realidade numérica da educação básica em nosso país expõe uma responsabilidade do Estado com o provimento do direito à educação pública, subjetiva e de qualidade que é garantido majoritariamente pelo setor público. No entanto, observamos uma redução desse papel quando o Estado transfere ao privado, sua responsabilidade, em nome de uma “educação de qualidade para todos/as”, porém, os professores/as não são ouvidos em suas demandas de formação continuada.

2. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DA REDE PÚBLICA: refletindo o contexto atual de sua atuação frente as parcerias público-privadas na educação

Um planejamento traçado pelo/a educador/a estará vinculado a concretização efetiva do planejado, apresentando um resultado

esperado ou não. Para Candau (2014, p. 52): “O/A educador/a é concebido como um/a organizador/a das condições de ensino-aprendizagem que devem ser rigorosamente planejados para garantir resultados ‘ótimos’”.

Desenvolver uma articulação entre a formação docente e a prática de ensino na escola brasileira tem sido um desafio não somente aos governantes, responsáveis pelo desenvolvimento educacional público, mas a todo e qualquer profissional envolvido na e para a educação. Perceber que a formação docente não se apresenta num plano consensual, as diferenças encontradas nos processos de relação pedagógica, educativa e institucional devem ser analisadas nos diferentes cenários, político e social que estamos.

Tal comportamento corresponde ao que Mészáros (2005, p. 44) afirma acerca dos indivíduos: “Eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas”.

Nesse sentido, entendemos que “a política educacional não é simplesmente determinada pelas mudanças macrossociais e econômicas, mas é parte constitutiva destas mudanças” (PERONI, 2013, p. 9).

[...] cada grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. Os grupos de intelectuais da classe empresarial têm composição diversas, mas atuam em comum como porta vozes desta classe. (RUIZ, 2017, p.5).

Para o autor “os intelectuais desta classe têm a função de organizar elementos conceituais para fomentar uma cultura que influencie a classe que vive do trabalho” (*idem*).

Se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi, e ainda deve ser, discutida nesse *locus*, poderemos supor que os programas de formação continuada para professores das redes públicas de educação patrocinadas, por exemplo, pela Fundação Lemann, terão mudanças consideráveis do ponto de vista do conteúdo, como é o caso do curso “Gestão Para Aprendizagem”, realizado com os gestores e docentes de escolas de Alagoas, e que traz uma nova proposta para trabalhar os conteúdos; com ela, uma correlação de forças no processo de formação alinhada com as propostas do Lemann Center¹.

Destacamos a influência do setor privado em todas as instâncias do Sistema Educacional de Alagoas e também questionamos a concepção pela qual a educação está sendo globalizada e gerida e que, as parcerias público-privadas da educação estão sendo incentivadas e amplamente enraizadas nos serviços públicos educacionais.

Em pesquisas realizadas por Peroni (2015), ela afirma que

Foram analisadas as várias formas de relação entre o público e o privado na educação básica. E, mais especificamente, como o privado interfere no público através de parcerias, trazendo uma lógica individualista e competitiva empresarial. A ênfase passa a ser no produto e não mais no processo, o foco passa a ser a gestão e não mais o pedagógico, ocorre a concentração em algumas disciplinas (português e matemática), pois serão avaliadas, a aprendizagem assim passa a ser um produto mensurável. As pesquisas demonstram, ainda, que o processo de privatização do público ocorre tanto na direção quanto na execução das políticas educativas. (PERONI, 2015, p. 14).

¹ Centro Lemann de Empreendedorismo e Inovação Educacional no Brasil, funciona na Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Stanford, na Califórnia. Sua missão é apoiar o sucesso dos esforços brasileiros para, segundo seus dirigentes, “dar um salto gigantesco em seu sistema educacional”. Para atingir esse objetivo, o Centro conta com duas estratégias principais: **Atrair as melhores e mais brilhantes mentes e mudança na educação brasileira** (Lemann Center, documento eletrônico, 2020, grifos nossos).

A autora explica esse movimento que ocorre na direção em que os empresários acabam influenciando o governo federal na agenda educacional, ou seja, influencia no conteúdo da proposta e, muitas vezes, até na venda de produtos. Na execução direta, ocorre principalmente às classes populares, à educação de jovens e adultos, às creches, à educação especial e à educação profissional, mas também acontece, ao mesmo tempo, na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias, em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e das sanções que permitem um controle de seu produto (PERONI, 2015, p. 14), parecendo que, tratando-se dos programas da Fundação Lemann no Brasil, o conteúdo da proposta está totalmente definido dentro do contexto do Lemann Center.

Um dos pontos cruciais nas políticas públicas educacionais refere-se à precariedade dos contratos de trabalho docente no setor público, com repercussões na carreira. Considerando a Constituição de 1988, em seu art. 205, V, “a valorização dos profissionais da educação escolar, na forma da lei, os planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos na rede pública”, onde é possível encontrar um flagrante desrespeito ao preconizado. Cada federação apresenta suas próprias competências legislativas, dificultando a implantação de regras nacionais para a valorização da carreira docente, relativas ao ingresso e a progressão da carreira. Assim, o docente se torna um fantoche nas mãos daqueles que passam a agir de maneira conflituosa com a Constituição Federal representando uma política injusta e desonesta com a sociedade. Souza e Abreu (2016) mostram a diversificação das normas públicas para a contratação e carreira docente no setor público.

Apesar disto, a possibilidade legal de contratações temporárias e precárias ainda resiste, seja pela ausência de aprovados nos concursos realizados, seja pela urgência de suprimento de docentes em contextos

nos quais a realização de concursos demandaria mais tempo. Na verdade, essas são, via de regra, justificativas oficiais, pois a contratação por outros canais resiste porque ela parece ser interessante política ou economicamente. (SOUZA; ABREU, 2016, p. 5).

Assim, expomos abaixo, algumas consequências das investidas neoliberais na e da privatização da educação pública brasileira.

3. A CORRELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Entendendo que o Estado é um campo de disputa, concordamos com Vieira (2007, p.144) quando afirma: “[...] não tem havido, pois, política social desligada dos reclames populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica”, já que todo processo de construção de políticas é permeado por correlações de forças entre sujeitos em disputa por projetos societários distintos (PERONI, 2013); isso se relaciona com o contexto mais amplo do movimento do Estado em um determinado período e que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo (VIEIRA, 1992).

Refletindo com Peroni (2015), compreendemos aqui o objeto de estudo, a relação entre o público (Seduc/AL) e o privado (FL- *Projeto Formar*) na educação, como parte de “um contexto histórico e geográfico particular, com contradições, e uma história de lutas pela democratização da educação materializada em direitos.” (PERONI, 2015, p. 17).

O que ocorre muitas vezes na gestão dos governos estaduais são propostas de mudanças no âmbito educacional sem a devida discussão democrática com os interessados, com aqueles que fazem a educação existir, utilizando, por vezes, bases partidárias no Congresso Nacional para a realização das ações educacionais, gerando um forte indício de retrocessos e insucessos.

Giddens (2007) explica que “a estrutura da política de Terceira Via também se caracteriza por reformas estruturais: a reforma do governo e do Estado” (p.19), o Estado regulando e intervindo no mercado e na sociedade civil, de modo, que, na parceria que se estabelece entre o estado de Alagoas e a Fundação Lemann, os docentes, gestores e técnicos deixam de opinar quanto aos seus interesses em relação ao conteúdo dos cursos e são discretamente (ou não) “intimidados” a fazer.

É preciso considerar como membros de aprovação, os servidores que estão envolvidos em cada função, são eles que compreendem e sabem as reais necessidades para o alcance das melhorias e sucessos no meio educacional. É importante que se perceba, que o Estado deve exercer uma função educadora, sabendo conduzir e direcionar as ações para que a sociedade possa ser condicionada ao crescimento voltado à cidadania, e não por determinação política. A função educadora deve ser identificada ao longo do desenvolvimento político, social, educacional e cultural, expandindo estratégias que sejam capazes de gerar avanços para a sociedade como um todo e não para uma minoria.

Sendo necessário uma preparação significativa para atuação docente, para que ele possa realizar seu trabalho de maneira a atender as reais necessidades dentro das experiências locais vividas.

Considerando que, a educação e o ensino são ações diferentes, a educação é uma ação intencional que faz com que os sujeitos sejam humanizados, visando uma formação contínua, ininterrupta, até o fim de sua vida, oriundos de toda sua vivência nos diferentes espaços de aprendizagem vividos. É preciso entender que as políticas públicas oportunizam os sujeitos a vivenciarem experiências de igualdade social e de conhecimento, a fim de aprender e não são elas as responsáveis pelo processo de ensino.

Peroni (2006) aponta que a sociedade civil,

[...] é materializada por instituições com nome e sobrenome, isto é, pessoas, família ou um conjunto de sócios que têm o poder de receber

um grande montante de recursos públicos e decidir acerca das políticas educacionais. Observa-se, assim, um desmonte das instituições mais ‘vulneráveis à correlação de forças’, no caso as públicas, e um fortalecimento das instituições consideradas mais eficientes e produtivas, como as instituições públicas não-estatais (p. 126).

A autora esclarece que “não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis” (*idem*, 2015, p. 16).

Para o bom andamento das políticas públicas é imprescindível o acompanhamento das atividades realizadas pelo governo, sem acompanhar os deveres do Estado ficamos alijados de nossos direitos.

Considerando que vivemos em um campo educacional no qual se exige uma educação que acompanha e promove transformações sociais, é preciso superar os desafios ocorridos no processo de ensino-aprendizagem com foco no sistema educacional.

Ao compreender a lógica de transferência da produção mercantil para o campo da educação:

Alinhada a um tecnicismo atual, apresentado sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se põe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standers’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, em ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus, punições. [...]) (FREITAS, 2012, p.383).

A lógica gerencialista que tem sido aprofundada desde a reforma do Estado tem provocado tentativas de inserção da gestão privada na educação básica pública sempre com o discurso de melhorar a qualidade, motivo pelo qual a inserção da Fundação Lemann em Alagoas tem início exatamente com a formação de gestores/as.

Para Christian Laval (2004), “essa nova gestão pública apresentada pela classe capitalista está sujeita a uma lógica econômica da competitividade que deve tratar o cidadão como cliente. Nessa perspectiva, a educação passa a ser tratada como uma mercadoria, submetida à obrigação de resultados e inovações” (p.18), em que se privilegiam os resultados que podem ser medidos em avaliações generalistas desenvolvidas pelos órgãos oficiais, e os/as professores/as responsabilizados/as pelo fracasso dos alunos.

Oferecer uma condição de envolvimento entre a formação docente e a prática de ensino na escola brasileira tem sido um desafio não somente aos governantes, responsáveis pelo desenvolvimento educacional público, mas a todo e qualquer profissional envolvido na e para a educação. Entender que a formação docente não se expõe num plano consensual, as diferenças encontradas nos processos de relação pedagógica, educativa e institucional devem ser revistas nos diferentes âmbitos, político e social no qual vivemos.

A conexão existencial com o outro gera um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do homem para o conhecimento, é neste processo que o indivíduo se torna educador. Assim, o homem não nasce educador, mas se torna, podemos considerar a importância da formação docente para este processo profissional, pois através dele o docente, reflete teorias, práticas e novas maneiras de atuar no campo educacional, buscando a inserção de novas competências e habilidades que surgem no decorrer dos tempos.

A necessidade de mudanças não deve ser apenas naquele que promove mudanças, o professor, mas também nas políticas públicas educacionais voltadas a sua formação, aprimorando as práticas pedagógicas e propostas curriculares do âmbito escolar. Com isso, o professor passa a assumir uma nova identidade profissional voltada às dimensões dos novos desafios da sociedade contemporânea.

A evolução da prática profissional docente tem demonstrado um fator preponderante para o futuro da educação e da própria

sociedade brasileira, pois sua atuação poderá comprometer de maneira significativa ou deixar “a desejar” o ensino e conseqüentemente à aprendizagem. Hage (s.d.) reflete sobre a importância da realização das práticas das políticas públicas quando enfatiza que,

[...] diante das mudanças ocorridas na política em nosso país, mais do que nunca há a necessidade de construção de um projeto político e educacional, voltado para uma formação que se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social. Essa formação, ao ser compreendida e trabalhada numa perspectiva de constante reflexão sobre a natureza do ser professor e os aspectos que permeiam a identidade docente [...]. (HAGE, s.d., p.02).

Considerando que, a formação docente condiciona a uma atuação na arte do ensinar de maneira mais significativa e transformadora, é necessário que haja uma relação na formação e prática docente direcionando a uma ação transformadora, novas práxis, do qual requer uma consciência crítica e reflexiva por parte do professor.

Para Borges e Tardiff (2001), o Brasil, somente nos anos de 1990 começou um redirecionamento das pesquisas sobre o ensino com o/a professor/a, como uma pessoa que mobiliza saberes próprios, saberes ditos profissionais. Com o tempo, a temática foi criando força e importância nas políticas públicas para a formação docente. Nesse mesmo período houve também um avanço no rejuvenescimento do/as estudantes, mas este pode ter sido resultado da implantação dos ciclos, com a progressão continuada, e das políticas de correção de fluxo.

Ao falarmos sobre a democratização do ensino e a edificação dos sistemas escolares em massa surgido em meados do século XX nos EUA, enfatizando sobre os saberes docentes, Borges destaca que:

[...] Nesse período, os professores e as escolas passaram a ser confrontados com as exigências sociais e educacionais cada vez

mais complexas, em face de pedagogias tradicionais que já não ofereciam respostas. Isto é, as escolas já não podiam mais se contentar em ensinar saberes rudimentares, virtudes morais e religiosas. Elas precisavam dar conta da escolarização prolongada [...] de clientelas heterogêneas, para uma sociedade cada vez mais complexa [...].(BORGES, 2013, p. 63).

Apesar de 40 anos de iniciação à reflexão sobre os saberes docentes, percebe-se que os mesmos têm sido objeto de estudo em diversos países. A evolução da pesquisa se deu através das diversas correntes e paradigmas teóricos e metodológicos. Estes saberes têm sido focalizados “ora como crenças, percepções, representações, concepções, competências, entre outras, sem se referirem necessariamente à noção de conhecimentos, ora como prática, como atividade docente ou produto da cognição do docente no seu trabalho.” (*idem*, p. 65).

A efetivação de uma formação permite ao professor entender que a escola é um espaço de aprendizagem, promovendo uma atitude crítico-reflexiva no seu processo de autoformação. Para Hage (s.d.) a proposta de formação de professores discutida atualmente vincula à concepção que ele tem de educação e de seu papel na sociedade, contemplando o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes para sua formação docente.

A proposta de uma formação continuada docente propõe um prosseguimento de sua atuação e aperfeiçoamento profissional, esta formação deve acompanhar as mudanças sociais, políticas, educacionais, entre outras, de forma que o docente possa refletir e atuar com coerência diante dos novos acontecimentos.

A sociedade atual apresenta contextos históricos e sociais que demonstram que a atuação e/ou formação docente está relacionada a sua condição de vida, pressupondo uma forte relação entre o saber e a elaboração deste saber. E não somente isso, é preciso que haja “[...] trabalho em equipe, do sentido da responsabilidade e da solidariedade, das pessoas reflexivas e criativas, que atuem em

rede e em grupos, [...]” (CHARLOT, 2013, p. 20) e essa não é uma prática que acontece de maneira espontânea, pois muitos professores preferem trabalhar isolados, no sentido de não demonstrar interesses em desenvolver uma aprendizagem significativa, movida de estratégias de ensino inovadoras na busca do alcance de metas no ensino.

O ato de educar não está condicionado somente à realização e à participação de formações continuadas, ela é necessária para o aprimoramento profissional. Dalcorso (2017) enfatiza que,

O educador, e todos os profissionais da educação, ao terem consciência de que educar também é um ato político e que ao educar transmitimos valores de um determinado tempo e local, além dos seus próprios, poderão compreender de forma clara a importância dos seus papéis na sociedade, enquanto agentes de transformação, e começarão a perceber o conhecimento como uma construção social. (p. 52).

A autora enfatiza que mesmo considerando problemas sobre a valorização profissional docente, a estrutura física, o suporte pedagógico, entre outros que comprometem no seu desenvolvimento de construção de novos saberes, um fator, bem mais agravante do que os citados está no processo de qualificação nos planos científicos e pedagógicos que comprometem a atual identidade profissional do professor, impedindo-o de concluir seus objetivos em âmbito escolar e no processo de aprendizagem.

O que se percebe nos processos de formação de professores, de modo geral, é que ele não tem adequado de maneira ideal o conhecimento adquirido com a forma de transmitir ao aluno, desconsiderando os aspectos relacionados à interação dos sujeitos na construção do conhecimento. É preciso considerar que “a concepção de formação tem seu significado alterado pelas emergentes exigências de um mercado globalizado, principalmente, pelos avanços tecnológicos”. (LOPES; TORMAN, 2008, p. 61)

O conhecimento trazido pelo professor deve se tornar uma prática a ser sempre revista, analisada e redimensionada sempre que necessário. O professor precisa resgatar seu papel na educação, na escola, na sala de aula e, conseqüentemente, na sua formação de forma que condicione uma qualidade no ensino e em sua atuação.

Considerar que

A compreensão sobre a natureza do trabalho docente vem, [...] imprimindo novas propostas de formação de professores, cujo objetivo seria o de superar ou minimizar o quadro atual gerado no e pelo cotidiano dos professores. A situação educacional hoje exige que o professor lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, permeado de valores éticos e morais. (HAGE, s.d., p.04).

A identidade profissional docente exige que este seja um pesquisador que busca a aquisição de novos saberes, assumindo um compromisso político, ético e moral em sua prática. Tal desafio exige dedicação, tempo, força de vontade e envolvimento com tudo aquilo a ser realizado. Dessa maneira, o professor irá,

Levar avante a ideia da multiplicidade na unidade como desafio que pode fazer o jovem pensar favorecendo o entendimento do pensamento indutivo para se chegar ao pensamento dedutivo, dando compreensão finalmente ao que seja a busca de novos conhecimentos. (PONTES, 2012, p. 68).

Ao trabalhar com o pensamento indutivo proposto pelo autor entendemos a necessidade do docente em observar e refletir para agir, a fim de que seu plano favoreça significativos resultados, oportunizando ao aluno um envolvimento com as atividades, conteúdo e método trabalhados dentro e fora da sala de aula.

As transformações estão ocorrendo de maneira repentina e firme em nossa sociedade, daí a necessidade de mudanças nas instituições sociais, estas devem também sofrer mudanças. E com elas novas práticas, novos comportamentos devem ser adequados

à educação e nos demais segmentos, pois nossos alunos começam a apresentar novas características e novos comportamentos para o processo de ensino-aprendizagem. Daí passa-se a criar um novo paradigma educacional, com uma nova prática, uma nova postura, uma nova conduta docente. Alguns aspectos educacionais precisam ter uma durabilidade, porém é mister ter um olhar voltado à realidade da nossa vivência, pois a educação vislumbra o futuro e como “ter futuro” sem ter um novo olhar?

Além de considerar a atuação e envolvimento docente, se faz necessário o apoio da gestão escolar nas atividades pedagógicas e aos profissionais que constituem a instituição de ensino, sua função está em assumir com responsabilidade o planejamento, a organização, orientação e o monitoramento dos processos para a efetivação das ações que promovam a aprendizagem e formação dos alunos (DALCORSO, 2017).

Feldmann (2009) afirma que, para

[...] formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores. [...] (p. 74).

A busca de uma nova adaptação ou nova maneira de atuação no contexto atual se faz necessário, pois é preciso acompanhar as mudanças e mudar com elas, dentro das necessidades surgidas no meio educacional. De nada vale falar em futuro, se não vivermos o presente, vislumbrando um futuro melhor. As mudanças nos paradigmas educacionais ocorrem de maneira lenta, mas devem ser progressivas.

Durante muito tempo, o processo de ensino-aprendizagem tinha como alvo principal o professor. Este era visto como o elemento principal do conhecimento e acreditava-se que ele era o

centro da aprendizagem, que através dele todos deveriam aprender, ou seja, o aluno era um mero receptor das informações transmitidas pelo professor. O perfil do alunado era de silenciar nas aulas, ouvir o professor e acatar todas as informações transmitidas por ele.

A contemporaneidade hoje vivenciada por nossa sociedade apresenta diversos fatores que possibilitam um desempenho docente, na sua maioria, falta de perspectivas para a melhoria da educação, como: tempo insuficiente para planejamentos, sobrecarga de trabalho em mais de uma escola, falta de valorização profissional e avanços nas políticas públicas, entre outros fatores que levam a muitos profissionais a ficarem “parados”, esperando que as mudanças aconteçam, esquivando-se de promover as mudanças necessárias para que o mesmo possa vivenciar as melhorias em sua prática.

Para Antunes (2010, p. 21), “[...] uma aula de qualidade deve primar pela ação dinâmica do aluno, conduzida com sutileza pelo professor. Ensinar passou então a ‘significar’, a estimular os alunos a confrontar-se com informações relevantes [...]”. Assim, é importante que o professor tenha um novo olhar na educação visando novas perspectivas e avanços educacionais diante das crises de paradigmas que se possa encontrar, refletindo sobre a significação da ação do eu para o docente e para o discente.

Levando em consideração que,

O indivíduo não só aprende com a educação, como também se posiciona frente aos fatos e à realidade que existe dentro e fora dele. E, isso ocorre diretamente no relacionamento interpessoal entre professor e aluno, juntos caminhando para o aprendizado significativo, ou seja, um aprendendo com o outro todos os dias. (SILVA; MORAIS; BARBOSA, 2013, p. 69).

A arte do aprender a aprender se constitui em abraçar todos os recursos possíveis para a aprendizagem. A relação do professor com o aluno é condição propícia a uma aprendizagem significativa,

este envolvimento faz com que ambos se conheçam e conheçam as necessidades e fatores que possam contribuir ao desenvolvimento de ambos, pois todos têm o que ensinar e aprender. E esta tem sido uma função social da escola, não se restringindo apenas aos aspectos de formação geral.

Para Voltolini (2011), o ato de:

Educar é, fundamentalmente, uma prática decisória. O educador está a todo instante lidando com situações que implicam uma escolha em termos de direção e uma aposta na justeza de sua decisão. Para guiar-se, busca pautar-se pelas finalidades que estabeleceu para seu ato. Punir ou não punir um determinado comportamento, por exemplo. Se decidido punir, convivo com o fantasma do risco de uma educação opressora que pode gerar sujeitos amedrontados; se decido não punir, posso conviver com outro fantasma, o da criança descontrolada, sem limites. (p. 37).

Estas são situações vivenciadas por famílias de muitas crianças e jovens, o ato de educar é uma ação tomada por esses responsáveis, esta ação promove nesses indivíduos comportamentos que levam a viver com características neuróticas, recalcadas e/ou psicóticas, interferindo com o “bem” ou o “mal” atribuído pela sociedade na construção de uma aprendizagem significativa e aquisição de uma maturidade com ganhos e perdas.

Ainda é válido ressaltar, que para educar é preciso sentir e compreender a necessidade do outro, o fato de termos diferentes formas de educar aprendidas em nossa cultura familiar não nos concede a condição de uma forma de educação, mas nos remete a pensar para agir de uma maneira necessária ao novo contexto vivido, pois tempos e pessoas mudam, e fazem nova história.

Entender que: “A educação tem que preparar os indivíduos para as incertezas. [...] que é preparar os indivíduos, através dos mais diversos saberes, para enfrentar a realidade na qual está inserido” (PONTES, 2012, p. 69). Proporcionando uma (re)significação do ensino aprendizagem concedendo ao aluno um novo olhar para a sua vida e para o outro.

Portanto, é necessário considerar que diante desse novo cenário educacional é importante ressignificar os paradigmas da educação, buscando acompanhar as mudanças, promovendo sempre que necessário as melhorias no processo de ensino visando uma aprendizagem significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos dizendo que a educação possui ênfase no neoliberalismo e na visão de mercado, recebendo consentimento do Estado que age por meio da força e do consenso. A classe empresarial tem buscado o consenso a partir de falácias sobre a qualidade e o caráter progressista e envolvente da educação, porém em uma perspectiva de resultados e meritocracia.

Sendo assim, a educação, hoje, não se caracteriza como um direito sob a garantia exclusiva do Estado *stricto sensu*, haja vista a interferência da classe empresarial em suas competências, definindo a própria política de formação continuada para professores/as e gestores/as das Redes de Educação, comprometendo o processo de democratização da educação básica com a ausência de uma política de formação continuada construída a partir da escuta das demandas dos/as docentes. Quanto a isso, ainda destacamos que as universidades públicas locais não são convidadas a participarem das poucas formações que existem, a não ser, muito pontualmente, um convite para uma fala específica. No caso de Alagoas, o espaço que, antes da materialização da Fundação Lemann, era das universidades locais, fica restrito às organizações parceiras da Fundação Lemann, mais especificamente, pela Elo Educacional que, desde 2016, vem trabalhando nas formações de todos os sujeitos da rede educacional de Alagoas, seja da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), com formações voltadas ao planejamento estratégico, gestão de pessoas e de resultados, replicadas para as GEREs, seja para professores/as, com o curso Gestão da sala de aula ou para os/as diretores/as com o curso Gestão para a Aprendizagem (GPA).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice (orgs.). Dossiê Temático: saberes docentes. **Educação e Sociedade**. V. 22, nº 74. 2001, p. 11-160.
- BORGES, Cecília. Saberes Docentes. **Revista Presença Pedagógica**. V. 19, nº 110. Mar/Abr 2013. p. 62-67.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHARLOT, Bernard. Entrevista: É preciso reinventar a escola. **Revista Pátio – Ensino Médio**. Ano V, nº 18. Set/Nov, 2013. p. 18-21.
- CORAGGIO, José Luiz. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, Livia.; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1998.
- DALCORSO, Claudia Zuppini. **O Planejamento Estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017.
- FELDMANN, Marina Graziela (org.) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- GIDDENS, Antony (org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- HAGE, Maria do Socorro Castro. **Formação de Professores: Reflexões sobre seu saber/fazer**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266229184_FORMACAO_DE_PROF

ESSORES_REFLEXOES_SOBRE_SEU_SABERFAZER. Acesso em: 16 de out, 2022.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6 ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

PAULA, Simone Grace de; DAYRELL, Juares Tarcísio. Conhecendo o Jovem do Ensino Médio. **Revista Presença Pedagógica.** V. 19, nº 110. Mar/Abr, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. In: **ECCOS: Revista Científica.** Vol. 8, p. 111-32, jan./jun., São Paulo, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Porto Alegre: Liber Livros, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PONTES, Edel Guilherme Silva. **Tecnologias para o aprendizado da estatística e probabilidades em curso de nível superior.** UNEAL. Maceió: Q Gráfica, 2012.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Decorrências da Relação Público-Privado para a Política e Gestão Escolar.** UFRGS, 2017. (Relatório de Pós-doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017).

SILVA, Edilson Moraes e; MORAIS, Jessica Amaral; BARBOSA, Ierecê dos Santos. As implicações da Teoria de Carl Ransom Rogers para a Educação em Ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências.** Rev. Aretê, Manaus, v. 6, n. 10, p. 63-72, jan-jun, 2013.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa.** Vol. 24, UFSM/RS, 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; ABREU, Diana Cristina de. Ingresso na carreira docente: as experiências de Brasil e Chile. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Volume 24, Número 72, 4 de julho 2016.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2011. (Coleção passo-a-passo).

CAPÍTULO 3

UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PROFESSOR MENTOR - MEU PROJETO DE VIDA: o bom professor-pastor da educação alagoana

Karla de Oliveira Santos

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>

Laura Cristina Vieira Pizzi

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>

Paula Rejane Lisboa da Rocha

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFape)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6381-8251>

1. INTRODUÇÃO

Em período recente, o Estado de Alagoas tem desenvolvido políticas educacionais de âmbito local, da Educação Infantil ao Ensino Superior, com investimentos massivos, criados no governo de Renan Calheiros Filho (MDB)¹ e em continuidade pelo atual governador Paulo Dantas (MDB). Dentre os projetos mais expressivos, podemos citar o Programa Escola 10, o Programa Criança Alagoana (Cria), Cartão Escola 10, Programa Alagoano de

¹ Renan Filho (MDB) foi eleito para o mandato de governador entre os anos de 2015 a 2018 e reeleito para o mandato de 2019 a 2022. Entretanto, se afastou do governo para concorrer ao senado federal na eleição de 2022, não concluindo o seu segundo mandato e sendo substituído por Paulo Dantas (MDB), em uma eleição indireta.

Ensino Integral (PaLei), Programa de Apoio à Juventude da Rede Pública de Alagoas, Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida, entre outros.

Alguns destes Programas mencionados têm obtido repercussão nacional, especialmente aqueles com forte discurso de produtividade empresarial, ligado a metas por desempenho e bonificação por resultados. Entre algumas premiações importantes, destaca-se o exemplo do Programa Escola 10, que foi premiado pelo Centro de Liderança Pública no Prêmio Excelência em Competitividade na categoria Boas Práticas nos anos de 2018 e 2020. E no ano de 2019, nesta mesma categoria, o Programa Cria recebeu a premiação. O Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida, foi premiado em 2022 com o Prêmio Destaque Educação na categoria Inovação no evento *Educa Week*.

O Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida foi lançado em 2021, através do Convênio nº 001/2021, entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/AL) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Alagoas (FAPEAL), com a oferta de bolsas para professores e estudantes da rede estadual, com o objetivo de auxiliar na construção do Projeto de Vida dos estudantes, combater a evasão escolar, principalmente diante das consequências provocadas pela pandemia da COVID-19 e promover melhorias de aprendizagem.

Ao observar o Documento Orientador do Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida e outras normativas, identificamos alguns aspectos que tem impacto direto sobre os docentes. O mais relevante é o discurso que tende a atribuir a responsabilização direta dos professores sobre os resultados do Programa. O sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes seria atribuído unicamente ao desempenho individual do docente.

Nos documentos analisados não há uma definição clara do que é o Professor Mentor, apenas delimita suas atribuições, mas no nosso entendimento pode ser compreendido como uma espécie de padrinho da turma, que desenvolverá ações pedagógicas para

recomposição de aprendizagens provocadas pela pandemia da COVID-19.

A figura do Professor Mentor tem tido um papel fundamental de fortalecimento na relação entre os estudantes, se personificando na figura do que denominamos neste texto de “Bom Professor-pastor”, uma vez que remete ao poder pastoral.

Segundo Michel Foucault (2008), o poder pastoral é um tipo específico de poder, vinculado ao cuidado, mas que pressupõe uma relação de submissão e obediência integral entre o “pastor” e seu “rebanho”, interferindo diretamente na subjetivação dos indivíduos envolvidos. O Professor Mentor parece encarnar esse tipo de relação, com implicações importantes, dentre elas, a responsabilização unilateral do docente e a necessidade de desenvolver estratégias de controle sobre as condutas dos discentes.

Nesse sentido, o objetivo desta investigação é problematizar o papel que o Professor Mentor tem assumido no Programa em análise, que tem orientado as ações dos/as professores/as e as implicações para sua atividade e a aprendizagem dos estudantes, na busca do êxito desta política dos governos recentes do estado de Alagoas.

Este trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem metodológica qualitativa, apoiando-se principalmente em referenciais teóricos foucaultianos e através da análise do Convênio N^o 001/2021, que cria o Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida, Resolução N^o 182/2021, Portaria/SEDUC N^o 12.893/2021, Portaria/SEDUC N^o 13.491/2021, Edital SEDUC/FAPEAL N^o 01/2021 e do Documento Orientador do Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida: Orientações e Práticas Inspiradoras (2022). Este último, sendo essencial para a análise dos dados.

Diante destas considerações iniciais, apresentaremos a organização deste capítulo: No primeiro momento, abordaremos o referencial teórico explicando as questões epistemológicas sobre Poder Pastoral e sua relação com a educação, tendo como base teórica e conceitual os estudos de Michel Foucault e outros estudiosos. No segundo momento, apresentamos a

contextualização do Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida e a análise do Documento Orientador do referido Programa e outras normativas.

2. O PODER PASTORAL E A EDUCAÇÃO

O poder pastoral é definido por Michel Foucault (2008) em sua obra *Segurança, Território e População*, na sua aula de 8 de fevereiro de 1978, assim definido: “A relação pastoral, em sua forma plena e em sua forma positiva é, portanto, essencialmente, a relação entre Deus e os homens.” (p.167). A sua origem nos remete ao Oriente, especificamente, a sociedade hebraica, onde há na história a figura do rei (pastor) com a incumbência de ser o pastor dos homens, em uma relação de obediência e sujeição, entre primeiramente Deus e o pastor – sendo o pastor a pessoa designada por Deus para cuidar do rebanho. Ou seja, é a representação e personificação de Deus aqui na Terra.

Esse poder pastoral foi herdado, absorvido, modificado e implantado pelo cristianismo, mas, conforme afirma Foucault, “creio que o pastorado cristão é absolutamente, profundamente, diria quase essencialmente diferente desse tema pastoral que já tínhamos identificado” (FOUCAULT, 2008, p. 218). O poder pastoral cristão difere do pastorado hebreu por constituir toda uma arte de conduzir, de guiar, de dirigir, e também, porque “tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência” (FOUCAULT, 2008, p. 219).

O bom pastor conduz o seu rebanho tomando cuidado para que nenhuma de suas ovelhas se desvie, se desgarre. Assim, o controle exercido pelo poder do pastor, é para Foucault (2008), paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é totalizante - deve-se ter o controle sobre o rebanho, também é individualizante (nenhuma ovelha pode se desgarrar). Além de conduzir todo o rebanho e cada uma das ovelhas, de forma particularizada, o pastor devia estar

disposto a se sacrificar por elas, mesmo que seja apenas uma que tenha se desviado.

Esse tipo de poder acaba sendo um poder político exercido por um líder ou guia que salvará o rebanho, zelando por sua vida e ações, estabelecendo uma relação de obediência e consequentemente, de sujeição pessoal. Contudo,

o poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento. (FOUCAULT, 2008, p. 168).

Nesse sentido, o poder do pastor é fazer o bem, é um poder de cuidado, de dedicação, de zelo, mas principalmente, uma técnica de individualização que produz uma vigilância ao mesmo tempo individual e total, pois nenhuma ovelha pode escapar aos olhos do pastor, controlando os indivíduos para que nada de mau aconteça, inclusive se sacrificando pelo rebanho.

O governo pastoral preza pela benevolência e cuidado, sendo responsável pela salvação do rebanho e por assegurar os meios de sustento de suas ovelhas, os bons pastos. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas. (FOUCAULT, 2008, p. 170).

Para Ruiz (2016), o poder pastoral bem executado, deve articular esta dupla tecnologia de governo: de um lado deve saber conduzir o rebanho como uma totalidade que possui necessidades específicas em virtude do tamanho e circunstâncias; mas de outro lado, o pastor tem que possuir a habilidade de conhecer cada ovelha individualmente, saber de suas necessidades, possibilidades e limites. Para melhor poder conduzir o rebanho, o pastor tem que conduzir individualmente cada ovelha, porém sabendo das necessidades globais do rebanho.

Contribuindo com a discussão apresentada, Castro (2009), a partir de seus estudos foucaultianos, enumera quatro elementos característicos do poder pastoral:

- 1) A responsabilidade do pastor concerne só não à vida das ovelhas, mas a todas as suas ações. Os pecados do rebanho são imputáveis, em última instância, ao pastor.
- 2) A relação entre o pastor e suas ovelhas é individual e total.
- 3) O pastor deve conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas. [...]
- 4) O pastor deve conduzir suas ovelhas pelo caminho da mortificação, uma espécie de morte cotidiana neste mundo. Essa técnica é, na realidade, uma forma de relação consigo mesmo. (CASTRO, 2009, p. 329).

O pastorado conduz as almas, é a arte de governar os homens, dirigindo, guiando, controlando e manipulando os indivíduos. E ainda, estabelece verdades que conduzirão sua vida cotidiana.

[...] O pastorado está relacionado com a salvação, pois tem por objetivo essencial, fundamental, conduzir os indivíduos ou, em todo caso, permitir que os indivíduos avancem e progridam no caminho da salvação [...]. Portanto ele guia os indivíduos e a comunidade pela vereda da salvação. Em segundo lugar, o pastorado está relacionado com a lei, já que, precisamente para que os indivíduos e as comunidades possam alcançar sua salvação, deve zelar por que eles se submetam efetivamente ao que é ordem, mandamento, vontade de Deus. Enfim, em terceiro lugar, o pastorado está relacionado com a verdade, já que no cristianismo, como em todas as religiões da escritura, só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 221).

Segundo Santos e Pizzi (2022), o pastor tem a missão de ensinar. E esse ensinamento deverá ser pelo exemplo de sua própria vida. O ensino deve ter como objetivo dirigir a conduta dos indivíduos, através da observação, da vigilância e da direção da

consciência e da imposição de verdades, através de procedimentos de individualização.

Ao observarmos a educação, presenciamos as configurações do poder pastoral no “chão da escola”, tendo a figura do professor, um símbolo do pastorado, principalmente pelas relações estabelecidas com os estudantes na tentativa de governá-los.

Uma das figuras privilegiadas na adoção do poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assumas modalidades leves e participativas entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer como aprender, de qual maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir uma tarefa. Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos alunos; fará diagnósticos de suas emoções, capacidades e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente; ganhará confiança de cada aluno para que ele lhe confie seus desejos, angústias e ilusões. Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa. (KOHAN, 2003, p. 88).

O professor-pastor assume uma posição estratégica na educação para a disciplinarização, controle e produção de corpos estudantis dóceis. Compete a ele zelar, motivar, escutar, cuidar, para que nada de errado ocorra, buscando a salvação do rebanho, mesmo com o sacrifício da própria vida. E, cooptando os estudantes, conduzindo condutas normalizadoras, com tecnologias eficazes, que atendam a uma racionalidade política de um Estado neoliberal. Logo, as orientações de base neoliberal criam expectativas em torno da produção de um ensino voltado para

atender à produtividade máxima. Essa lógica influencia condutas que atendam a diversidade requerida em tempos globalizados, almejando atingir todos os envolvidos no processo educativo (gestores/as, alunos/as, os/as docentes, as escolas, as famílias e etc.).

3. O PROFESSOR MENTOR: OU SERIA BOM PROFESSOR-PASTOR?

No bojo dos incrementos educacionais adotados pelo governo do estado de Alagoas nestes últimos anos, com o discurso de inovação, modernização e superação das desigualdades educacionais, com garantias de acesso, permanência e sucesso dos estudantes da Educação Básica, temos o Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida, criado através do Convênio N° 001/2021, firmado entre a SEDUC/AL e a FAPEAL. Entretanto, o referido programa tem como fundamentos a articulação de ações com o Programa Escola 10 (Lei N° 8.048/2018), a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018), a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017) e o Programa de Apoio à Juventude da Rede Pública de Alagoas (Resolução N° 182/2021).

O Convênio n° 001/2021, publicado no Diário Oficial no dia 6 de outubro de 2021, instituiu o Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida, com duração de dezesseis (16) meses, que será finalizado em 6 de fevereiro de 2023. O valor total de investimento do Convênio firmado entre a SEDUC/AL e a FAPEAL é de R\$ 119.700.000,00 (cento e dezenove milhões e setecentos mil reais).

O objeto do presente Termo de Convênio consiste na Colaboração Mútua dos Convenientes, em vistas a viabilizar a concessão de Bolsas Mentoria e Monitoria para estudantes e professores da rede pública estadual de Alagoas, com o intuito de promover projetos de pesquisa com foco no desempenho escolar e acadêmico dos jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reduzir as taxas de

abandono e evasão escolar, bem como mobilizar a inclusão social por intermédio da educação. (SEDUC, 2021a).

Neste mesmo ano, a SEDUC lançou o Edital SEDUC/FAPEAL Nº 01/2021, estabelecendo critérios para o Professor Mentor, assim definidos: ser professor efetivo ou temporário na rede estadual de ensino; ser professor em atividade de turmas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, disponibilidade para dedicar 20 horas semanais às atividades do Projeto de Vida e possuir currículo atualizado na plataforma Lattes/CNPQ. Ressaltamos que até o ano de 2022, apenas as escolas estaduais que atendem o Ensino Médio possuem Professores Mentores.

Para o acompanhamento das bolsas, foi publicada a Portaria/SEDUC Nº 12.893/2021, que institui a Comissão de Gestão das bolsas de pesquisa para Mentoria e Monitoria para estudantes e professores da rede pública estadual de Alagoas.

Os valores das bolsas foram estabelecidos através da Resolução Nº 182, de 06 de abril de 2021 do Conselho Superior da FAPEAL, tendo esta legislação o objetivo de instituir o Programa de Apoio à Juventude da Rede Pública de Alagoas do Ensino Médio à Pós-graduação. Dentre seus objetivos está o combate à evasão escolar causada pela Pandemia da COVID-19 sobre os estudantes da rede pública de ensino de Alagoas e o agravamento da desigualdade social e econômica, proporcionando à juventude alagoana a inclusão socioeconômica por meio da inclusão educacional. O valor a ser pago para os estudantes de Iniciação Científica Júnior é de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) e para o Professor(a)/Orientador(a) de Iniciação Científica Júnior R\$ 800,00 (oitocentos reais).

Outro documento importante para o nosso estudo é a Portaria/SEDUC Nº 13.491/2021, publicada no Diário Oficial de 1 de novembro de 2021, que dispõe sobre a designação dos Coordenadores Mentores do Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. No artigo 2º, estabelece que:

I -Todas as Unidades de Ensino, a cada 20 turmas de estudantes, devem alocar um Coordenador Mentor, dentre os coordenadores pedagógicos, preferencialmente.

II - Todas as Gerências Regionais de Educação, para cada 10 Unidades de Ensino, devem alocar um Coordenador Mentor Regional dentre os professores.

IV² - A Administração Central da SEDUC/AL deve alocar coordenadores mentores, nas superintendências finalísticas, para apoiar na gestão, acompanhamento e desenvolvimento dos projetos das Unidades de Ensino. (SEDUC, 2021b).

O valor da bolsa para o professor Mentor é de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais pelo período de até 12 (doze) meses. E os estudantes que estarão sob a responsabilidade do Professor Mentor, são contemplados com uma bolsa no valor de R\$250,00 (duzentos e cinquenta reais).

O Programa Professor Mentor possui como eixo principal o Projeto de Vida, que surge na Reforma do Ensino Médio, através da Lei Nº 13.415 de 2017, sendo neste Programa delimitado a partir de cinco eixos estruturantes: Recomposição e apoio à aprendizagem, Engajamento e Território, Competências Socioemocionais, Diversidades e Família.

A partir desta contextualização das normativas que regulamentam o Programa Professor Mentor no âmbito da educação alagoana, iremos analisar o documento orientador de suas ações, problematizando possíveis articulações de sua atuação embasada no poder pastoral, referencial teórico foucaultiano, diante da responsabilização dos professores e controle sobre as condutas dos estudantes. Pois bem, a exposição midiática dos baixos índices alcançados pela educação, sobretudo ao longo da pandemia da COVID-19, funciona como um mecanismo capaz de convencer a sociedade e os órgãos administrativos estaduais que o

² A referida Portaria possui um erro a não citar o inciso III e mencionar após o inciso II, o inciso IV. Optamos por citá-la literalmente.

baixo rendimento das escolas pode ser revertido com um maior envolvimento e responsabilização e/ou autorresponsabilização de docentes e estudantes através dos seus “projetos de vida”.

O Documento Orientador do Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida: Orientações e Práticas Inspiradoras (2022), expõe como objetivo: Contribuir para a melhoria da aprendizagem, desenvolvimento integral e protagonismo dos estudantes nas escolas públicas do Estado de Alagoas, integrando competências e habilidades previstas pela BNCC. Tal apontamento já nos indica o alinhamento das ações do Professor Mentor ao cumprimento do rol de habilidades e competências impostos pela Base, mesmo o documento ressaltando o protagonismo dos estudantes em seus Projetos de Vida.

Acrescentamos que há uma ênfase no Documento Orientador para o desenvolvimento de competências socioemocionais, já previstas na BNCC (2018), atribuindo ao Professor Mentor o papel de orientar seus estudantes a tomarem decisões e enfrentarem situações adversas ou novas que possam auxiliar em seu Projeto de Vida. Ou seja, ele precisa conhecer o íntimo de seus estudantes para poder guiar, orientar, conduzir aspectos importantes de suas vidas escolares e pessoais. Conforme Avelino (2016, p.177): “o poder pastoral é responsável por investir sobre a subjetividade dos indivíduos para constituí-los como sujeitos governáveis, produtivos e protagonistas, responsabilizando e/ou autoresponsabilizando esses sujeitos por seus sucessos ou fracassos”.

Assim sendo, observamos que aspectos como o cuidado, o zelo e o papel de acessar aspectos da vida de seus estudantes, inclusive pessoais, como suas famílias, que seriam requeridos na atuação do Professor Mentor, para que seus estudantes tenham um protagonismo e competências necessárias para aquisição de conhecimentos e experiências significativas para a sua atuação em sociedade, são delicados e problemáticos. Tende a haver um investimento sobre as subjetividades, tanto docente quanto discente, que se não forem assumidas criticamente, podem atuar para que se formem sujeitos governáveis, dóceis e disciplinados.

Cervi (2013, p.42) afirma que, “aprende-se que se é livre para fazer tudo, desde que se esteja dentro da norma, da lei. Livres para repetir o que se deseja que se faça ou utilize. Livres desde que bons, dóceis, disciplinados, tarefeiros, participativos, responsáveis”.

O Documento Orientador ainda pontua: “o professor mentor deve ser orientado a compartilhar conhecimentos, experiências e vivências com os estudantes, propiciando um processo de mentoria sólido e eficaz”. (SEDUC, 2022, p. 5), demonstrando o empreendimento de tecnologias necessárias capazes de mobilizar e conduzir condutas para as finalidades do Programa. Como afirma Foucault (2008), o poder pastoral conduz as almas e isso implica uma constante intervenção na condução cotidiana, na gestão das vidas, nos bens, nas riquezas, nas coisas.

O poder pastoral é uma arte de governo, que conduz as “boas-ovelhas”, a partir de estratégias de governamento que poda a autonomia dos sujeitos, mantendo uma relação de dependência integral, professando verdades através dos vínculos de sujeição estabelecidos entre o Professor Mentor e os seus estudantes protagonistas, sob sua orientação.

As suas atribuições no Programa Professor Mentor são as seguintes:

- Preenche e atualiza o Dossiê todo mês;
- Desenvolve ações em todos os eixos estruturantes do Programa junto aos estudantes;
- Participa dos cursos oferecidos na Trilha Formativa do Programa;
- Acompanha e orienta os alunos no preenchimento de seu Projeto de Vida;
- Valida bolsas no SIGEPRO. (SEDUC, 2022, p. 13).

Contudo, podemos observar que as relações estabelecidas entre o Professor Mentor e os estudantes extrapolam os muros da escola, ao propor também em seu manual de orientação visitas às residências dos estudantes. Não é apenas a execução de ações fechadas e burocráticas, mas há um engajamento e empenho deste

professor para uma formação integral do sujeito, com um olhar atento e vigilante para que nada saia do seu controle e nenhuma “ovelha” se desgarre do “rebanho”, se sacrificando sob a égide do discurso da meritocracia em troca do recebimento de uma bolsa.

As principais funções designadas para o Professor Mentor são:

Preencher e atualizar o Dossiê frequentemente, preenchendo tanto as ações nos eixos estruturantes quanto o acompanhamento dos alunos da turma, nas seguintes datas: Maio: 31/05, Junho: 28/06, Julho: 02/08, Agosto: 02/09, Setembro: 04/10, Outubro: 05/11, Novembro: 02/12;

Acompanhar e orientar os(as) Estudantes Monitores(as) quanto sua atuação e suas dúvidas - obrigatoriamente uma reunião semanal, com possibilidade de reuniões pontuais;

Participar dos cursos oferecidos na Trilha Formativa do Programa e enviar certificado de conclusão para Coordenador(a) da Unidade de Ensino - mensal conforme os cursos forem abertos. (SEDUC, 2022, p. 19).

Há um monitoramento sobre a conduta destes indivíduos de forma detalhada e calculada sob o poder vigilante deste Professor Mentor, com tecnologias determinadas para que nada fuja do controle, promovendo uma relação de sujeição e obediência dos estudantes para atendimento aos objetivos do Programa.

Segundo Ruiz (2016), as políticas de governo das políticas públicas têm que desencadear técnicas de gestão de condutas para que as populações ajam segundo os objetivos das políticas públicas, caso contrário serão um fracasso e devem assumir essa condição perante o mercado.

Há estratégias de condutas que cooptam os sujeitos para que acreditem que o Programa Professor Mentor – Meu Projeto de Vida é o melhor para solucionar os problemas educacionais alagoanos e promover o protagonismo juvenil.

O Documento Orientador ainda designa ao Professor Mentor que deverá agendar atividades de escuta com a turma, demonstrando que tal ação nos remete ao pastorado cristão e o

dispositivo da confissão, atribuindo ao pastor, nesse caso, ao Professor Mentor, o direcionamento das consciências e imposição de verdades que os constituem enquanto sujeito social, pois para governar é preciso conhecer os indivíduos. Como afirma Kohan (2003), o professor necessita ganhar a confiança de cada estudante, para que os mesmos sejam capazes de falar sobre seus desejos, angústias e ilusões.

O Dossiê elaborado pelo Professor Mentor é uma tecnologia de poder, calculista e detalhista ao ser descrito da seguinte forma:

O Dossiê é um documento de acompanhamento de uma turma de estudantes, contendo informações individuais, como dados pessoais, mas também um monitoramento sobre a evolução de cada estudante durante o tempo, e um planejamento de ações voltadas para aquela determinada turma, respeitando as individualidades dos discentes e trazendo à tona o potencial dos mesmos. (SEDUC, 2022, p. 29).

Cada estudante é minuciosamente descrito com mecanismos precisos para guiar, manipular, conduzir e controlar para que alcancem bom desempenho, através de procedimentos de individualização e de assujeitamento, com o acompanhamento individual dos estudantes a partir do preenchimento de uma ficha individual. Há uma orientação de que o Dossiê possa ser preenchido de forma contínua, ao longo da semana e não ao final de cada mês. Conforme Avelino (2016), o poder pastoral implica uma condução da conduta que é individualizada e um conhecimento exaustivo do sujeito ou daquele que é conduzido. O pastorado requer um conhecimento pleno e total de cada uma das ovelhas pelo pastor, pois assim, o guia do rebanho saberá empregar os meios de salvação na sua totalidade plena.

O Documento Orientador indica:

A prática pedagógica 'Dossiê' proporciona à escola um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma acerca dos âmbitos familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural, oportunizando um ensino personalizado; leva os professores a

planejarem aulas mais eficazes, em conformidade com as especificidades de cada turma, melhorando, consideravelmente, os rendimentos de aprendizagem dos alunos; qualifica as ações de acompanhamento e avaliação do desempenho acadêmico, favorecendo, principalmente, a redução dos índices de infrequência, evasão e abandono escolar.(SEDUC, 2022, p. 29).

A preocupação do Professor Mentor é direcionada para seus estudantes sob sua responsabilidade e não para ele, afinal, “o poder pastoral é um poder do cuidado” (FOUCAULT, 2008, p.170). Há um dispêndio de forças para que os estudantes possam obter êxito o máximo possível, inclusive indicando um ensino personalizado a partir do conhecimento individual de cada estudante no âmbito familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural.

De acordo com Ruiz (2016), o pastor exerce essa função como uma responsabilidade direta de tudo o que acontece com as ovelhas. Para ele não é um privilégio exercer o poder, mas uma responsabilidade, um dever.

O Documento analisado ainda descreve:

Como parte da estratégia de acompanhamento, uma visita domiciliar deve ser realizada com o intuito de entender a realidade vivenciada pelo estudante. Nesse momento, estudante e professor devem escrever seus relatos sobre como foi a experiência. O Professor Mentor deve, então, dar conselhos e orientações ao estudante visitado. (SEDUC, 2022, p. 31).

De acordo com o recorte analisado, o Professor Mentor deverá conhecer de forma detalhada seus estudantes, ocupando também o espaço privado, ao ser orientado a realizar visitas domiciliares e produzir relatos desta experiência vivenciada juntamente com os estudantes, buscando coletar o maior número de informações possíveis sobre suas “ovelhas”. Para Foucault (2008, p. 225): “o pastor devia dispor de um conhecimento tão refinado de cada uma de suas ovelhas a ponto de ser capaz de fazer uma contabilidade

cotidiana do bem e do mal realizado com relação aos seus deveres, de modo a poder ajudá-las a superar suas faltas”.

Há um controle sobre as vidas, os corpos e as almas estudantis em nome da salvação do rebanho, garantindo desta forma, a eficácia do Programa Professor Mentor – Meu Projeto de Vida. Como bem afirma Foucault (2008, p. 183): “O pastor é aquele que faz a lei, na medida em que é ele que distribui o alimento, que dirige o rebanho, que indica a direção correta, que diz como as ovelhas devem cruzar para ter uma boa progenitura. O pastor dita a lei ao seu rebanho”. E a “lei” neste caso, é garantir o sucesso dessa política de governo no estado de Alagoas, nos moldes do poder pastoral, através de tecnologias salvacionistas e detalhistas que garantam o assujeitamento dos estudantes alagoanos a este programa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre é uma ousadia essa nossa tentativa de almejar concluir algo, compreendendo a dinâmica e o inacabado do nosso pensamento. Mas tentaremos aqui expor algumas ideias conclusivas, sem pretensões de verdades absolutas, principalmente pela ausência de produções científicas que avaliam esta política educacional. Contudo, pensamos ser necessário problematizar o Programa Professor Mentor – Meu Projeto de Vida no âmbito da educação alagoana e sua relação com as contribuições teóricas de Michel Foucault (2008), a partir do que ele denomina de poder pastoral.

O Programa Professor Mentor – Meu Projeto de Vida instituído no ano de 2021, tem apresentado impactos no cotidiano escolar das escolas de Ensino Médio, ao designar através de um processo seletivo com recebimento de bolsas, um professor que se dispõe a se dedicar 20 horas semanais para executar ações de acompanhamento, monitoramento, formações, preenchimento de documentos, entre outras. Este profissional exerce um papel que extrapola os muros da escola, cuidando, zelando, guiando, aconselhando, escutando, controlando os estudantes.

A analogia do Professor Mentor ao Bom Professor-pastor, parte da análise do Documento Orientador Professor Mentor - Meu Projeto de Vida: Orientações e Práticas Inspiradoras (2022), ao observar as orientações para a execução de seu trabalho, pautado na obediência e assujeitamento dos estudantes, para as finalidades do referido programa, com o desenvolvimento de táticas e produção de verdades que guiam condutas para a “salvação do rebanho”.

Há uma dedicação integral sobre as vidas estudantis, formando subjetividades, disciplinando e docilizando corpos e mentes. Como também, invisibilizando a responsabilidade da gestão escolar nas ações que compete ao Professor Mentor, como se a “salvação do rebanho” dependesse única e exclusivamente deste sujeito, a exemplo de visitas domiciliares, combate à evasão escolar e orientação educacional.

A SEDUC/AL implementa técnicas refinadas de administração de condutas dos estudantes, tendo o Bom Professor-pastor que se sacrificar em troca do recebimento de bolsas, para alcançar resultados positivos impostos pelo Programa Professor Mentor, com uma responsabilização unilateral, principalmente relacionados ao combate à evasão e garantias de sucesso escolar, em busca da tão almejada qualidade da educação, inclusive com o disciplinamento das condutas e dos comportamentos estudantis, com cobranças exacerbadas diretamente aos docentes e invisibilizando/reduzindo a responsabilidade estatal com o desenvolvimento de políticas públicas permanentes de educação e uma valorização profissional sólida, que possibilite impactos positivos para a carreira dos professores, não se limitando a pagamentos de bolsas, que não contribuirá para fins previdenciários e de progressão na carreira.

Diante do exposto, é interessante pontuar que no dia 15 de outubro de 2022, Dia do Professor, o Programa Professor Mentor - Meu Projeto de Vida foi o vencedor nacional do Prêmio Destaque Educação na categoria inovação no evento *Educa Week*, considerado um dos eventos mais importantes da Educação Básica do Brasil, ocorrido entre os dias 10 e 16 de outubro de 2022 em São

Paulo. O que demonstra o seu sucesso e seu caráter inovador. Sua permanência ainda é uma incógnita, pois o convênio entre a SEDUC/AL e a FAPEAL tem validade até fevereiro de 2023, configurando em mais uma política provisória de governo em um Estado marcado por profundas mazelas sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS, Gabinete do Governador. Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018. Institui o Programa Escola 10. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Maceió, ano 106, n.º 960. 26 nov. 2018, p. 1.
- AVELINO, Nildo. Foucault, governamentalidade e neoliberalismo. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: política, pensamento e ação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 de Ago. de 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade do controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

FAPEAL, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. **Resolução Nº 182 de 6 de abril de 2021**. Institui o Programa SEDUC/FAPEAL de Apoio à Juventude da Rede Pública de Alagoas – Do Ensino Médio à Pós-graduação. Maceió. FAPEAL, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Pensando la Filosofía en la educación de los niños**. Doutorado em Filosofia (Tese de Doutorado). México: Universidade Iberoamericana. 1996.

RUIZ, Castor Bartolomé. O poder pastoral, as artes de governo e o Estado Moderno. **Cadernos IHU ideias**. Ano 1, n. 1, 2003, p.3-24. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/241cadernosihuideias.pdf> Acesso em: 20 de mar. de 2018.

SANTOS, Karla de Oliveira; PIZZI, Laura Cristina Vieira. A Prova Brasil na ótica das crianças: o poder pastoral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 611-628, abr./jun. 2022. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 29 de jun. 2022.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. Extrato do Convênio Nº 001/2021. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Maceió. 6 de out. de 2021a, p. 31.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. Portaria SEDUC Nº 12.893/2021. Institui a Comissão de Gestão das bolsas de pesquisa para Mentoria e Monitoria para estudantes e professores da rede pública estadual de Alagoas, no âmbito do Convênio SEDUC nº 001/2021, que entre, si celebram o Estado de Alagoas, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas SEDUC/AL e a Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas –

FAPEAL. Maceió. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. 6 de out. de 2021, p. 31-32.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. Edital SEDUC/FAPEAL Nº 1/2021. Edital de convocação das Unidades de Ensino da Rede Estadual de Alagoas, para submeterem propostas de obtenção de bolsas de Pesquisa e Iniciação à Pesquisa, Mentoria e Monitoria, de acordo com o que estabelece o presente edital. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Maceió. 29 de out. de 2021, p. 27-34.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. Portaria SEDUC Nº 13.491/2021. Dispõe sobre a designação dos Coordenadores Mentores do Programa Professor Mentor, Meu Projeto de Vida, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Maceió. 1 de nov. de 2021b, p.1-2.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. **Programa Professor Mentor – Meu Projeto de Vida, Orientações e Práticas Inspiradoras**. Maceió, SEDUC, 2022.

CAPÍTULO 4

A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA OS PROFISSIONAIS DO ENSINO

Givanildo da Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>

Viviane Maria da Silva Ferreira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7026-5122>

1. INTRODUÇÃO

As políticas educacionais são orientações e encaminhamentos para as práticas escolares em diferentes regiões e estados. Elas influenciam a concepção de educação vivenciada em cada lugar, bem como são mecanismos de controle pelos governos que tentam desenvolver, por meio das políticas educacionais, uma visão de mundo e de sociedade. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que as atuais políticas públicas que permeiam a educação brasileira estão interligadas com as reformas que foram promovidas pelo Estado brasileiro na década de 1990.

Entendemos que as políticas educacionais implementadas durante essa época foram realizadas em meio a um contexto de reformas, com percepções de burocratas sobre o cenário da educação, mas que tinham objetivamente a intenção de contribuir com a mudança educacional, a partir da gestão gerencial. Assim, a reforma do Estado da referida década, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi o ponto de

partida para uma nova visão de educação atrelada à concepção mercadológica e de responsabilização dos profissionais da área.

Nesse cenário de mudanças de concepções foram estabelecidas diferentes medidas para a educação, na intenção de alcançar os objetivos da gestão gerencial. Entre os destaques podemos citar a política de avaliação externa como dimensão para a responsabilização dos profissionais da educação, tendo como discurso a busca para garantir a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, de modo que o princípio da referida qualidade é aferido pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

A cultura da avaliação foi se consolidando nas redes e nos sistemas de ensino, intensificando estratégias que viabilizassem bons resultados, na perspectiva de alcançar o discurso da qualidade da educação. Em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), houve uma ênfase maior aos resultados das avaliações em larga escala. Os municípios, os estados e o Distrito Federal, cada um ao seu modo, começaram a desenvolver táticas que pudessem repercutir positivamente para a cultura avaliativa.

Entre as estratégias idealizadas pelos municípios e estados destaca-se a criação de sistemas próprios de avaliação, assim como um processo de convencimento aos profissionais acerca dos rumos que a educação deveria seguir, muitas vezes, por meio de políticas que repercutissem em ganhos, mesmo que provisórios, nos salários dos envolvidos. É nesse contexto que surgiu a Política de Bonificação Educacional para os profissionais da educação.

Desde 2007, alguns estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Acre, Paraíba e Pernambuco adotaram esse tipo de política que apresentam a Política de Bonificação Educacional como estratégia para motivar profissionais da educação a atingirem as metas que são pré-estabelecidas pelos governos federal e/ou estaduais. Além do bom resultado nas avaliações externas, metas como aprovação, presença e

participação de estudantes, também são aspectos levados em consideração para o pagamento da bonificação, que pode ser feito de forma individual ou coletiva, a depender das orientações políticas de cada estado.

Mesmo sendo ofertada com a ideia de melhorar os índices educacionais, percebemos que essa política incide em graves implicações à educação, pois segue uma lógica empresarial, conhecida como *accountability*. Para Afonso (2018, p. 12) “ao se adotar um modelo ou sistema de *accountability* na educação, é certo que haverá consequências nas formas de responsabilização, sejam elas positivas ou negativas, materiais ou simbólicas, implícitas ou explícitas”. A consequência material está voltada para a gratificação financeira às escolas e aos profissionais que conseguem atingir as metas pré-estabelecidas pelos governos. Já a consequência simbólica, está relacionada aos resultados que são divulgados, por meio de *ranking*, causando contento ou incômodo para os profissionais da educação.

É nesse sentido que a Política de Bonificação Educacional é considerada uma política de responsabilização, pois ao invés de incentivar e valorizar os profissionais, obriga-os a se responsabilizarem por todo o processo educacional, não considerando as múltiplas situações e realidades. Diante disso, percebemos que a referida política, envolve uma combinação de meritocracia, contribuindo para a desigualdade no contexto escolar, confirmando uma cultura de avaliação que desconsidera o contexto das escolas e as limitações regionais.

O objetivo da pesquisa foi compreender a Política de Responsabilização Educacional e suas incidências para o trabalho docente, tendo como ponto de partida a percepção de que os profissionais da educação são cobrados por resultados no cenário das avaliações externas, repercutindo nas dinâmicas de organização escolar, nas concepções de currículo e de avaliação da aprendizagem, interferindo diretamente na atuação dos envolvidos.

A metodologia utilizada foi por meio da Revisão Sistemática de Literatura sobre a Política de Responsabilização Educacional. A

Revisão Sistemática de Literatura “está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58). Entendemos a Revisão Sistemática da Literatura como uma importante metodologia para trazer reflexões de trabalhos desenvolvidos sobre a temática em diferentes realidades.

Na perspectiva de Amaral (2007, p. 2), a Revisão Sistemática de Literatura “[...] deve ser crítica, baseada em critérios metodológicos, com a finalidade de separar os artigos que têm validade daqueles que não têm”. Ela precisa ter um rigor teórico-metodológico a fim de alcançar o seu objetivo. Desse modo, “uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, não se constituindo apenas como mera introdução de uma pesquisa maior” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 59).

Assim, foi feito um levantamento de pesquisas realizadas no período de 2015 a 2020, em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Qualis A1 e A2, utilizando a categoria políticas de responsabilização docente. No processo de seleção elencamos os critérios de inclusão e exclusão das pesquisas encontradas. Em relação aos primeiros, as pesquisas deveriam estar no período mencionado e tratar especificamente de políticas de responsabilização docente em escolas públicas. Os critérios de exclusão foram os estudos que não estavam no período entre 2015 e 2020, e não tratassem de políticas de responsabilização docente no contexto da escola pública.

O texto está dividido em duas partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, tratamos dos aspectos da política de responsabilização da educação, com um olhar para a gênese da cultura de avaliação. Na segunda parte, destacamos os resultados da pesquisa, por meio das configurações identificadas na Revisão Sistemática de Literatura.

2. A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL

O cenário da política educacional na década de 1990 foi marcado por influências do setor privado na administração pública. Estas foram desenvolvidas a partir de uma concepção de gestão gerencial que vislumbrou nas políticas apresentadas por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Assim, a gestão gerencial nasceu no bojo das reformas administrativas que revelam:

[...] transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, enfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação. Nasceram, assim, formas de pedagogia corporativa, que lançam mão dos princípios e métodos gerenciais do enfoque da qualidade total, visando a garantir elevados níveis de capital humano como vantagem competitiva. Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica das escolas e universidades, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado e qualidade substantiva e de sua validade ética e relevância cultural. (SANDER, 2009, p. 75).

Nesse contexto, as políticas educacionais sofrem as interferências dos princípios do mercado, sendo adotadas medidas na perspectiva de desenvolver a qualidade total. Os governos federal, distrital, estaduais e municipais caminham para a apropriação de práticas que buscam a propagada qualidade, semelhante ao que ocorria em países desenvolvidos, como os Estados Unidos. Na visão de Ravitch (2011, p. 24), as reformas gerenciais nos Estados Unidos da América recomendavam “privatizações, corte de funcionários, e a implementação de acordos de performance nos quais as organizações receberiam autonomia das regulamentações em troca de atingirem determinadas metas”.

A influência do setor privado e a intensificação de princípios mercadológicos na educação pública interferiu no modo de organização da escola, trazendo indícios empresariais para a cultura escolar. Para isso são necessárias estratégias políticas que repercutam na vida dos profissionais da educação, como a Política de Bonificação Educacional. Nessa lógica, Silva e Rostirola (2021, p.62) destacam que “o pilar de prestação de contas também se assenta na política de responsabilização, na medida em que foca a participação, a auto cobrança dos docentes pelos escores educacionais e a publicização dos resultados nos painéis de gestão”.

Desenvolvida por alguns estados brasileiros, com o intuito de elevar os índices educacionais, como o IDEB, que engloba uma escala nacional, a Política de Bonificação Educacional consiste em um pagamento de bônus aos profissionais das escolas que conseguem alcançar determinadas metas que são pré-estabelecidas pelos governos estaduais. Na concepção de Brooke (2006), a bonificação apresenta alguns aspectos:

O primeiro, diz respeito ao ingrediente autoridade, no qual tais autoridades tem a decisão de tornar público os níveis de desempenho das escolas; o segundo é o ingrediente informação que trata da utilização de testes padronizados para o recolhimento de informações acerca do desempenho dos alunos; o terceiro é o ingrediente padrões, no qual são estabelecidos critérios para definir as escolas que obtiveram bons resultados; e o quarto é o ingrediente consequências, configurando-se como critérios para a aplicação de incentivos ou sanções mediante os padrões estabelecidos. (BROOKE, 2006, p. 380).

É com base nesses apontamentos que percebemos que a Política de Bonificação Educacional está vinculada a uma política de responsabilização, que em âmbito educacional é uma tentativa de atrair os profissionais para responder positivamente a proposta educacional, melhorando os resultados dos índices, por meio da criação de consequências às escolas e aos profissionais, de acordo

com desempenho dos estudantes por meio de avaliações externas (BROOKE, 2008).

A experiência das avaliações externas e das diferentes estratégias que são realizadas apontam que os profissionais da educação acabam “exaustos, estressados e, alguns casos, temerosos de perder seus empregos se eles não agirem conforme manda esse novo programa” (RAVITCH, 2011, p. 76). Assim, notamos que a Política de Bonificação Educação não apenas responsabiliza os professores pelo desempenho escolar dos estudantes, mas os permitem encarar a concorrência entre escolas e colegas de profissão, gerando uma competição que, muitas vezes, tende a desgastar esses profissionais, prejudicando seu ofício.

Além desses apontamentos, cabe destacar que há uma cobrança para que os profissionais apresentem bons resultados e sigam as orientações postas, sob risco de serem prejudicados em seu emprego, fazendo com que eles se sintam temerosos e inseguros. Sobre esses elementos, Ravitch (2011, p. 81) destaca que os profissionais dos Estados Unidos da América que não acompanhassem o sistema eram perseguidos, “punidos através de uma troca de série: um professor de primeira série poderia ser designado sem aviso prévio para ensinar na sexta série, enquanto um professor da sexta série poderia ser realocado para o jardim de infância ou para a primeira série”.

Diante das exposições, percebemos a influência e o papel do Estado gerencialista na construção de táticas e estratégias para que as redes e os sistemas de ensino respondam positivamente aos ditames estabelecidos, de modo que podem sofrer interferências orçamentárias, caso não atendam as metas propostas. Desse modo, “o Estado passa a não ser mais fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 72).

A Política de Bonificação Educacional é uma tática que o Estado gerencialista desenvolveu para que os profissionais da educação contribuam com a proposta do modelo de educação, de modo que estes sintam-se motivados a alcançarem as metas

designadas para as escolas. Com isso, enquanto os órgãos governamentais preocupam-se em garantir o pagamento do bônus, os profissionais da educação se responsabilizam para assegurar um ensino que proporcione alcançar resultados estabelecidos. Assim,

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. (HYPÓLITO, 2008, p. 78).

A influência gerencial é forte nas políticas educacionais, principalmente com o discurso da qualidade total atrelado aos resultados das avaliações externas, os quais são promovidos pelos índices de produtividades, de eficácia e de eficiência, como defende o mercado. A proposta é trazer para o centro do processo escolar uma educação adaptada “aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores” (AZEVEDO, 2007, p. 11), em detrimento de uma educação que construa “um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios” (AZEVEDO, 2007, p. 11).

A dualidade entre as duas concepções apresentadas é resultado das construções existentes na seara política e a disputa repercute no campo das políticas educacionais e nos projetos de sociedade. A Política de Bonificação Educacional é resultado das diferentes forças e estratégias para a concretização de um projeto de educação pautado na ideologia do mercado e dos princípios gerencialistas.

A cultura da responsabilização dos profissionais da educação por bons resultados está atrelada a uma discussão que remete ao modelo de educação pautado nos interesses do mercado, cuja concepção de sociedade está centrada na competição e na lógica

empresarial. Para alcançar os princípios gerencialistas, as políticas educacionais trazem modelos que orientam as escolas a trabalharem na perspectiva de uma empresa, com objetivos políticos e sociais semelhantes, atendendo aos preceitos neoliberais. Na próxima seção, trataremos das pesquisas sobre a temática em evidência.

3. A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL: O QUE APONTA A LITERATURA?

O levantamento das pesquisas foi realizado em periódicos da CAPES, Qualis A1 e A2, cujas publicações tenham sido no período de 2015 a 2020. A categoria em evidência foi políticas de responsabilização docente nas escolas públicas. Inicialmente foram lidos todos os títulos e resumos das pesquisas encontradas, a fim de perceber se estavam dentro dos critérios de inclusão estabelecidos. Confirmada a inclusão, os textos foram lidos na íntegra para apresentar reflexões acerca do objetivo elencado. Assim, após ampla busca no portal de periódicos, chegamos à seleção de 5 (cinco) pesquisas.

Quadro 1: Artigos selecionados para análise

AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
Luisa Xavier de Oliveira, Antonio Dalva França Carvalho e Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares	Política de responsabilização escolar (<i>Accountability school</i>) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira	2020	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (A2)
Dalila Andrade Oliveira e Ana Maria Clementino	As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos	2020	Revista Ibero-Americana de Educação (A2)

	estados da região Nordeste		
Diana Gomes da Silva Cerdeira	Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional	2018	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (A1)
Fabiano Antônio dos Santos	Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados	2016	Revista Acta Scientiae (A1)
Eric Ferdinando Kanai Passone	Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização a educação básica	2014	Cadernos de Pesquisa (A1)

Fonte: Sistematização dos autores.

A política de responsabilização docente é uma temática recorrente nos debates sobre o campo das políticas educacionais, devido às influências neoliberais que orientam os caminhos para a consolidação de ações que desenvolvem a cultura da responsabilização no âmbito da escola pública. As pesquisas selecionadas indicam que, em diferentes estados e regiões do país, centrou-se uma instrução de que, por meio da ação docente, haverá práticas centralizadas para o avanço da qualidade educacional, entendendo-a em uma perspectiva reducionista mediante os resultados das avaliações externas.

Oliveira, Carvalho e Tavares (2020) foi o primeiro trabalho analisado. Os autores propõem uma discussão sobre a formação de professores e a política de responsabilização escolar desenvolvida no Brasil, observando sua aplicabilidade na política de avaliação educacional. Com base nos resultados, evidenciaram que no país

há três tipos de política de avaliação educacional: a diagnóstica, que apresenta implicações à escola e ao currículo; a responsabilização branda, que acarreta as consequências simbólicas junto à escola e seus atores; e, por fim, a responsabilização forte, pois causa inferências junto a escola e seus atores.

Para os pesquisadores, o controle da ação governamental, no que diz respeito a prestação de contas, informações e justificações, além das sanções que podem sofrer no caso de acordo com as regras estabelecidas, apresenta implicações para a educação e, conseqüentemente, para o trabalho docente, que por sua vez, encontra-se cada vez mais desafiador. Outro aspecto ressaltado na pesquisa está relacionado aos debates e as políticas governamentais, pois estas estão deslocando o foco para a expansão das etapas posteriores e para a qualidade, apesar da desigualdade e da exclusão ainda se fazerem presentes na realidade brasileira.

Outro aspecto evidenciado pelos autores foi a necessidade de se obter dados que traduzam a realidade educacional e, por esse motivo, novas políticas públicas estão sendo implantadas para verificar, controlar e comparar os dados coletados e, assim ser discutido os interesses educacionais com intuito de desenvolver um trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos estudantes.

A segunda pesquisa analisada foi a de Oliveira e Clementino (2020). As autoras desenvolveram uma análise das políticas educacionais nos 9 (nove) estados da região Nordeste do Brasil. Elas estabeleceram, por meio de um método comparativo, algumas semelhanças e diferenças entre os programas e políticas dirigidos ao corpo docente e funcional, à gestão da escola e à avaliação. Como resultado dessa análise, destacaram uma forte presença das políticas de avaliação como uma característica comum entre os estados, estabelecendo o discurso de que as estratégias realizadas são caminhos para a melhoria da educação. A forma de condução das políticas varia consideravelmente nos estados analisados.

Oliveira e Clementino (2020) constataram que as avaliações são utilizadas para estabelecerem metas e medir os progressos

obtidos. Esse processo, que elas chamam de contratualização na educação pública, institui um sistema de responsabilização. Nesse sistema, segundo as autoras, designa um conjunto de políticas e práticas que os estados usam para medir e responsabilizar escolas por elevar o desempenho dos estudantes e para estimular a competição, a fragmentação dos saberes e cobrança por resultados dos profissionais envolvidos.

Para as pesquisadoras, os estados que desenvolveram sistemas próprios de avaliação exprimem uma visão restrita do processo educacional, pois tem como foco a aprendizagem dirigida por testes e avalia os professores por meio dos desempenhos dos estudantes nas avaliações. Com isso, acabam deixando de lado as especificidades dos públicos escolares e as necessidades dos sujeitos, bem como sua formação sócio-histórica.

Cerdeira (2018) foi a autora do terceiro trabalho analisado. Ela realizou um estudo sobre a disseminação de avaliações externas e dos mecanismos de responsabilização que fazem parte de uma agenda política, que prevê uma nova gestão pública baseada em resultados, a partir das orientações gerenciais na política global. O estudo objetivou mapear os usos que vêm sendo feitos, categorizando dois tipos: superficial e pedagógico. Além disso, relacionou fatores que podem favorecer cada tipo de uso e possíveis consequências para as práticas escolares e aprendizagem dos estudantes. Na sua análise foi evidenciada que diferentes dimensões fazem parte do processo de centralização das avaliações externas e da incorporação da cultura avaliativa na escola, no entanto, destacou-se o protagonismo da gestão educacional e escolar como principal meio para a concretização dos objetivos gerenciais.

No estudo Cerdeira (2018) abordou que as avaliações externas, aplicadas em larga escala, permite o levantamento de informações sistemáticas, como matrículas, número de crianças fora da escola, taxa de repetência, abandono e desempenho de estudantes, turmas, escolas e sistemas de ensino. Porém, ela salienta que esse processo envolve julgamento, mas também decisão e ação que pode servir

da base para a gestão educacional/escolar, o planejamento e a formulação de políticas que visem a melhoria do fluxo e da aprendizagem dos estudantes. Diante disso, ela acredita que usar essas informações produzidas para a tomada de decisão, em prol da melhoria educacional seja um dos atuais desafios no campo da gestão e das políticas pública, em decorrência da cultura de responsabilização.

Ainda em seu estudo, Cerdeira (2018) ressalta a tendência em responsabilizar gestores e professores pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, vinculada a “prestação de contas” (*accountability*). Essa responsabilização que visa estimular profissionais por meio de premiações e/ou punições, também está atrelada a levar profissionais a manipular resultado, segregar/excluir os estudantes e estreitar o currículo.

A quarta pesquisa analisada foi a de Santos (2016), destacando os impactos da internacionalização das políticas educacionais sobre os professores, diretores e equipe pedagógica de uma escola municipal em Curitiba. O autor mostra que este fenômeno está relacionado à intensificação da produção e à adoção de termos/conceitos amplamente difundidos e aceitos pelos sujeitos que atuam naquela escola. Com base no estudo, foi possível analisar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola) e sua relação com os aspectos mais gerais da internalização das políticas educacionais. Os resultados da pesquisa verificaram que o PDE - Escola recomenda estratégias que comungam com a responsabilização dos profissionais pelos resultados obtidos nas avaliações de desempenho, a desenvolver práticas de gestão gerencialista, a não realizar práticas ampliadas de discussões com o grupo de professores pela falta de tempo necessário para a atividade.

O autor indica que as orientações das políticas voltadas para as escolas apresentam desafios de se compreender o movimento de internalização delas como expressão da mundialização do capital e de sua financeirização, articuladas às impressões e aos impactos

que as políticas de avaliação de desempenho, de responsabilização e de gestão gerencialista têm causado sobre as escolas brasileiras.

De acordo com referencial teórico, metodológico e analítico, Santos (2016) destacou que a globalização contribuiu com implicações para a visão de mundo, de sociedade e de educação, influenciando nas culturas organizacionais e acarretando normas e modelos a serem seguidos. No contexto da educação, a integração do Brasil aos países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é uma das implicações da globalização e das experiências globais. Para o pesquisador, o ingresso do Brasil no rol de países avaliados contribui para que estabeleça padrões mundiais de educação, chancelados por avaliações internacionais que objetivam construir escolas eficazes com níveis de eficiência e eficácia internacionais.

A pesquisa de Passone (2014) foi a quinta analisada. Ele buscou situar a complexidade acerca da utilização dos resultados de testes padronizados com instrumentos de gestão educacional e regulação do trabalho escolar por meio dos incentivos monetários por desempenho. De acordo com os resultados apresentados, há uma oscilação no discurso dos especialistas. De um lado, há os que criticam as propostas e buscam investigar os reflexos da reforma política sobre a organização da educação e do ensino. Do outro, existe uma defesa da implementação como meio de responsabilização dos profissionais e de uma suposta melhoria da qualidade educacional. Ainda há uma posição daqueles que demandam mais evidências científicas sobre a efetividade de propostas sobre o aprendizado dos estudantes.

O autor também constatou que na última década, o foco das pesquisas e estudos sobre avaliação da educação deslocou da avaliação externa da educação básica para a avaliação educacional como mecanismo de gestão educacional por resultados. Ele enfatiza que até meados da década de 2000, os estudos e pesquisas abordaram a questão da avaliação externa da educação, desenhando como instrumento de diagnóstico e monitoramento da implementação das políticas de Educação Básica nos entes

federados brasileiros, com ênfase na produção de subsídios de apoio às políticas.

Ainda na pesquisa de Passone (2014) é destacado alguns pontos para reflexão, como a condição que relega o profissionalismo ao resultado e à performance, que por sua vez, afeta a percepção de que o profissional possui sobre sua própria identidade, o que acaba tornando-o alienado, que não consegue se reconhecer mais em seu fazer, em sua forma de sentir e pensar sua prática na escola, mas apenas nos resultados. Isso, conseqüentemente, tende a produzir o sentimento de frustração, de culpa e de incerteza.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das pesquisas evidenciadas mostram as influências globais que repercutem diretamente na forma de organização e de orientação no Brasil. De acordo com Apple (2001), as políticas educacionais sofrem interferências de organizações sociais cujos interesses são propagar as suas visões de mundo na sociedade, sendo a educação um caminho peculiar para a sua disseminação. No âmbito da cultura de responsabilização dos profissionais da educação, por meio dos resultados das avaliações externas, destaca-se que é uma tendência global que repercute/interfere diretamente na organização das redes, dos sistemas de ensino e das escolas.

As influências internacionais apresentam uma visão de educação que está estruturada aos princípios gerenciais - eficiência, eficácia, produtividade, competição, individualidade, responsabilização – desencadeando em práticas mercadológicas no âmbito da escola pública. A semelhança de práticas e de orientações da escola a uma empresa, configura-se na forma de estruturar os objetivos e no processo de alcance dos resultados. Nesse sentido, diferentes correntes e interesses perpassam as políticas educacionais, na perspectiva de dominar os espaços, instigando caminhos e movimentando ideologias.

O processo de persuasão às redes e aos sistemas de educação para adentrarem à dinâmica global perpassa as políticas educacionais, o financiamento da educação, o currículo escolar, a avaliação da aprendizagem, a gestão escolar e a formação dos professores. Essas dimensões educacionais sofreram interferências em suas concepções, pontuando outros caminhos que sinalizem ações positivas ao modelo proposto, intensificando uma educação global, com interesses mercadológicos, contribuindo para a concretização de um paradigma de sociedade competitivo, como preza o sistema capitalista e neoliberal.

Em relação ao currículo e à avaliação da aprendizagem, as políticas educacionais, a partir das orientações internacionais e/ou nacionais, padronizaram saberes, conteúdos, com a intenção de prescrever o que deverá ser trabalhado/ensinado em cada ano da formação dos estudantes, sendo a avaliação da aprendizagem o mecanismo de controle a fim de verificar se os saberes foram evidenciados, por meio das avaliações em larga escala. Percebemos que há uma engrenagem política e pedagógica no espaço escolar, atendendo os preceitos neoliberais.

A padronização do currículo escolar no Brasil foi concretizada com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, desde 2017, na intenção de direcionar os conteúdos a serem trabalhados. Acerca das avaliações, a partir da cultura de avaliação desde a década de 1990, muitos estados brasileiros têm seus sistemas próprios de avaliação, congregando com os mesmos objetivos da Política Nacional de Avaliação e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

No tocante à gestão educacional e escolar, os gestores são conclamados para apresentarem resultados positivos, com base nos testes padronizados, sendo impulsionados para desenvolverem práticas e técnicas pautadas na lógica do mercado. Eles assumem uma função de fiscalizar os trabalhos, apontar os caminhos aos profissionais da educação, administrar os recursos humanos e financeiros de modo que respondam positivamente ao modelo proposto. No contexto da gestão gerencial, os gestores são gerentes

que estão disponíveis para seguir as normas indicadas, geralmente pelas consultorias dos grandes conglomerados educacionais.

A formação dos professores também está centrada no campo de disputa no cenário das políticas educacionais e no bojo dos interesses dos diferentes movimentos privados. Nessa dimensão, a proposta é uma formação fragmentada, que não dialogue sobre os aspectos histórico, social, cultural e educacional, mas esteja centrada no aprender-fazer, repercutindo em uma formação generalista e pragmática, retirando desse importante mecanismo formativo a práxis pedagógica, mediante a ação-reflexão-ação.

Todas essas configurações estão permeadas com as perspectivas mercadológicas, culminando na responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados, repercutindo na sua identidade com o campo de atuação profissional, bem como com as articulações pessoal e social. A política de responsabilização, nesse cenário, declara que os profissionais da educação serão os responsáveis pela qualidade educacional, a partir dos resultados, desvirtuando o sentido e o papel da educação.

O Estado é o responsável pela oferta da educação, assim como pelas condições materiais, pedagógicas, profissionais, estruturais. Desse modo, os resultados educacionais dependem de contextos político, histórico e social que sejam favoráveis para que todas as ações aconteçam de modo que contribuam para o trabalho dos profissionais e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, cada realidade vai direcionar para um projeto social/educacional que demanda práticas diferenciadas, congregando o sentido da educação. Notamos, portanto, que a padronização do currículo e da avaliação escolar não favorece uma tática político-pedagógica colaborativa para o alcance de bons resultados, sejam eles no espaço micro ou em larga escala.

Dessa forma, acreditamos que a responsabilização dos profissionais pelos resultados educacionais, como sinalizam as pesquisas analisadas, não é o caminho para a construção de políticas que repercutam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. A cultura da responsabilização impõe aos profissionais

da educação um compromisso que não depende apenas de seu trabalho, mas de diferentes cenários que reverberam no desenvolvimento das atividades e dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Além do contexto sócio-histórico, cabe sinalizar que o desenho das políticas educacionais também interfere na lógica educacional, quando se prioriza um currículo mínimo com perspectivas meritocráticas e competitivas, por meio das premiações e das bonificações. É nesse contexto que percebemos que a meritocracia, princípio gerencial, está presente no ambiente escolar, disseminando uma cultura individual para o alcance dos objetivos entre os profissionais da educação e os estudantes. Essas ações evidenciam os modelos de mercado nas orientações educacionais das redes e dos sistemas de ensino no país.

Por fim, acreditamos que a educação, assim como as demais dimensões sociais, vivencia aspectos contraditórios, natural do sistema capitalista. Essas contradições são frutos das diferentes correlações de forças que emergem em meio às crises do capital, repercutindo diretamente no modo de vida e de trabalho das pessoas. Desse modo, os caminhos a serem seguidos é a tentativa de compreender os objetivos postos nas orientações políticas e encontrar espaços para contra-argumentar as propostas e as ideologias.

A dinâmica de prosseguir no desenvolvimento de novas pesquisas, atreladas aos saberes já construídos possui um importante papel no processo de contra hegemonia, com a finalidade de dialogar sobre o passado, o presente e o futuro, concretizando movimentos que sinalizem resistência, conhecimento e disposição para avançar com proposições político-educacionais. No contexto atual são poucos os espaços para essa finalidade, mas é preciso encontrar meios e oportunidades de refletir, de apontar, propondo mudanças. Eis, portanto, o desafio.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, João. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- APPLE, Michel. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Suêldes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.
- AZEVEDO, José Clóvis. Educação Pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, ago. 2007.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.
- CERDEIRA, Diane Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 613 - 634, mai./ago. 2018.
- GALVÃO, Maria Cristina Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set.2019/fev. 2020.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 24, n. 1. Porto Alegre, 2008. p. 63-78.
- LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luiz Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise

da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83 n. 1, pp. 143-162, 2020.

OLIVEIRA, Luiza Xavier; CARVALHO, Antônia Dalva França.; TAVARES, Andrezza Maria Batista Nascimento. Política de responsabilização escolar (*accountability school*) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2049-2065, out./dez. 2020.

PASSONE, Erick Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SANTOS, Fabiano Antônio dos. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 293-302, jul./set., 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro.; ROSTIROLA, Camila Regina. Dispositivos de *accountability* no estado de Pernambuco e a qualidade das aprendizagens no ensino médio. In: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; VÁSQUEZ, J. M. **Dispositivos de accountability em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. Curitiba: Appris, 2021.

CAPÍTULO 5

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: discurso e governo

Graciele Oliveira Faustino

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-5595>

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento algumas problematizações sobre os discursos e as estratégias de governo que produzem os sujeitos da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para tanto, recorro às noções de discurso e de governo na perspectiva do filósofo francês Michel Foucault. Com isso, trago uma análise do documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI (BRASIL, 2008), juntamente com um documento subsidiário – a Resolução CNE/CEB/MEC nº 4, de 2009 -, que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A noção de governo, na perspectiva foucaultiana, não se refere apenas à ideia de gestão do Estado. Ao discutir sobre a questão política na Modernidade, Foucault (1995) põe uma relação entre segurança, território, população e governo, na qual a arte do governo torna-se uma Ciência Política e, por conseguinte, está para além da atuação do Estado; governo diz respeito também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 2008, p.244). Assim, as práticas de governo podem ser entendidas como estratégias de governo, que incidem sobre determinadas populações, por isso, aqui trago a

política educacional de inclusão como forma de governo sobre o público-alvo da Educação Especial.

O tema da inclusão é bastante amplo, mesmo quando se trata da inclusão escolar. O termo *educação inclusiva*, frequentemente, tem sido utilizado para se referir à modalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Assim sendo, falar em inclusão escolar é falar sobre a inclusão das pessoas com deficiência(s), ou com transtornos do neurodesenvolvimento¹, ou com altas habilidades ou superdotação, ou seja, o público-alvo da Educação Especial. Essa perspectiva se estende a tal público devido aos processos históricos de exclusão das pessoas com deficiências ou com transtornos do sistema regular de ensino. Por isso, mesmo entendendo que inclusão é algo que engloba outras questões, no âmbito educacional formal, tem sido empregada como uma perspectiva em reconhecimento do direito de todos à educação e como reparação de tais processos excludentes.

Trazer uma discussão sobre a política educacional de inclusão a partir da noção de discurso, na perspectiva foucaultiana, implica em considerar os jogos de poderes e de saberes, que constituem a elaboração, implantação e implementação dessa política. Isso significa olhar para os campos discursivos que circunscrevem tal política e constituem os sujeitos da inclusão escolar. A escolarização de pessoas com deficiências ou com transtornos tornou-se um campo de disputas, que envolve desde grupos de associações representativas a interesses de pessoas agentes do governo do Estado. O que envolve ainda, atualmente, a discussão sobre quais pessoas podem frequentar a escola de ensino regular.

Com o objetivo de discutir sobre a política educacional de inclusão, no tocante à Educação Especial, nesse texto, trago um ensaio sobre a análise da Política Nacional de Educação Especial na

¹ O uso feito aqui do termo *transtornos do neurodesenvolvimento* está atrelado à nomenclatura mais recente, adotada no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, mais conhecido como DSM-V, que substituiu o termo transtornos globais do desenvolvimento, presente nos documentos legais das políticas educacionais.

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que está em vigência, apontando para questões de discurso e governmento referentes a essa política. Dessa forma, primeiramente será apresentada uma explanação sobre a perspectiva inclusiva para a Educação, levando em conta a implantação e implementação da respectiva política, para, em seguida, apresentar uma análise, considerando alguns avanços e algumas controvérsias presentes na execução dessa política educacional.

2. POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma breve discussão

Em 2023, completa-se 15 anos da publicação e implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Porém, isso não indica que a perspectiva inclusiva só tenha sido elaborada nesse período. Mesmo sem pretensão de, no espaço deste texto, fazer um resgate histórico da Educação Especial², é preciso recuar um pouco no tempo e lembrar dos movimentos que impulsionaram tal perspectiva. Logo, vale destacar a década de 1990 como marcada pela disseminação da implantação da “educação para todos”. É, portanto, no rol de ações de entidades internacionais e da realização de conferências e de pactos entre vários países, que emergiu a perspectiva inclusiva para a educação.

Dentre essas ações destaca-se a Conferência realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, que culminou com a elaboração da Declaração de Salamanca. Este, tornou-se um importante documento, de âmbito internacional, para disparar a criação de políticas educacionais que englobassem os alunos e alunas com

² Para isso, sugiro a leitura da parte de apresentação do texto do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

necessidades educacionais especiais³. Diante disso, no Brasil foi elaborada uma política de educação especial, mas que não firmou a perspectiva inclusiva para a educação. Vale destacar que, principalmente, a partir da Constituição Federal, de 1988, a ideia de educação como direito de todos e dever do Estado passa a permear as lutas por uma inclusão de pessoas com deficiências ou transtornos nas escolas regulares. Houve um reconhecimento de que esses públicos estavam excluídos do sistema regular de ensino.

A legislação educacional brasileira, aos poucos, introduziu a noção de educação especial como uma modalidade para a educação formal, a qual engloba um público muito específico. Ou seja, pessoas com deficiência(s), ou com transtornos do neurodesenvolvimento, ou com altas habilidades/superdotação, que ou não frequentava a escola regular, ou tinham que se adaptar aos moldes desta, por conta própria (integravam-se às escolas), passaram a ter o direito de acesso, permanência e aprendizagem – princípios postos pela perspectiva inclusiva, firmada na Política de Inclusão, de 2008, e reafirmada no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015.

A Educação Especial é, portanto, uma modalidade educacional transversal a todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008), ou seja, é uma modalidade que contempla as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, e em todas as outras modalidades, como a educação escolar indígena, a educação do campo, a educação quilombola e a educação de jovens, adultos e idosos. É importante fazer esse destaque, uma vez que,

³ Esse é aqui trazido do modo como aparece no documento da respectiva declaração e em alguns outros documentos da legislação educacional brasileira. Porém, entende-se que não se trata de necessidades especiais e, sim, de necessidade educacionais específicas, a serem consideradas a partir das especificidades apresentadas pelos alunos e alunas, no ensino regular.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008).

Isso implica dizer que, ao longo da história da educação, as pessoas com deficiências ou transtornos foram tratadas a partir de uma perspectiva clínica-médica, pela qual, ao serem consideradas anormais, reforçava-se o entendimento de que essas pessoas não apresentavam capacidade de aprendizagem e, portanto, ficavam excluídas das escolas regulares, ou relegadas a espaços educativos, criados por algumas instituições de assistência a pessoas com deficiência. Assim, foram criadas as escolas e classes especiais, que se constituíram como espaços de “inclusão”, mas que promoviam uma segregação em relação à sociedade em geral.

Diante disso, pensar uma educação estendida para todos implicaria criar estratégias de governo, no âmbito da política educacional nacional, que contemplassem as pessoas com deficiências ou transtornos. Então, principalmente, da década de 1990 até os dias atuais podemos acompanhar um orquestramento de elaboração de documentos legais, que sustentam a política de inclusão escolar, no que diz respeito à Educação Especial.

3. DISCURSOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO

Nas análises de Foucault (2014), discursos estão relacionados com a produção de sentidos elaborada a partir da dimensão histórica e cultural e que circulam em cada época na sociedade, produzindo modos de ser. Não se trata apenas de ditos, mas de

práticas que produzem discursivamente os sujeitos, em meio às relações de poder-saber-e-verdade.

É possível identificar vários campos discursivos que se ocupam do público-alvo da Educação Especial, tais como a Medicina, a Psicologia, a Sociologia e o Direito, como os que mais se articulam com a Educação, e compõem, e justificam as políticas educacionais para esse público. Ora os discursos estão numa perspectiva médica-clínica, ora estão numa perspectiva social, mas todos se articulam e ocupam uma ordem no discurso (FOUCAULT, 2014). Segundo Thoma (2016, p. 757), “nos processos de formação e em nossas práticas docentes, somos constantemente interpelados por discursos que dizem como devemos ser e agir em relação à inclusão das diferenças na educação escolarizada.”.

Os documentos das políticas educacionais de inclusão são constituídos de discursos que produzem práticas na educação das pessoas com deficiências, transtornos ou altas habilidades, e que são constituídos por elas. Assim sendo, temos a produção dos sujeitos da inclusão por meio de práticas discursivas que constituem a modalidade da Educação Especial na educação regular. Foucault (2013) afirma que “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Entende-se, portanto, que a constituição de uma política educacional, bem como a elaboração dos documentos que a regem, é permeada por jogos de poder, que engendram a operacionalização do governo de determinadas populações, neste caso, o público da educação especial, que englobam mais do que certas conceituações e/ou apontamentos sobre a educação para todos. Assim sendo, trago alguns destaques sobre o documento da PNEEPEI.

A elaboração de uma política como a de Educação Especial na perspectiva inclusiva envolve desde fóruns de discussão, em que há participação social, à realização de pesquisas e produções acadêmicas. O documento da política de perspectiva inclusiva é proveniente de várias discussões advindas de diversos grupos de

interesse na educação formal. Tal documento foi elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, e entregue ao Ministro da Educação (MEC) em janeiro de 2008. Só, então, tivemos a publicação da Política Inclusiva, que se encontra em vigência até o momento de organização desse texto.

Os discursos sobre a inclusão escolar no Brasil, como já mencionado acima no texto, emergem na década de 1990. Os documentos legais desde então fazem circular a noção de educação para todos no sistema regular de ensino. Para tanto, identificamos na PNEEPEI enunciados que reforçam esse pensamento, tais como: “Mudança estrutural e cultural da escola”, “reestruturação do ensino regular e especial”, “atendimento educacional especializado”, “atendimento à diversidade”, “atendimento às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008), dentre outros. Há uma profusão de discursos demarcando a educação inclusiva, pois a inclusão, como aponta Lopes e Fabris (2013), tornou-se um imperativo do Estado.

A circulação dos discursos de inclusão fez com que a inclusão se tornasse algo quase que inquestionável. Contudo, ao problematizar uma política que se propõe inclusivista não se quer, com isso, dizer que não deveria haver ações educacionais inclusivas, o que se pretende é colocar em questão como determinada política tem sido operacionalizada e o quanto ela responde aos modos de produção neoliberais. De certa forma, a (re)elaboração de certas políticas se dá também por questões temporais, para responder a mudanças ou transformações nos modos de vida sociais, em cada época.

Dessa forma, ao fazer uma ressalva de que a PNEEPEI é a política de inclusão escolar vigente, isso diz respeito ao fato de que essa política tem sido alvo de diversas discussões e de interesses políticos de diferentes grupos. Um destaque para essa questão está na tentativa de implantação de uma nova política de Educação Especial, feita em 2020. Na ocasião, o Governo Federal publicou um decreto (Decreto nº 10.502/2020), no qual instituiu uma nova

política, intitulada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, por ser declarado inconstitucional.

A criação de uma política pública e sua implementação se faz em meio a vários campos de disputa, atravessados por saber-poder-verdade. Os embates em relação à PNEEPEI abarcam diferentes públicos e setores da sociedade. A ideia de inclusão escolar como sendo a inserção de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, juntamente com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem causado diversas controvérsias. Ora temos discursos sobre inclusão, que se aproximam de uma ideia de reparação histórica e social da exclusão de pessoas com pessoas com deficiência, ora temos discursos de que a inclusão não tem sido efetivada e que essas pessoas estariam mais bem incluídas em instituições assistencialistas. Outra linha discursiva diz respeito à questão da aprendizagem e as representações sobre as deficiências. De um lado, temos a defesa das diferenças e possibilidades de aprendizagem, de outro, a prevalência da perspectiva clínica reforçando a ideia de tais pessoas não serem sujeitos aprendentes.

Vale destacar que quaisquer estratégias de governo inseridas e adotadas nas e pelas políticas e gestões da educação são engendradas por saberes, que colaboram para a constituição desses sujeitos e, por conseguinte, para sustentar determinadas práticas. Em um trabalho realizado por Ribeiro, Silva e Martínez (2021) sobre a produção científica sobre a PNEEPEI foi possível destacar alguns pontos, que compuseram as categorias de análise da respectiva pesquisa. São eles: a) Categorização do público-alvo da Educação Especial; b) A PNEEPEI e educação de surdos; c) O discurso inclusivo na PNEEPEI; d) O Processo de construção e desdobramentos da PNEEPEI; e) A proposta de atualização da PNEEPEI.

A categorização do público da Educação Especial merece uma discussão ampla sobre o que significa educação inclusiva e sobre o paradigma clínico-médico sobre deficiências e transtornos, que opera numa lógica classificatória e patológica. Foram encontradas pesquisas que levantam essas discussões e que apontam a controvérsia da adoção da perspectiva social pela PNNEPEI, mas mantém a retórica clínico-médica. (RIBEIRO; SILVA; MARTÍNEZ, 2021).

Antes de passar para a próxima seção, faço um destaque à seguinte categoria supracitada: “a PNEEPEI e educação de surdos”. A recorrência de pesquisa como essa temática diz respeito às lutas da comunidade surda por uma educação que considere os marcadores culturais surdos. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a reivindicação por uma educação bilíngue têm sido destaque nas discussões sobre educação de surdos e inclusão escolar. Ao analisar os sentidos atribuídos à educação bilíngue para estudantes surdos, na PNEEPEI e no Decreto nº 5.626 de 2005, que versa sobre a Língua Brasileira de Sinais, Lodi (2013) apontou que a educação de surdos se distancia da Educação Especial e que se constitui como um campo de conhecimento. A comunidade surda tem colocado em questão o que significa educação inclusiva. Temos, então, discursos outros acerca do que é inclusão escolar, que não serão trazidos no presente texto.

4. DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO

Ao tecer uma genealogia da governamentalidade, Foucault (2008) possibilita-nos compreender a existência de diversas formas de governo/governamento. O filósofo explica como se dá a emergência do Estado neoliberal de governo e as práticas governamentais. A noção de governamentalidade funciona como uma grade de inteligibilidade para as discussões sobre sujeito e, portanto, atravessa as análises sobre as políticas educacionais, nessa perspectiva, e, com isso, ajuda a pensar a educação e a

constituição de sujeitos da educação. Ao explicar o que é governamentalidade, Foucault (2008) afirma ser:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade' creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Não há uma pretensão de adentrar no conceito trazido, apenas de mostrar como, a partir dessa noção apresentada por Foucault, é possível pensar as políticas públicas, portanto, como ações de governo sobre determinadas populações, operacionalizadas por meio do eixo de governo do Estado. Portanto, a política de educação inclusiva constitui-se como uma forma de governar o público-alvo da Educação Especial.

Entre as décadas de 2000 e 2010, foi possível identificar um aumento de investidas de estratégias biopolíticas sobre o público-alvo da Educação Especial. Na ordem do discurso (FOUCAULT, 2014), entram, então as ideias de sujeito de direitos, ou de direitos iguais ou de direitos humanos, nas quais identificamos uma ênfase nos discursos de inclusão. Sendo operacionalizadas dentro de uma racionalidade econômica neoliberal, as políticas de inclusão têm promovido condições de acesso e participação de

pessoas que antes ficavam de fora dos espaços escolares regulares, assim como também do mercado de trabalho e, com isso, essas pessoas passam a ser reconhecidas como sujeitos (de direito, inclusivos, dentre outros).

No documento da PNNEPEI a ideia de direito a educação é mencionada em diversos trechos do texto. Notadamente, aparece diversas expressões, para reafirmar isso, tais como: “direito de acesso”, “reafirmação de direitos”, “direito de todos”, e “direitos humanos” (BRASIL, 2008). São enunciações que colocam a educação inclusiva como uma perspectiva de direito das pessoas com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E, para que esses direitos sejam garantidos, várias estratégias foram elaboradas, como forma de produzir os modos de educação para esses sujeitos.

É dessa forma, que vemos que para que seja garantida a perspectiva inclusiva na educação faz-se necessário ter o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégia para colocar a inclusão escolar em funcionamento. Assim, está posto que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

No documento da PNEEPEI, o AEE é descrito como um serviço complementar ou suplementar, em que é disponibilizado “[...] serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). A disponibilização desse atendimento é feita partindo-se da ideia de que é necessário um suporte para atender às necessidades

específicas dos estudantes da educação especial, uma vez que se entende que não é suficiente o acompanhamento deles nas classes comuns.

Gräff e Medeiros (2015) apontam o AEE como serviço que (re)direciona práticas pedagógicas. Segundo as autoras, os professores do AEE cumprem uma função de aproximar os alunos da educação especial, atuam de forma a diminuir riscos e normalizar os sujeitos dessa modalidade educacional. Pois, essa forma de atendimento constitui-se como uma expertise, na qual “[...] cabe a este profissional aproximar os sujeitos inclusivos da normalidade, investindo esforços em ações específicas e determinadas para cada sujeito, com vistas a produção de subjetividades cada vez mais inclusivas” (GRÄFF; MEDEIROS, 2015, p. 197).

É por meio do AEE que os estudantes da Educação Especial são subjetivados por práticas pedagógicas engendradas por discursos classificatórios, que imprimem a esses sujeitos quais as demandas a serem apresentadas e trabalhadas no âmbito educacional. Somando-se a isso, temos também uma disputa de espaço, para a oferta e realização desse atendimento. Uma vez que está previsto que o AEE pode ser ofertado em outros espaços, e não somente o da escola, há disputas políticas sobre quem ficará responsável por esses alunos e alunas, na escolarização. E, é assim, que temos, cada vez mais, instituições assistencialistas ganhando esse espaço e, por vezes, apresentando discursos que se colam às práticas anteriores de criação de classes e escolas especiais.

Há que se pensar que os espaços educacionais, sejam as escolas ou as instituições assistencialistas, constituem *locus* de controle dos corpos de determinados públicos e, produzem, por meio de práticas pedagógicas, modo de ser dos mais diferentes grupos, sendo que cada instituição se pautará em uma perspectiva ideológica, que determinará os tipos de práticas adotadas. O que não se pode desconsiderar é que a perspectiva da inclusão para a educação, no tocante a pessoas com deficiências, transtornos e altas habilidades, difere no quesito de sociabilização e reconhecimento destas como sujeito de direito à educação formal, nos moldes como

ela é ofertada e promovida aos outros públicos. Diferentemente da perspectiva de Educação Especial assistencialista, que é segregacionista.

5. 15 ANOS DE PNEEPEI: conquistas e controvérsias

Se olharmos para os processos históricos que promovem exclusão de determinados grupos, por meio de ações segregacionistas, negação de direitos, preconceitos, discriminação, entre outros, podemos dizer que a perspectiva inclusiva na educação teve muitas conquistas e avanços. Ainda que obedecendo a uma lógica neoliberal de produtividade e de produção, na qual os indivíduos precisam ser considerados úteis para poder participar da dinâmica societal contemporânea, a inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação provocou certas transformações nos espaços escolares e tem promovido debates sobre as diferenças. Isso, de certa forma pode ser considerado como conquistas na educação. Contudo, vale lembrar que:

A implantação de uma perspectiva inclusiva no ensino regular está atrelada à regulação dos corpos tidos como anormais, que durante muito tempo estiveram excluídos da educação formal. Com a implantação de políticas educacionais de inclusão, tivemos um movimento de inserção desses “sujeitos da exclusão” nas escolas, que passaram, desde então, a ser chamadas de comuns. No entanto, frequentemente identificamos que as práticas pedagógicas utilizadas nesses espaços não atendem, ou muito parcialmente, às especificidades de alguns alunos. (FAUSTINO, 2019, p. 53).

Diante disso, vários tensionamentos tem possibilitado (re)pensar a Educação e o paradigma da homogeneidade, tão fortemente imposto pela Modernidade. Passada mais de uma década da implantação e, conseqüentemente, de implementação da PNEEPEI, faz-se necessário, mais que nunca, debater os rumos de tal política educacional, diante dos atravessamentos da conjuntura

política dos últimos anos e seus efeitos na educação, principalmente, na educação pública.

Algumas controvérsias sobre a PNEEPEI já foram apresentadas anteriormente no texto, como, por exemplo, a questão do público-alvo da Educação Especial. Mas, cabe mencionar que essa questão está para além da adoção da perspectiva médica numa política que se coloca como aderindo à perspectiva social. A manutenção do termo *especial* em uma modalidade educacional, bem como nas reformulações dessa política é algo que precisa ser problematizado. É possível levantar algumas questões: A que ou a quem serve a manutenção do paradigma clínico da deficiência e do transtorno, que sustenta uma visão patologizante sobre determinados sujeitos? Como superar esse paradigma e mudar o olhar capacitista que a sociedade lança sobre as pessoas com deficiência?

Ao levantar essas questões não há uma pretensão de trazer respostas ou soluções e, sim, sinalizar para a importância de olhar para a política educacional de inclusão e reconhecer que houve avanços, mas que estamos longe de promover não só o acesso, de certos públicos ao ensino regular, como também pensar as práticas excludentes nos espaços escolares inclusivos. Além disso, ao reconhecer as políticas educacionais como formas de governo sobre determinada população, é imprescindível atentar para os discursos e práticas que circundam tais políticas e constituem os sujeitos da educação inclusiva.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise tecida, ainda que de forma breve, pode-se verificar que a política educacional de inclusão foi desenvolvida em meio a campos de saberes e de disputas, que engendram os modos pelos quais os sujeitos da inclusão são constituídos. É possível identificar como a organização dessa política constitui e é constituída por estratégia de governo do público-alvo da Educação Especial, uma vez que institui que população é

observada e assistida e quais as formas pelas quais essa população será conduzida nos espaços escolares.

Os significados sobre inclusão escolar têm produzido modos de pensar como deveria ser a educação formal de pessoas com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação. Os documentos da legislação educacional, assim como os movimentos de discussões sobre a política de Educação Especial, evidenciam as relações de poder-saber-verdade imbricadas nos discursos e práticas que constituem a PNEEPEI. Urge problematizar esses discursos e essas práticas e analisar seus efeitos, bem como a intencionalidade presente neles.

Para garantir uma educação de qualidade que, de fato, contemple acesso, permanência e aprendizagem dos(as) estudantes da Educação Especial no ensino regular é necessário ampliar mais o debate sobre a PNEEPEI. Os avanços, em termos de educação formal para pessoas com deficiência ou transtornos são inegáveis, porém ainda estamos longe de promover uma educação efetivamente inclusiva, no que diz respeito à ideia de garantia de acesso, permanência e aprendizagem do público ao qual tal política se propõe.

O presente texto consistiu mais em um ensaio sobre a análise da PNEEPEI. Diante do exposto é possível inferir que estamos diante de um cenário político que requer a criação de espaços de discussão, que envolvam a sociedade e os mais diversos grupos, principalmente aqueles que sofrem mais diretamente graves processos de exclusão social, para repensar a política educacional de inclusão. Se a educação ainda é o meio para se pensar uma sociedade com mais respeito às diferenças, podemos perguntar então: Qual o sentido atribuído à educação na atualidade? Afinal, que educação queremos?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2001. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP: Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2022.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dow

FAUSTINO, Graciele Oliveira. **Narrativas tecidas em contextos educacionais inclusivos: experiências escolares de alunos surdos em Alagoas**. 2021. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GRÄFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar:

Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação**. UFMS. v. 41, n.1, p. 197–208, Jan-Abr de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14450>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004. Acesso em: 15 nov. 2022.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Col. Temas & Educação).

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado da;

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). **Educação em Revista** [online]. 2021, v. 37, e26361. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826361>. Epub 06 Dez 2021. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-469826361>. Acesso em: 15 nov. 2022.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade** [online]. 2016, v. 41, n. 3, p. 755-775. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONFLUÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisangela Leal de Oliveira Mercado

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2815-4813>

Eleusa Maria Passos Tenório

Escola Estadual Professora Miran Marroquim de Quintella
Cavalcante
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-5704>

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-5850>

1. INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em um diálogo entre a Educação Especial e a Educação Infantil pelo viés das políticas públicas, buscamos provocar discussões acerca da educação de crianças de zero a seis anos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, consideradas público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A defesa pela inclusão desde a tenra infância é algo muito recente na legislação brasileira, tendo como importante marco a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quando bebês e crianças são reconhecidos como sujeito de direitos e a infância como período de características próprias que devem ser respeitadas; sendo dever do Estado, da família e da sociedade

assegurar, além da proteção, provisão, prevenção, participação, o direito à educação em instituições educacionais.

A Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), creches e pré-escolas perdem o cunho assistencialista e filantrópico, sendo caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, integradas ao sistema de ensino, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos no período diurno, em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2009a). A prevalência da natureza educacional constrói uma visão de Pedagogia das Infâncias, que começa no nascimento e vai até o ingresso no ensino fundamental.

As políticas educacionais se voltam à expansão da Educação Infantil com a provisão de investimentos para ampliação de matrículas em creches e pré-escolas e o incremento de cursos de formação de professores. No contexto dos estudos sobre políticas para as infâncias, especificamente, das políticas de Educação Infantil no Brasil, este texto trata das políticas voltadas à inclusão escolar de bebês e crianças pequenas.

O tratamento dado aos bebês e crianças e as concepções relacionadas à infância estão ligados a uma ordem social adultocêntrica e colonizadora. Em se tratando da infância com deficiência, parece se sobrepôr a ênfase no critério da “deficiência” em detrimento da criança e da idade cronológica. Alimenta-se a concepção de criança típica e atípica, normal e anormal, regida pelos indicadores dos marcos de desenvolvimento humano ou pelo laudo médico. A concepção de criança idealizada em uma infância que pode ser segregada nos asilos ou tutelada pelas famílias, alimenta o modelo clínico de deficiência e de criança como indivíduo assujeitado pela patologia, consagrado em políticas específicas e reproduzido culturalmente na forma como esse ser vive a sua condição de criança na sociedade.

Apesar da existência de normativas defensoras da inclusão escolar e da educação inclusiva, começando pelas creches, assiste-se ainda uma tendência de práticas excludentes e capacitistas, que

desconsideram as experiências e os saberes das crianças PAEE. É significativo pensar que a identidade “deficiente” tem acompanhado o acesso e a permanência das crianças no sistema escolar, mesmo com a afirmação de que a escola é inclusiva e deve ser regida pelo respeito às diferenças, assegurando de forma equitativa o direito à educação para todos e todas.

Silva e Martins (2021) alertam que a simples inclusão de crianças nas Unidades de Educação Infantil não resulta em benefícios de aprendizagem e de desenvolvimento. “O acesso à escola extrapola, pois, o ato da matrícula e implica na apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos, com vistas a atingir os objetivos educacionais, com base na diversidade da escola” (p.136). Não basta garantir o acesso de bebês e crianças PAEE às instituições educacionais, as turmas referências ou aos espaços comuns, é necessário que haja um trabalho pedagógico que os inclua no cotidiano educativo, no currículo e em todos os momentos de interações e brincadeiras com outras crianças. É de fundamental importância na construção de um ambiente educacional inclusivo repensar os espaços e tempos, a formação dos profissionais, as práticas docentes, as estratégias pedagógicas, a interrelação com a família, a rede de apoio à inclusão e o atendimento educacional especializado (AEE).

Em busca de discutirmos qual o lugar dos bebês e crianças PAEE nas políticas públicas educacionais pensadas para a Primeira Infância, este estudo visa ampliar a discussão acerca das políticas públicas educacionais para esse público. Monção e Barbosa (2021) destacam que, nos últimos anos, temos discutido muito a respeito da necessidade de se garantir que as Unidades de Educação Infantil se configurem em espaços que respeitem os direitos fundamentais das crianças, e, no nosso caso, dos bebês e crianças PAEE.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental. A análise dos documentos normativos da Educação Especial na Educação Infantil, balizadores das políticas educacionais implantadas nos últimos anos, é subsidiada pelos estudos nessas duas áreas. Nós entendemos que a legislação

pode evidenciar os critérios e as condições de implementação do ciclo político, estabelecendo os temas prioritários da agenda governamental, os serviços a serem ofertados e as responsabilidades dos entes federados.

Para tal é importante destacar alguns pontos. Primeiro, considerar as políticas públicas como ações em constantes modificações, corroborando com a concepção de política pública, defendida por Souza (2006), como “o governo em ação”, a tempo que propõe mudanças necessárias no rumo dessas ações. Partimos da compreensão de políticas públicas como “ação do Estado” na promoção de mudanças e a melhoria das condições da sociedade, em especial aquelas de cunho social e voltadas para a proteção das camadas mais vulneráveis, frequentemente, negligenciadas pelo poder público (SILVA; GOMES, 2021).

Segundo ponto, ao pensarmos em torno das Políticas de Educação Especial no contexto brasileiro, inúmeros são os questionamentos em torno do papel do Estado e as crises por qual tem passado, comprometendo suas ações no campo das políticas sociais. Em especial, a partir das flagrantes e históricas interferências empresariais nas políticas públicas educacionais, e nessa medida, o papel desempenhado pelo Estado brasileiro como instituição a serviço do capital transnacional. Trata-se de um paradigma que visa consolidar um projeto de sociedade baseado no livre mercado como um dos fundamentos para o seu desenvolvimento socioeconômico. Daí a inércia, morosidade e retrocessos em diversas áreas sociais vivenciadas no governo do presidente Bolsonaro, a exemplo das políticas voltadas ao AEE e a Educação Especial, visando atender, em grande parte, aos interesses neoliberais. A exclusão ou limitação de direitos sociais, e pelos quais o Estado deveria se responsabilizar, se somam a uma conjuntura política instável e desorganizada do/no Ministério da Educação (MEC).

2. CAMINHOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A análise que faremos das Políticas Públicas, voltadas à Educação Especial no cenário da Educação Infantil, busca compreender como bebês e crianças PAEE aparecem nas ações voltadas ao atendimento do direito constitucional à educação inclusiva e equitativa. O olhar para as garantias conquistadas, nos últimos anos, reforça a necessidade de estudos que apontam os pontos de resistência e retrocessos direcionados a esse público e as ações necessárias para a efetiva inclusão em creches e pré-escolas brasileiras.

Ao adentrarmos no universo da legislação brasileira referente a Educação Infantil, verificamos que a partir da promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 (BRASIL, 1934), a Educação torna-se um tema abordado, ainda que, de maneira geral e superficial. Fato que se repete nas Constituições posteriores, de 1937, 1946, 1967 e 1969. Contudo, somente em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, também conhecida como Constituição Cidadã, é que a Educação Infantil aparece de forma explícita na Carta Magna.

Seguindo a tendência das nações democráticas da época, quando as políticas se voltavam às questões do bem-estar e dignidade da pessoa humana, a Constituição Federal de 1988 define a educação como direito fundamental e social. Nos artigos 1º e 6º da Carta Magna o direito à Educação é assegurado pelo Estado, a família e a sociedade, acompanhando o ritmo mundial em que a educação e a criança devem ser tratadas como prioridades pelos governantes, organismos internacionais e organizações da sociedade civil. É importante destacar que com a aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/1990 (BRASIL, 1990), houve um avanço significativo rumo à inclusão de crianças com deficiência no cenário educacional, à medida que assegura esse ordenamento jurídico defende a universalização do ensino, a igualdade de condições para acesso e permanência em instituições educacionais começando pelas creches.

De acordo com Mercado (2021), nos últimos trinta anos a defesa pela Educação Infantil tem se fortalecido, sob o argumento de que crianças que frequentaram essa etapa de ensino tem mais chances de chegar a Educação Superior, obter melhores empregos, segurança social e econômica. Não sendo diferente para crianças PAEE. Com a aprovação das Declarações de Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994) ocorreu um crescente interesse, por parte das autoridades governamentais, em disseminar e apoiar a Educação Infantil e a Educação Especial. É importante destacar que o Brasil, ao tornar-se signatário desses acordos, intensificou ações e desenvolveu projetos educacionais para garantir a efetividade do direito à educação para todos e todas, uma vez que a ideia de educação como Direitos Humanos já estava presente.

A Declaração de Salamanca tornou-se um importante documento na luta por uma sociedade mais igualitária e equânime, a medida em que reafirma o direito à educação de todos e tem como princípio a defesa de que todas as crianças devem aprender juntas. Estabelece que a construção de escolas inclusivas deve reconhecer as necessidades singulares e diversas de cada estudante, por meio da oferta de uma educação de qualidade, de recursos e estratégias de ensino que atendam as especificidades, currículos adequados e a criação de redes de apoio.

Ainda em 1994, a política educacional brasileira contou com dois documentos orientadores para o avanço da Educação Infantil e da Educação Especial: a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), que preconiza o atendimento em creches e pré-escolas para crianças na rede regular, especialmente, para crianças PAEE (BRASIL, 1994a); e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), ao defender que os sistema de ensino venham a “implementar atendimentos especializados às crianças da primeira infância, de 0 a 3 anos, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global” (BRASIL, 1994b, p. 59).

Acompanhando a perspectiva desses documentos a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que a educação de crianças PAEE deve ocorrer em ambientes educacionais e a oferta do AEE deve se

adequar as peculiaridades e especificidades da faixa etária. Nesse contexto, podemos afirmar que estamos diante de duas importantes conquistas para a educação brasileira: a Educação Infantil assegurada por lei e inserida na Educação Básica; e a defesa da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Embora para muitos pesquisadores a aprovação deste texto seja considerado um avanço, para outros o cumprimento integral desse direito ainda seja uma realidade distante de uma prática efetiva.

Com o avanço da legislação nacional, o olhar para os bebês e as crianças PAEE encontra-se baseado na defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e equitativa, capaz de assegurar a finalidade da educação desde o nascimento e pensar em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Com a aprovação da primeira versão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ainda em 1996, Educação Infantil e Educação Especial não são contempladas no planejamento orçamentário e ficam de fora, a ponto de comprometer muitas das ações voltadas a implementação da primeira etapa da Educação Básica e a oferta do AEE nas Unidades de Educação Infantil. Foi atribuída, também, que cabe aos sistemas municipais de ensino a responsabilidade de estruturação e organização de creches e pré-escolas (CORREA, 2019).

Uma crítica a ser feita com relação as questões de organizações curriculares refere-se à definição de objetivos mais amplos, exigindo a necessidade de um documento norteador. Em 1998 foi apresentado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que apesar de não possuir caráter mandatório, detalhava como deveria ser organizado o trabalho na primeira etapa da Educação Básica, passando a ser amplamente divulgado em creches e pré-escolas e reafirmando ser papel do MEC:

desenvolver, por intermédio de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP) uma política visando à integração das crianças portadoras de necessidades especiais ao sistema de ensino, propondo a inclusão

destas crianças nas instituições de educação infantil [...] O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. (BRASIL, 1998, p. 36).

Ainda que o texto aponte na defesa de uma educação inclusiva as orientações a serem dadas às unidades de Educação Infantil são amparadas no conceito de integração, destacando que esse processo depende do grau de deficiência e as potencialidades de cada criança, a provisão de recursos humanos, materiais existentes na comunidade e o envolvimento da comunidade escolar, local e familiar.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório, mas que não repercutiu de maneira favorável, colecionando diversas críticas, chegando a ser comparado a uma receita de bolo e não influenciando positivamente na qualidade e na oferta da Educação Infantil (CORREA, 2019).

Ainda em 1999, com o objetivo de retomar os compromissos firmados em Jomtien e Salamanca, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu e fixou metas a serem atingidas até 2015. Nas metas propostas observamos pontos relevantes voltados às questões relacionadas a crianças pequenas, crianças vulneráveis, crianças em situações difíceis e meninas, objetivando garantir, expandir e melhorar a educação desse público. Dentro desse cenário, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com metas a serem alcançadas até 2011 onde incluía o crescimento da oferta de creches (0 a 3 anos) até atingir 50% e da pré-escola (4 e 5 anos) para chegar a 80% no final da vigência do plano. Com esse objetivo a ser atingido e pressionando pelo movimento nacional, conhecido

como Fralda Pintada¹, o Governo aprova, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e inclui a Educação Infantil e a Educação Especial, inclusive com duplo cômputo de matrícula no caso das crianças da Educação Especial. No entanto, o PNE chega a 2011 sem atingir suas metas em relação às creches e, só em 2014 surge um novo plano, que para alguns especialistas significa uma frustração, uma vez que estabelece para uma nova década os mesmos 50% das ofertas de creches, repetindo a meta não atingida no plano antecedente.

Cabe destacar ainda, em relação ao PNE de 2001 que, ao trazer o desafio de construir uma educação para atender à diversidade e as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, não trouxe um aprofundamento de organização e elaboração de projetos pedagógicos inclusivos e que ao mesmo tempo em que orienta a matrícula de crianças e estudantes PAEE em escolas comuns, ainda mantém a oferta do AEE em escolas e classes especiais com a natureza da substituição da escolarização, caminhando ainda na contramão de uma educação inclusiva.

Em 2006 nos deparamos com dois acontecimentos relevantes para discussão abordada: A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos. A Convenção não trata apenas sobre educação, mas sobre todos os direitos humanos em relação as pessoas com deficiência entendendo que essas pessoas fazem parte de um público vulnerável, mesmo que não compartilham igualmente dos direitos humanos.

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente [...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de

¹ Coordenado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE).

natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007).

O documento não só reitera a definição de pessoas com deficiência, como nos traz um entendimento da deficiência por um viés social e não apenas clínico, passando a enxergar como barreiras questões que vão além da deficiência em si e colocando na sociedade a necessidade de mudanças e adaptações para o processo de inclusão.

O segundo acontecimento é um documento, publicado pelo Ministério de Educação (MEC), que enfatiza a garantia do acesso das crianças com deficiência em instituições de Educação Infantil em conjunto com as demais crianças assegurando o AEE e a formação continuada de professores para a inclusão.

No caminhar das políticas públicas no cenário da Educação Infantil e Educação Inclusiva, chegamos a 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), documento que representa um grande avanço ao definir a Educação Especial como uma modalidade de ensino que não substitui a escolarização e que deve perpassar por todas os níveis e modalidades de ensino em caráter de transversalidade. Surge a partir daí a possibilidade de acabar com o sistema paralelo de ensino segregado e a Educação Especial passa a ser vista como uma modalidade transversal de ensino que não mais realiza a escolarização, mas tem como finalidade favorecê-la através do AEE, com recursos e estratégias específicas. Destaca ainda a importância dessa modalidade ter início na Educação Infantil pontuando a necessidade do atendimento educacional especializado desde o nascimento através da intervenção precoce em colaboração com os sistemas de saúde e assistência social.

Já em 2009, visando a implementação da política de inclusão, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE –

Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Trata-se de um documento norteador que orienta o processo de integração do AEE no Projeto Político-Pedagógico, estabelecendo a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) como espaço para o AEE. Neste documento fica estabelecido dentre as orientações sobre a matrícula, o cronograma de atendimentos, o plano de AEE, a identificação das necessidades, os recursos necessários e a obrigatoriedade de professores da Educação Especial e demais profissionais, como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e profissionais de atividade de apoio.

Com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2010, destaca a necessidade de propostas pedagógicas que assegurem “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2010, p. 22). Apesar do avanço teórico, político e metodológico verificamos que na prática quando se pensa em Educação Especial em creches e pré-escolas a realidade aponta a predominância desta modalidade no Ensino Fundamental e a carência de direcionamentos dessa modalidade na Educação Infantil.

Em 2015 foi publicada a Nota Técnica n.º 02/2015, uma ação conjunta do MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Diretoria de Políticas de Educação Especial – Secretaria de Educação Básica (DPEE-SEB) e Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), que traz orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil tanto para instituições educacionais públicas quanto privadas. A Nota Técnica estabelece o acesso das crianças com deficiência à Educação Infantil e ao AEE, mas questões como formação de professores do AEE para atendimento na Educação Infantil cria uma grande barreira para a implementação e efetivação dessa política. Vitta *et al.* (2018) discute sobre a adequação do AEE para atender crianças de creche a partir dos 4 meses e sobre a preparação desses profissionais podendo

desencadear em possíveis rotulações de crianças com dificuldades no ambiente social da creche:

Um perigo iminente de profissionais do AEE sem preparo adequado em creches é a rotulação de crianças como tendo necessidades educacionais especiais que podem estar diretamente relacionadas a falta de estímulos provocados por um ambiente familiar empobrecido material e culturalmente ou, até mesmo, a dificuldade dos profissionais da creche em lidar com diferenças desenvolvimentais características da faixa etária. (VITTA *et al.*, 2018, p. 632)

Dando continuidade às ações de apoio à inclusão escolar e, por outro lado, trazendo à tona questões significativas quanto a universalização da educação, foi instituído em 2016 o Plano Plurianual (PPA) do MEC com vigência de 2016 a 2019, trazendo metas de ampliar o atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns. No entanto, o documento destaca como universalidade apenas o atendimento de estudantes de 4 a 17 anos, deixando fora do discurso as crianças de 0 a 3 anos e as etapas do Ensino Superior. (BRUNO; NOZU, 2019).

Analisando o caminhar das políticas públicas no contexto da Educação Especial voltada a Educação Infantil, observando avanços, refletindo particularidades e chegando até as propostas do PPA de 2016, surge a preocupação diante das lacunas encontradas no documento em relação ao público infantil e, em especial, crianças com deficiência de zero a três anos que, embora tenham a garantia de um direito social, o direito à educação, não conseguem vislumbrar um sistema educacional inclusivo, uma vez que o silêncio em relação a elas demonstra o forte vínculo ainda presente com o assistencialismo e, por outro lado, abre portas para o surgimento de ações no âmbito de políticas públicas possibilitadoras de retrocessos e exclusão.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A CRIANÇAS PAEE

Ao pensarmos em políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes PAEE, lembramos das que mais perduraram nas escolas de Ensino Fundamental e foram expandidas para a Educação Infantil: implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Programa Saberes e Práticas da Inclusão (MERCADO, 2021). Dando continuidade nesta análise, discorreremos sobre as ações do MEC voltadas à Educação Especial na Educação Infantil implantadas nos últimos cinco anos.

Neste período as ações e programas voltados à Educação Especial na Educação Infantil começa a sofrer declínio. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff no final de 2016 resultou no declínio de várias políticas públicas. O vice-presidente Michel Temer assume o comando do país, após uma investida antidemocrática, promove um retrocesso sem precedentes. O alvo é a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que sofre um revés e ao invés de incluir, segrega.

Ao instituir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2017, o MEC visa assegurar o direito de todos à educação com qualidade e equidade, em um sistema educacional inclusivo, por meio dos seguintes programas: Programa Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Salas de Recursos Multifuncionais, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Benefício da Prestação Continuada (BPC na Escola), Livro Acessível, Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS) e Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência. Desses apenas os dois primeiros atendem crianças PAEE a partir da Educação Infantil.

Com a extinção da Secadi e surgimento da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em 2019, muitas políticas voltadas à Educação Especial foram extintas, de

forma direta ou indireta, sem financiamento para manutenção. A conjuntura de retrocessos no governo Bolsonaro resultou na aprovação do Decreto n.º 10.052/2020, julgado inconstitucional pelo Supremo Tribunal de Justiça ao violar o Decreto n.º 6.949/2009 e restituir o modelo de segregação via classes e escolas especiais. O impacto desta ação para bebês e crianças é o retorno de programas compensatórios baseados em modelo clínico com foco na estimulação precoce. Ao longo dos quatro anos deste governo as ações da Semesp foram reduzidas e dedicadas ao Ensino Fundamental, muitas delas, continuidade dos governos Lula e Dilma, a exemplo do Programa Escola Acessível (PDDE Acessível), Programa Nacional do Livro Didático Acessível (PNLD Acessível) e Formação de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial (curso de formação continuada “Alfabetização para Estudantes com Deficiência”).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o lugar das crianças com deficiências nas ações e políticas promovidas pelo Estado, confrontamo-nos com o distanciamento das normativas que defendem a inclusão escolar desde o nascimento e as práticas excludentes e capacitistas ainda tão presentes em nossa realidade educacional e social. O desconsiderar as experiências e saberes das crianças PAEE faz permanecer o pensamento polarizado e excludente entre crianças normais e anormais, típicas e atípicas, práticas ainda respaldadas em laudos médicos, dando espaço para a permanência do modelo clínico de deficiência.

O caminhar das políticas públicas voltadas às crianças com deficiência, explicitado em documentos legais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e seguindo as tendências internacionais descritas nas declarações de Jomtien e Salamanca, tenta alicerçar a ideia de uma educação para todos e com isso intensificam as ações e projetos em busca da garantia desse direito. O surgimento de documentos como o PNEI e o

PNEE em 1994, defende a implementação de atendimentos especializados para esse público e a LDBEN de 1996 já estabelece que o AEE deva acontecer em ambientes educacionais, trazendo a possibilidade de uma visão mais pedagógica para esses atendimentos, no entanto, ainda verificamos uma normativa distanciada da realidade na prática.

Ainda buscando cumprir os compromissos firmados nas declarações de Jomtien e Salamanca o governo estabelece o PNE de 2001 com metas a serem alcançadas até 2011, fato que não se efetivou. Cabe ressaltar que nesse documento ainda se mantém a possibilidade da oferta do AEE em escolas e classes especiais, fragilizando a concepção de inclusão.

Já em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo mais avanços, principalmente quando define a Educação Especial como modalidade de ensino em caráter de transversalidade e destaca a importância do AEE desde o nascimento. Outros documentos surgiram a partir do PNEE-EI, trazendo diretrizes para a implementação da política de inclusão, destacando a Nota Técnica n.º 02/2015 que orienta a oferta do AEE na Educação Infantil para instituições públicas e privadas.

Não obstante, apesar das conquistas adquiridas, verificamos um declínio das políticas públicas voltadas à Educação Especial na Educação Infantil a partir de 2016, desencadeando ideias que retomam a segregação e culminando na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), favorecendo um retrocesso com a ideia do Decreto n.º 10.052/2020, instituidor do pensamento segregativo.

Diante de todo esse contexto, verifica-se que a trajetória de nossas políticas públicas voltadas à Educação Especial em confluência com a Educação Infantil tem colecionado conquistas significativas nos últimos anos, no entanto, as diversas normativas e programas de governo para a Educação Especial não conseguiram ainda garantir um ambiente educacional inclusivo em sua totalidade, embora muito se tenha discutido sobre a construção

de espaços escolares que respeitem os direitos fundamentais das crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição (1934)**. **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL, **Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994b. 66 p.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL, **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL, **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoit. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 687–701, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/1219>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CORREA, Bianca Cristina. De que base a educação infantil necessita? In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019. p. 79–88.

MERCADO, Elisangela. Educação Infantil 100% inclusiva: desafios e caminhos para a concretização de direitos. In: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (orgs.). **Educação infantil em pauta**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. p.11-33.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Apresentação. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 17-29.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Olhares de professoras a respeito da inclusão de crianças com síndrome de Down. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (orgs.). **Aprender juntos numa perspectiva inclusiva**. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 130-152.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da; GOMES, Maria das Graças Correia. Políticas Públicas Educacionais e a interferência de organismos privados: um olhar na Educação Pública Municipal de Maceió. In: SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da; SANTOS, Karla de Oliveira; BENVINDA, Nalfran Modesto (org.). **Educação, políticas educacionais e formação humana**. 1. ed., Arapiraca: Eduneal, 2021. p. 32–56.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri De; SGAVIOLI, Ana Júlia Ribeiro; SCARLASSARA, Bárbara Solana; NOVAES, Carla Francielly Martini; CRUZ, Girlene de Albuquerque; MOURA, Mariana Martins. A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 619–636, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qc8HTqyg7BjqvNLtSSh986M/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CAPÍTULO 7

O SAVEAL E O ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: implicações para a qualidade da/na educação

Laudirege Fernandes Lima

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9879-2311>

Ivandelma Gabriel da Silva Santos

Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8098-8965>

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de pesquisa sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL e se propõe a analisar seus resultados no Ensino Médio e suas implicações na/da qualidade do ensino que está sendo ofertado na rede pública estadual de Alagoas, como reflexo de uma proposta gerencialista de gestão educacional (NEWMAN e CLARKE, 2012). Para isso, faremos um recorte na linha do tempo dos dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos testes cognitivos aplicados na 3ª série do Ensino Médio, desde a edição de 2011.

O SAVEAL fez parte de um projeto político que teve início no ano de 1999, no governo de Ronaldo Lessa, no cenário nacional das políticas neoliberais dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A emergência da avaliação externa e em larga escala se deveu, sobretudo, à retórica de que sua implementação impulsionaria o avanço da qualidade educacional (LIMA, 2021). Destarte, os discursos recorrentes acerca da educação pública de má qualidade, forjou a política avaliativa para dar materialidade às

ações propostas por um Estado concebido como avaliador, reformador e regulador (AFONSO, 2009).

Em linhas gerais, o SAVEAL foi implementado em 2001 como pesquisa educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental para subsidiar a implantação de políticas educacionais e contribuir com a escola na construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). A partir da sua 3ª edição, no ano de 2011, passou a avaliar outras políticas que foram implementadas por meio do Programa Geração Saber¹ e, mais adiante, na 4ª edição, passou a ter um ‘olhar’ paralelo aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Atualmente, o SAVEAL tem a finalidade de oferecer subsídios para a rede estadual e redes municipais no concernente à formulação de políticas educacionais que conduzam à reorientação da prática docente, para obtenção de desempenho mais satisfatório de todo o seu sistema educativo. Para tanto, tem desenvolvido uma sistemática permanente de avaliação externa e em larga escala no âmbito do seu território (ALAGOAS, 2022).

Nesse contexto, as questões que nortearam o presente estudo foram: a) Em Alagoas, a política de avaliação externa tem contribuído para a melhoria da aprendizagem no Ensino Médio? b) é possível observar a presença de um modelo de gestão gerencialista a partir dessa política de avaliação? c) quais as implicações dessa prática de oferta sistemática de avaliação externa para a qualidade do ensino que está sendo ofertado? Desse modo, objetiva-se refletir sobre os resultados do SAVEAL e as possíveis implicações na/da qualidade do próprio ensino ofertado.

Destarte, esse texto está organizado em cinco seções, afora esta introdução e as considerações finais, a saber: Políticas de avaliação

¹ O Programa Geração Saber teve início no ano de 2009 e trazia no eixo 8 o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas: Expansão e Implementação e alicerçou-se na implantação [...] “de ações de universalização do acesso, de garantia de permanência e de aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas do estado, assim como **a integração das redes estadual e municipais de ensino.** (ALAGOAS, 2009, p. 5, grifos nossos).

externa e em larga escala: algumas concepções; Paradigmas de qualidade educacional: de que/de qual qualidade estamos falando?; SAVEAL: constituição e prática ao longo de 20 anos; O Ensino Médio em Alagoas: alguns indicadores educacionais; e por fim, Implicações do SAVEAL para a qualidade da/na educação no Ensino Médio.

2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: algumas concepções

A avaliação externa e em larga escala tem se mostrado como um dos temas mais debatidos dentre as políticas educacionais contemporâneas. A prática de avaliação externa e em larga escala e os sistemas de avaliação remontam ao século XIX nos Estados Unidos, pioneiro nessa prática avaliativa (REESE, 2013).

A década de 1990 trouxe mudanças significativas nas políticas educacionais. Uma delas se refere à implementação de sistemas nacionais de medição, com a aplicação de testes padronizados. No Brasil, três estados brasileiros foram pioneiros na experiência das avaliações externas: Ceará, Minas Gerais e São Paulo (BAUER e TAVARES, 2013). Em 2010 já eram 19 estados (BROOKE, CUNHA e FALEIROS, 2011) e em 2021 foi constatado que há 24 estados e o Distrito Federal com seus sistemas de avaliação, à exceção de Santa Catarina e Roraima (LIMA, 2021).

Mediante esse cenário, ratificamos Casassus (2013, p. 21) ao afirmar que “[...] a política de avaliação externa e em larga escala tem se transformado em um instrumento crucial de política educativa”, subsidiando decisões de áreas educacionais como a política curricular, alocação de recursos, formação e carreira docente.

Outros estudiosos discutem concepções sobre a avaliação. Broadfoot (1979, p. 11 *apud* AFONSO, 2009, p. 16) diz que “[...] pode argumentar-se que as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas”. Destarte, a avaliação como política pública educacional contempla, na sua formulação,

ideias, interesses, instituições e seus atores, o que nos permite compreender que a avaliação reverbera efeitos políticos.

Não à toa, Afonso (2009) defende uma concepção mais radical das potencialidades educacionais (ainda não esgotadas) sob o prisma da avaliação da aprendizagem. O autor confirma que a avaliação da qualidade da educação é um direito dos cidadãos e um dever do Estado democrático, logo, não contesta a necessidade de fazê-la, mas sim a forma como tem sido feita.

Essa assertiva vai ao encontro do objeto pesquisado, visto que a relação do SAVEAL com os programas implementados mostra a força política dos formuladores, assim como os efeitos políticos sobre estes e sobre os implementadores das políticas, com destaque para seus usuários, os estudantes do Ensino Médio. Por fim, endossamos o debate afirmando que avaliações externas e em larga escala são importantes instrumentos para os gestores de sistemas e/ou escolares planejarem suas ações, ancorando políticas educacionais que contribuam para a qualidade da/na educação.

3. PARADIGMAS DE QUALIDADE EDUCACIONAL: de que/de qual qualidade estamos falando?

Conceituar o termo qualidade não é tarefa fácil. Inicialmente, já assinalamos que o conceito de qualidade aqui assumido é camaleônico, visto que o termo foi assumindo vários significados. Assim, qualidade da/na educação/ensino/escola, passou, indubitavelmente, a ser objeto de debate tanto no ambiente político quanto no acadêmico.

Os resultados dos testes de proficiência das avaliações externas, divulgados pela imprensa e consumidos pela sociedade, são materializados como forma de avaliação da qualidade da educação. Bons resultados são interpretados como educação de boa qualidade e, o inverso, de má qualidade. Nesse sentido, a qualidade está associada ao rendimento escolar e a gestão eficiente é aquela que entrega os resultados positivos em menor tempo (SVERDLICK, 2012).

Entretanto, carecem, nessa análise, a observância de outras questões, tais como a diversidade cultural, social e econômica, além de refletir sobre *a quem serve e para quem serve a educação* (LUCE e LIMA, 2022). Destarte, concepção de qualidade educacional impõe refletir acerca de questões relativas a valores individuais e sobre o lugar de fala, de onde fala, para quem fala e do poder que exerce para falar e construir uma concepção de qualidade.

Enguita (1994) traz uma concepção analisada a partir da evolução do termo, mormente em que qualidade passou a ser “meta compartilhada [...] palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços” (ENGUITA, 1994, p. 95). Nessa direção, podemos dizer que qualidade educacional tem um papel indispensável na formulação das políticas educacionais, sobretudo, a política avaliativa.

Assim, compreendemos o caráter polissêmico e plástico da palavra qualidade. É um conceito complexo, estratégico, de ampla abrangência e que requer ser construída com/na sociedade e para a sociedade, tendo em vista que o significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Isso posto, a condição camaleônica da qualidade da/na educação, implica no dissenso, sobretudo quando tratamos das avaliações para medição, como as externas e em larga escala, objeto do presente estudo.

4. SAVEAL: constituição e prática ao longo de 20 anos

O SAVEAL foi implementado no início da década dos anos 2000. Ele foi planejado levando em consideração as discussões sobre avaliação externa e em larga escala que estavam ocorrendo em nível mundial e nacional. Para além desse contexto, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/AL) considerou os indicadores educacionais oficiais da Educação Básica que mostrava que dos 160.169 estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental

(EF) em 1989, apenas 17.869 estudantes (11%) concluíram o 3º ano do Ensino Médio (EM) em 1999 na sua rede (ALAGOAS, 2002).

Nesse cenário, a iniciativa de implantação do SAVEAL também pretendeu desenvolver, “[...] de forma geral, uma sistemática de avaliação **permanente e contínua**, visando, fundamentalmente, **subsidiar a implantação de políticas educacionais** voltadas para melhoria da Educação Básica” (ALAGOAS, 2002, p. 5, grifos nossos). Para isso, buscou parcerias com as Universidades Federais de Alagoas e de Pernambuco, na construção e na análise dos itens, a partir das matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática.

Apesar de decorridas duas décadas de implementação do SAVEAL, não existia legislação específica. Contudo, o Decreto nº 85.549 de 11 de novembro de 2022 dispõe sobre o SAVEAL para fins de avaliações externas (ALAGOAS, 2022). O Decreto apresenta 10 objetivos prioritários para o SAVEAL, desde a proposta de diagnóstico de aprendizagem, por meio da aplicação de testes cognitivos, até o fornecimento de indicadores para a implementação do Índice de Desenvolvimento Educacional de Alagoas (IDEAL), que foi institucionalizado em 2012, e implementado em 2015, mas estava relacionado apenas o 3º ano do EM.

Cumpra aqui destacar que um dos objetivos do SAVEAL, no artigo 2º, inciso VII (ALAGOAS, 2022), é “realizar o uso gerencial das avaliações para uma gestão comprometida com a qualidade e a equidade da educação”; corrobora com a ideia da presença da gerencialização da educação pública em Alagoas, especialmente, quando se trata de avaliação de sistema.

A primeira edição do SAVEAL ocorreu em 2001, apenas nas escolas estaduais. Esta edição aplicou testes cognitivos para os estudantes da 4ª série do EF² e os questionários contextuais para a comunidade escolar, abrangendo duas regionais de educação: a 1ª

² Assim chamadas no período anterior à Lei 11.274/2006 que amplia o EF para 9 (nove) anos. Doravante denominaremos 5º e 9º anos do EF, conforme legislação vigente.

e 10ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)³, com um total de 6.432 estudantes avaliados. Apesar do hiato do tempo, a 2ª edição do SAVEAL ocorrida em 2005 ampliou o público avaliado. Desta feita, foram atendidos estudantes de escolas estaduais e municipais da 4ª série e da 8ª série do EF, totalizando 17.237 estudantes avaliados. Na edição de 2005 a parceria da SEDUC foi com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (ALAGOAS, 2006).

No governo Teotônio Vilela Filho mais um hiato de tempo ocorreu, pois a 3ª edição do SAVEAL aconteceu em 2011. Nesta edição, pelo menos duas situações se destacam: a primeira é a ampliação das etapas avaliadas, pois o Ensino Médio também foi avaliado; a segunda, é que a parceira foi firmada com a empresa Avalia Educacional para elaboração, aplicação e correção dos testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática para todos os anos avaliados e Produção Textual para o EM. Foram avaliados 114.219 estudantes de 5º e 9º do EF e 3º ano do EM, das redes estadual e municipais em 101 municípios (ALAGOAS, 2011).

No ano seguinte, ocorreu a 4ª edição do SAVEAL. Desta vez, a oferta foi exclusiva para estudantes da rede estadual e recebeu o nome fantasia Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas (AREAL). Nesta edição, 50.061 estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio foram avaliados e seguiu o mesmo desenho da edição anterior para os testes cognitivos. No ano de 2012, a empresa contratada foi o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a parceira existe até a última edição em 2021 (ALAGOAS, 2013).

Em 2015, no governo Renan Calheiros Filho, ocorreu a 5ª edição com o nome fantasia AREAL Médio, na qual foram avaliados 61.467 estudantes da 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, com aplicação de testes cognitivos Língua Portuguesa – Leitura e

³ Atualmente são chamadas de Gerências Regionais de Ensino – GERE. A 1ª GERE está localizada em Maceió e a 10ª em Porto Calvo.

Produção de Texto – e em Matemática. No ano seguinte, 27.132 estudantes realizaram os testes cognitivos na 6ª edição do SAVEAL. Neste ano de 2016, o público-alvo foram os estudantes do 8º ano do EF e 2º ano do EM da rede estadual, que responderam testes de Língua Portuguesa e Matemática (ALAGOAS, 2015).

Em 2017, ocorreram duas edições do SAVEAL com o nome fantasia Prova Alagoas. Foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 5º e 9º anos do EF de todas as escolas públicas estaduais e municipais. É o retorno da ampliação do público, com o fortalecimento do Regime de Colaboração com os municípios alagoanos. A 1ª avaliação foi aplicada a 74.659 estudantes e a 2ª avaliação foi aplicada a 83.096 estudantes (ALAGOAS, 2017).

No ano de 2019 aconteceu a 9ª edição do SAVEAL, com o mesmo nome fantasia de Prova Alagoas. Neste ano, foram avaliados 91.322 estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, das escolas estaduais e municipais e foram aplicados testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática (ALAGOAS, 2022b).

Em 2021, ocorreu a 10ª edição do SAVEAL ainda com o nome Prova Alagoas, atendendo aos estudantes das escolas municipais e estaduais e houve a ampliação dos anos avaliados, pois pela primeira vez foram aplicados testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 2º ano do EF, além dos 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do EM, totalizando 116.624 estudantes avaliados nos 102 municípios (ALAGOAS, 2022b).

A 10ª edição do SAVEAL, no ano de 2021, chamou a atenção da comunidade acadêmica por se tratar de um ano atípico. O Brasil passava por um momento difícil, que foi a pandemia da COVID-19. Com a má gestão da crise e da vacinação pelo governo Bolsonaro, o Brasil atingiu em setembro cerca de 600 mil mortes, acumuladas desde o ano anterior. Diante desse quadro, havia muitos questionamentos acerca do porquê se fazer estes testes quando se sabia das dificuldades por que passavam as escolas no que se referia a equipamentos eletrônicos e acesso à *internet* para as

aulas em sistema remoto. Contudo, a SEDUC/AL sentiu a necessidade de aferir os prejuízos de aprendizagem advindos desse contexto. Neste ano, também houve a aplicação da avaliação externa nacional, o SAEB.

5. O ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: alguns indicadores educacionais

O Ensino Médio tem passado, ao longo dos anos, por uma crise de identidade na sua própria constituição dualista. Se por um lado, pode ser considerado ensino propedêutico com vistas ao ensino superior, por outro lado, é visto como ensino preparatório para o mundo do trabalho. Essa dicotomia talvez tenha provocado mais uma reforma do EM, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que ‘promoveu’ uma reestruturação nessa etapa da Educação Básica, retalhando a formação do aluno e se configurando em um equívoco epistemológico.

Palavras recorrentes nessa reforma são liberdade de escolha; flexibilização curricular; itinerários formativos; protagonismo juvenil; projeto de vida e empreendedorismo. Entretanto, a realidade parece mostrar uma etapa que caminha cada vez mais para a exclusão e competitividade, induzindo os estudantes ao empreendedorismo, o que pode causar um afastamento da Universidade (BRASIL, 2017).

Em Alagoas, a reforma do Ensino Médio está sendo implantada e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também já está em vigor. Para tanto, foi realizada uma revisão no Referencial Curricular que passou a se chamar Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL). A expectativa é que este Referencial sirva de orientação para a elaboração dos itens para os testes padronizados do SAVEAL.

A rede pública estadual de Alagoas conta com 309 escolas espalhadas nos 102 municípios alagoanos, das quais 234 escolas ofertam o EM, com um total de 103.760 estudantes. No ano de 2015, foi implantado o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALei),

com 02 escolas de Ensino Médio em Maceió. Neste ano de 2022, das 106 escolas de ensino em tempo integral, 82 delas são do Ensino Médio (ALAGOAS, 2022a).

É nesse contexto de reforma do EM, BNCC e ReCAL que os estudantes desta etapa de ensino têm sido avaliados. Os resultados da avaliação local e o da nacional nos levaram a refletir que o EM, ao longo dos anos, vem passando por dificuldades não só de aprendizagem representadas pelas baixas notas de proficiência, mas também pelos indicadores de reprovação, de evasão e de distorção idade-série, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Taxas de Rendimento Escolar da Rede Pública Estadual de Alagoas 2011 a 2021

Ano	Aprovados (%)		Reprovados (%)		Abandono (%)		Distorção Idade/série (%)	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
2011	67,1	69,9	19,2	11,1	13,7	21,8	46,1	45,8
2012	68,7	69,9	16,2	9,2	15,1	21,8	47,3	51,3
2015	72,7	71,5	17,2	11,9	10,1	16,6	45,2	43,8
2016	75,6	73,8	14,6	10,8	9,8	15,4	43,8	43,2
2017	85,2	81,9	8,9	8,0	5,9	10,1	40,4	41,3
2018	86,3	81,2	9,0	9,0	4,7	9,8	36,2	39,8
2019	90,9	86,0	6,6	6,9	2,5	7,1	31,5	37,4
2020	99,8	99,7	0,0	0,0	0,2	0,3	29,5	35,3
2021	91,8	86,5	4,7	4,5	3,5	9,0	27,1	33,5

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, a partir de dados INEP/MEC (2021).

Observando o fluxo dos anos em que houve aplicação da avaliação do SAVEAL no EM, há claramente evidências de evolução na aprovação que passa de 67,1% para 91,8 % no EF. No EM, essa taxa passa de 69,9% para 86,5 %. As taxas de abandono e de distorção idade-série no EF e EM apresentam uma queda favorável em direção a uma educação de qualidade.

É importante destacar que os indicadores educacionais de rendimento escolar referentes ao ano de 2020 não representam uma evolução em relação ao número de aprovados. Essa observação também se estende aos dados de reprovação e de abandono. Isso deriva do fato de que em Alagoas foi instituído o Continuum Curricular⁴ em virtude do contexto pandêmico, o que significa que os anos de 2020 e 2021 se imbricaram em termos de continuidade de aprendizagens e conseqüentemente em termos de rendimento escolar.

Em termos de resultados de proficiência, observamos as edições nas quais o 3º ano do Ensino Médio foi avaliado no SAVEAL, conforme Tabela 2.

⁴ Instituído pela Portaria nº 11.907/2020, que estabeleceu em caráter excepcional da oferta da Educação Básica, reunindo em um Ciclo Emergencial Continuum Curricular (ALAGOAS, 2020).

Tabela 2: Resultados TRI 3º Ano Ensino Médio SAVEAL 2011 a 2021

LÍNGUA PORTUGUESA						
Edição	Proficiência Média	Indicação do Padrão de Desempenho	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	226,0	Abaixo do Básico	69,2	25,8	5,0	0,0
2012	240,1	Abaixo do Básico	59,8	31,4	8,7	0,0
2015	245,8	Abaixo do Básico	53,3	33,1	13,6	0,1
2019	242,5	Abaixo do Básico	56,9	31,8	11,1	0,1
2021	250,0	Básico	49,0	35,0	16,0	0,0

MATEMÁTICA						
Edição	Proficiência Média	Indicação do Padrão de Desempenho	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	229,7	Abaixo do Básico	90,2	9,4	0,3	0,0
2012	246,9	Abaixo do Básico	72,9	25,8	1,3	0,0
2015	243,5	Abaixo do Básico	80,8	18,1	1,0	0,1
2019	238,8	Abaixo do Básico	80,5	18,6	0,9	0,0
2021	243,0	Abaixo do Básico	78,0	21,0	1,0	0,0

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, a partir de dados SEDUC/SEAE (2022b)

Em relação aos resultados de Língua Portuguesa, é possível notar uma pequena evolução na distribuição da porcentagem de estudantes na escala de padrão de desempenho ao longo dos anos, pois na 1ª edição, a proficiência média foi de 226,0, correspondendo ao padrão de desempenho geral Abaixo do Básico, com 69,2% dos estudantes neste nível. Se por um lado, mesmo com um aumento na proficiência média em 2021, e isso permitiu alcançar o padrão de desempenho geral Básico, o percentual de 49% desses estudantes ainda no nível Abaixo do Básico indica a premente necessidade de recuperar aprendizagens essenciais para a etapa. Por outro lado, considerando a 1ª e a última edição, o aumento no percentual de estudantes no padrão de desempenho Proficiente de 5,0 % para 16% indica uma leve diminuição na desigualdade educacional que tem caracterizado essa etapa de ensino.

No que diz respeito aos resultados de Matemática, os dados apontam para algumas reflexões. A primeira é a observância da permanência no nível de padrão de desempenho geral Abaixo do Básico em todas as edições. A segunda é que na 1ª edição cerca de 90% dos estudantes avaliados estavam no padrão Abaixo do Básico. Apesar de na última edição ter havido um aumento na proficiência, os estudantes continuam apresentando carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para a sua etapa de escolaridade, pois o indicador de desempenho relativo à distribuição por padrão de desempenho aloca 78% desses estudantes no padrão Abaixo do Básico. Se observarmos apenas em termos percentuais, verificamos que houve uma queda na comparação da primeira e da última edições, porém se considerarmos a soma dos níveis Abaixo do Básico e Básico, nas duas edições supramencionadas, encontramos o alarmante percentual de 99,6% e 99%, respectivamente, desses estudantes apresentando aprendizagens mínimas para sua etapa de escolaridade.

As diferenças nos resultados entre as edições do Ensino Médio podem também ser notadas quando comparadas a evolução das demais etapas de ensino avaliadas no SAVEAL, conforme a Tabela 3.

Tabela 3: Porcentagem da evolução de aprendizagem dos estudantes por etapa de escolaridade e disciplinas avaliadas no SAVEAL 2011 e 2021 Alagoas/rede estadual

Ano	2011	2021		2011	2021	
Série/ Disc.	Língua Port.	Língua Port.	Evolu- ção	Matemá- tica	Matemá- tica	Evolu- ção
5º ano EF	157,6	182,00	15,48%	155,60	184,00	18,25%
9º ano EF	198,9	238,00	19,66%	198,80	232,00	16,70%
3º ano EM	226,0	250,00	10,62%	229,70	243,00	5,79%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, a partir de dados SEDUC/SEAE (2022b)

O que fica evidenciado ao analisarmos a Tabela 3 é que o Ensino Fundamental, em todos os anos avaliados, teve uma evolução superior ao Ensino Médio, apesar dos esforços empreendidos – humanos e financeiros –, no contexto do Programa Escola 10, pois os resultados depreendidos do SAVEAL parecem não materializar tais investimentos.

É importante destacar que os resultados do SAVEAL no Ensino Médio também estão próximos aos resultados do SAEB, quando comparados entre si, conforme Tabela 4.

Tabela 4: Resultados das Avaliações Externas na rede pública estadual - Ensino Médio: SAEB e SAVEAL 2011 a 2021

Avalia- ção	Disciplina	2011	2012	2013	2015	2017	2019	2021
SAVEAL	L. Portu- guesa	229,70	246,90	❖	243,50	❖	238,80	243,00
SAVEAL	Matemáti- ca	226,00	240,10	❖	245,80	❖	242,50	250,00
SAEB	L. Portu- guesa	238,09	❖	231,91	246,47	236,00	260,40	256,90
SAEB	Matemáti- ca	237,42	❖	237,73	250,79	257,20	255,24	250,02

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, a partir de dados SEDUC/SEAE (2022b) e INEP/MEC (2022).

As avaliações externas e em larga escala medem o ensino em toda a etapa e não somente o ano avaliado. Nesse sentido, observa-se que os resultados de proficiência do SAEB aparecem melhores que os do SAVEAL tanto em Matemática, quanto em Língua Portuguesa, embora a diferença seja numericamente pequena, com exceção do ano de 2019, que a diferença na proficiência foi um pouco maior.

6. O ENSINO MÉDIO E O SAVEAL: implicações para a qualidade da/na educação

As edições do SAVEAL apresentaram importantes mudanças ao longo dos anos, que de alguma forma, repercutem os governos que as implementaram. Enquanto nos governos até 2014, havia hiatos de tempo em relação a periodicidade de aplicação e a ausência de regularidade das turmas avaliadas, a partir de 2015, as mudanças foram mais significativas, pois o governo Renan Filho (2015-2022) foi marcado por elementos de uma prática de gestão gerencialista, reforçando o objetivo do SAVEAL de subsidiar as tomadas de decisões, bem como, coletar evidências com vistas à melhoria dos indicadores de qualidade educacional.

Com o lançamento do Programa Escola 10 em 2017, e que se tornou Lei Estadual sob o nº 8.048, de 23 de novembro de 2018, o SAVEAL ganhou mais força, tendo em vista que a referida Lei apresenta três eixos fundamentais, conforme o Art. 5º: “as ações do Programa compreendem os seguintes eixos: I – acompanhamento pedagógico; II – materiais didáticos; e III – avaliação” (ALAGOAS, 2018). Além de fortalecer a avaliação externa e a gestão gerencial, a criação da Lei também fortaleceu o Regime de Colaboração, através do pacto de adesão ao Programa assinado pelos municípios.

Foi no ano de 2017 que a Seduc firmou parceria com a Fundação Lemann. Essa parceria trouxe suporte técnico aos três eixos do Programa Escola 10, inclusive com a política gerencialista de construção de metas numéricas para as escolas públicas. Além

disso, o suporte técnico alcançou a formação para gestores e docentes da rede pública estadual, compartilhando em plataformas digitais, sugestões de planejamento de aulas para acesso de todos os/as docentes, o que tem ‘embaçado’ o processo de gestão democrática iniciado nos anos de 1999 na rede pública estadual de Alagoas (LIMA, 2021).

Muito se tem discutido sobre o gerencialismo, visto entre outros conceitos, como a ideia que valida o direito de gerir. Essa ideologia advinda do terceiro setor se ancora numa estrutura organizacional que estabelece as metas e as estratégias para alcançá-las. Para isso, o gerencialismo traz para o centro os desafios da liderança, da estratégia e da qualidade como elementos concomitantes *do quê* e *do como* deve ser gerido. Desse modo, o gerencialismo como ideia se materializou no chamado processo de gerencialização, que estabelece a autoridade gerencial, as estruturas para a gestão do serviço e a criação das formas de gerir (NEWMAN e CLARKE, 2012).

Esse *modus operandi* da gerencialização também se intensificou no setor público e pode ser observado em Alagoas, por meio da política de responsabilização/*accountability* educacional. Esta é aqui entendida como o processo que inclui a responsabilização pelos resultados obtidos na aplicação dos testes cognitivos, tendo em vista que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização estão interligadas (AFONSO, 2012).

A gerencialização do serviço público educacional em Alagoas se correlaciona aos pontos elencados na Lei 8.048/2018, a partir da qual é possível notar alguns elementos de *accountability* como responsabilização e prestação de contas. Entre esses elementos é possível destacar: a) escolha do gerente regional de educação a partir dos melhores resultados do IDEB; b) Estabelecimento de metas numéricas de aprendizagem para as escolas estaduais e para os Municípios; c) premiação em dinheiro para os Municípios que alcançarem as metas; d) bônus financeiro para os professores, servidores das escolas estaduais, e técnicos das regionais e da Seduc pelo alcance da meta estabelecida; e) bolsas mensais para o

Articulador de Ensino das escolas e das SEMEDs; f) oferta de materiais pedagógicos e formação continuada em serviço para os professores; g) oferta de avaliação diagnóstica pelo SAVEAL (SANTOS, 2021).

Cabe destacar a figura do/a Articulador/a de Ensino, que tem como função precípua ‘monitorar e zelar’ pelo fluxo escolar (ALAGOAS, 2016). Se observarmos os dados de rendimento escolar dos últimos anos, percebemos que o fluxo no Ensino Médio teve um aumento de 16,6%, o que nos leva a entender que o papel foi cumprido pelo articulador.

Desse modo, os dois pilares que norteia o cálculo do IDEB, proficiência e fluxo, parecem estar alinhados para a produção de resultados melhores nos indicadores, e isso poderia levar a crer que a qualidade do ensino está sendo de fato mensurada. Porém, se o fluxo melhorou, a proficiência não se materializou conforme o esperado, pois os resultados do Ensino Médio, apesar de leve aumento, mostram uma certa estagnação em termos de aprendizagem, o que pode ser interpretado como uma pseudomelhoria na qualidade do ensino ofertado.

Assim, parece que as políticas educacionais que têm sido desencadeadas vão na direção do alcance das metas do IDEB, e isso implica na compreensão equivocada de que o seu alcance significa qualidade educacional. Entretanto, os resultados do SAVEAL e SAEB desde os anos de 2001, não avançaram o suficiente no Ensino Médio, de modo que será preciso fazer muito mais pela aprendizagem dos estudantes, que permanece estagnada no padrão de desempenho Abaixo do Básico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados observados a partir dos resultados dos testes cognitivos do Ensino Médio, percebemos que existe uma melhoria em termos de notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, quando comparados historicamente. Essa evolução do aprendizado é percebida tanto nos dados do SAVEAL quanto

do SAEB, porém é uma evolução modesta e que não reflete necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino ofertado. Isso porque, apesar da proficiência ter aumentado ao longo dos anos, a distribuição nos padrões de desempenho continua praticamente inalterados, quando somados os percentuais de estudantes distribuídos nos níveis Abaixo do Básico e Básico, o que pode significar uma pseudomelhoria.

Apesar de todas as metas numéricas de aprendizagem estabelecidas pelo modelo gerencialista de gestão educacional, estas não parecem ter surtido o efeito esperado. Isso pode significar que o processo de aprendizagem dos estudantes não pareceu ter sido considerado. Não se quer dizer com isso que estabelecer metas não seja importante, mas é preciso considerar não apenas o fim – o alcance da meta – mas todo o processo que envolve a aprendizagem e o ensino. Desse modo, a responsabilização pelo resultado não pode ser direcionada unicamente para o professor, mas para todos os atores envolvidos no processo.

As implicações políticas de um IDEB abaixo da meta projetada podem continuar direcionando sistema/redes e escolas a terem um olhar excessivo no SAVEAL/SAEB no sentido de apenas observar o fim e não o meio. Diante da periodicidade e do uso dos seus resultados, o SAVEAL além de diagnosticar a aprendizagem, também tem se configurado como uma política preparatória para os testes do SAEB, tendo em vista que o modelo gerencialista dessa gestão estabeleceu metas próprias superiores às metas do IDEB para as escolas e os municípios.

Desse modo, as avaliações externas devem servir tanto ao consumo interno às escolas, quanto como subsídio à gestão democrática das escolas e sistema para implementação de políticas educacionais capazes de reverter e/ou minimizar indicadores educacionais da sua rede e do Ensino Médio. Destacamos a relevância da avaliação sistêmica por entendermos que esta é uma prática social que envolve sujeitos e seus respectivos valores, entretanto, não pode fugir à sua função precípua de subsidiar os gestores dos sistemas, redes educacionais e escolares com

informações capazes de promover ações que conduzam a um planejamento que busque mitigar os problemas evidenciados. Assim, a tão almejada melhoria da qualidade do ensino poderia se tornar realidade, não apenas no número final traduzido, mas evidenciada em todo o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, v.33, n.119, p.471-484, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.
- ALAGOAS. **Construindo sua própria identidade no pensar e no fazer avaliação: Relatório de Ações 2001-2002**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação, 2002.
- ALAGOAS. **Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas. Caderno de Resultados 2005**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2006.
- ALAGOAS. **Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas: Relatório de Sistema 2011**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2011.
- ALAGOAS. **Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas. Caderno de Gestão Escolar**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2013.
- ALAGOAS. **AREAL – 2015 MÉDIO**. V. 3. Saveal: Sistema de Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd, 2015.

ALAGOAS. **Orientações para o Uso dos Resultados de Avaliações de Sistema.** Maceió: Secretaria de Estado da Educação, 2017.

ALAGOAS. Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018. Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.imprensaoficialal.com.br/diario-oficial/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ALAGOAS. Portaria/SEDUC Nº 11.907/2020 de 20 de dezembro de 2020. Estabelece o Ciclo Emergencial Continuum Curricular. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2020/12/DOEAL-2020-12-17-COMPLETO-GQEj0hFUQDG2x7Kg0Hi7XexcfTWiYpaqLi32YPZxr-P-oqBmcl7Rm.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ALAGOAS. Decreto Nº 85.549, de 11 de novembro de 2022. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Maceió, 2022. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL, para fins de realização de Avaliações Externas. 2022. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2022/11/doeal-2022-11-14-completo-yy-9mrrnqnop0pdnspcjge-k9k6pnuaaqbfwakufprfh8nmbufahy.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ALAGOAS. Sistema de Acompanhamento da Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SAGEAL.

Matrícula no Ensino Médio – Escolas em Tempo Integral.

Maceió: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2022a.

ALAGOAS. **Planilha de Resultados de Desempenho e Participação – Língua Portuguesa e Matemática – SAVEAL – 2011, 2012, 2015, 2016, 2017, 2019 e 2021.** Maceió: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2022b.

ALAGOAS. Lei nº 7.801, de 1º de junho de 2016. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a função especial de Articulador de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.imprensaoficialal.com.br/diario-oficial/>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BAUER, Adriana.; TAVARES, Marialva R. Introdução. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete Angelina.; TAVARES, Marialva R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, v. 1, 2013. p. 13-18.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Reforma do Ensino Médio**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 15 nov. 2022.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Belo Horizonte: Game/Fae/UFGM, 2011. 17-80 p.

CASASSUS, Juan. Política y Metáforas: un Análisis de la Evaluación Estandarizada en el Contexto de la Política Educativa. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, v. 2, 2013.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-110.

ESTÊVÃO, Carlos. A Qualidade da Educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/42818/27118>. Acesso em: 9 nov. 2022.

INEP. **Censo Escolar: Ensino Fundamental e Médio de Alagoas, 2011 a 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 12 nov. 2022.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Resultados SAEB Alagoas 2011 a 2021**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 12 nov. 2022.

LUCE, Maria Beatriz; LIMA, Laudirege Fernandes. Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL: para ou contra a democratização da/na educação básica?. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 49, p. e10490, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10490. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10490>. Acesso em: 23 nov. 2022.

LIMA, Laudirege Fernandes. **Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas: desvelando uma política pública e sua relação com a gestão**. 2021. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2021.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoonline/article/view/29472>. Acesso em: 16 nov. 2022.

REESE, William J. **Testing Wars in the Public Schools: A Forgotten History**. Washington DC: Library of Congress Cataloging in Publication, 2013.

SANTOS, Ivandelma Gabriel da Silva. **Elementos da accountability na gestão pública recente da Educação em Alagoas: o estabelecimento de metas nos modelos bottom up e top down**. 2021.15 f. TCC (Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13258>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SVERDLICK, Ingrid. **¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?** Buenos Aires: Noveduc Libros, 2012.

CAPÍTULO 8

REFLEXOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM ALAGOAS: **entre avanços e retrocessos**

Gilberto Geraldo Ferreira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9486-8721>

Valdeck Gomes de Oliveira Junior

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-1851>

Valéria Campos Cavalcante

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>

1. INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva apresentar as políticas educacionais que mais impactaram na trajetória da educação escolar indígena em Alagoas, trazendo considerações sobre os dispositivos legais que possibilitaram que tal modalidade se materializasse no território alagoano. Para tal, este estudo apresenta, como princípio, uma investigação de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Nesse intento, o recorte temporal para a exploração situou-se entre os anos de 1944 até 2022.

A proposta é fazer a “viagem de volta”, como sugere João Pacheco de Oliveira (1999), ao discutir os processos de etnogênese dos povos indígenas no Nordeste, no sentido de compreender, na História, o percurso que a educação escolar para os indígenas

trilhou no Brasil, no Nordeste, e especificamente, em Alagoas, obedecendo ao recorte temporal delimitado, com o esforço de aproximar o olhar desses povos, não apenas recontando o passado, mas reconhecendo as perspectivas que vislumbram no presente e as de projeções no futuro, em concordância com o que afirma Candau e Oliveira (2010, p. 15):

[...] a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-la intervir em um novo horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

Nesse âmbito, é relevante oportunizar as vozes inauditas para romper com o silenciamento, com as lacunas das memórias e da História dos povos originários, tendo na escola uma agência de afirmação, resistência, construção e manutenção das suas memórias como forma de perspectivar a contemporaneidade e projetos de futuro. Nessa perspectiva, buscamos construir argumentações e problematizações para compreender os caminhos legais que expressam a relação Estado/povos tradicionais, especialmente no território alagoano.

Considerando os avanços e retrocessos nos dias atuais (2022), constata-se que os povos tradicionais de Alagoas vão além de uma Educação Hegemônica, ao propor e desenvolver vias alternativas próprias de contra-hegemonias legítimas para a aprendizagem, respeitando as cosmologias dos povos tradicionais. Nesse aspecto, podemos observar que há tensão e conflito de interesses e disputas de narrativas, nas quais as Gerências Regionais de Educação (Geres)¹ persistem em não respeitar as especificidades das escolas

¹ As Geres são Gerências Regionais de Educação e funcionam como representações da Seduc, fazendo a ponte entre a SEDUC e as instituições escolares das redes básicas estaduais de ensino. Todas as escolas da rede estadual estão subordinadas

indígenas, impondo um calendário universalizante e a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algo muito distante da realidade dos povos originários de Alagoas.

Importante registrar, a partir desse entendimento, que a história da atuação oficial em direção às escolas indígenas em Alagoas, ao longo do século XX, foi reveladora na tentativa de concentrar serviços sob o controle de órgãos públicos do Governo Federal, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural e a submetendo a um controle com algum grau de centralização e à imagem de homogeneidade fornecida pela ideia de uma nação.

Dessa forma, estando essas questões postas, organizamos os escritos em 5 seções, iniciando com a Introdução, seguida dos seguintes tópicos: metodologia; políticas educacionais na construção da educação escolar indígena em Alagoas; educação escolar indígena em Alagoas – avanços e retrocessos; e considerações finais.

2. METODOLOGIA

O trabalho é um recorte de uma pesquisa de natureza qualitativa e está delineado com a discussão e a conceituação sobre as políticas educacionais que possibilitaram a implementação da educação escolar indígena em Alagoas. Para tanto, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse intento, entendemos que a técnica da análise documental realizada nos materiais reunidos faculta ao pesquisador buscar informações factuais nos documentos, as quais, por vezes, não estão explícitas, o que dá a possibilidade ao leitor de uma compreensão mais aprofundada do teor do documento, sem,

a alguma dessas gerências. As Geres estão distribuídas em 12 unidades pelo estado, atendendo e normatizando cada número de escolas de determinados bairros ou regiões.

no entanto, manipular o seu conteúdo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38):

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica nos possibilitou analisar fontes como: dissertações, teses, textos científicos e livros elaborados sobre o tema. Já, para a análise documental, recorreremos às legislações e aos marcos legais no Brasil e em Alagoas sobre o tema em questão.

Ademais, salientamos que o recorte temporal desta pesquisa se situou entre 1944 até os dias atuais, mais precisamente 2022. Assim, com esta investigação, pretendemos contribuir com as discussões sobre os indígenas na História do Brasil, particularmente a história da Educação Escolar Indígena em Alagoas. Com esse intento, utilizamos, para interpretações e análises, prioritariamente, as fontes que tratam da implantação das escolas nos etnoterritórios.

2.1 Políticas educacionais na construção da educação escolar indígena em Alagoas

Na teia complexa do colonialismo, sempre houve e continua a existir uma tentativa de produzir os apagamentos dos processos históricos, políticos, sociais e culturais dos povos indígenas, antes, genocidamente, e, na atualidade, epistemicamente, sobretudo os povos originários da região nordeste e, mais especificamente, de Alagoas. No entanto, esses povos, mesmo tendo em seu histórico sofrido a invasão e o esbulho territorial, bem como a violência em

seus diversos aspectos, por séculos, continuam suas existências e resistências como grupos culturalmente diferenciados.

Na lógica colonial, a egopolítica brasileira, até meados do século XX, propunha-se a uma educação homogênea, hierarquizante, monocultural, eurocentrada, positivista, excludente, produtora de ausências dos sujeitos indígenas e negros no cenário nacional e local. Em contraponto à política estatal, a política indigenista e a indígena brasileira projetavam-se, firmemente, no propósito da conscientização da sociedade ao acompanhar outros valores, suas diferenças culturais e sua identidade étnica, sendo gradualmente reconhecidas, desfazendo ou afastando, dessa forma, preconceitos sobre os povos indígenas.

A partir da segunda década do século XX, houve o reconhecimento, por parte governamental, dos territórios indígenas oriundos dos antigos aldeamentos missionários que foram submetidos ao controle do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, o qual difundiu vários postos, principalmente na região Norte, com o intuito de mediar a expansão da invasão territorial e integrar os indígenas à sociedade nacional.

Por meio da ação do SPI, foi reconhecido, oficialmente, em 1944, o povo *Kariri-Xokó* no município de Porto Real do Colégio, na região do Baixo São Francisco, em Alagoas, com a construção do posto indígena Pe. Alfredo Damaso, o qual teve, na sua estrutura, o espaço reservado ao exercício escolar, e, assim, foi reconhecida a primeira escola oficialmente destinada a atender ao povo *Kariri-Xokó* em Alagoas. A segunda escola erigida no estado para atender a outra demanda indígena foi destinada ao povo *Xukuru-Kariri*, em 1952, no município de Palmeira dos Índios, região do Agreste alagoano.

É de salientar, nesse intento, que as escolas só foram erigidas pelo Estado porque esses povos se mobilizaram, articularam-se, no sentido de se fazerem presentes aos olhos do SPI, provocando o poder público a agir para a construção das instituições escolares como eles desejavam.

A partir de 1967, com a dissolução do SPI, foi criada a Fundação Nacional do Índio - Funai, que passou a ser responsável

pela coordenação das questões e demandas indígenas em nível nacional, incluindo a educação escolar indígena. Na década de 1970, do século XX, ocorreu o Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul, realizado no país caribenho da América Central, Barbados, que inspirou os povos indígenas na América Latina, além de ter sido reivindicada “uma ruptura radical com as práticas colonialistas vigentes nos Estados nacionais e a criação de um Estado multiétnico”. Foi exigido, também, “o direito desses povos [de] continuarem vivendo com seus costumes e de se organizarem e se governarem segundo sua própria especificidade cultural” (LACERDA, 2013, p. 102).

Nessa circunstância, é de se considerar que, no período da criação da Funai, o país passava por transição política, entre o declínio do regime militar e as mobilizações político-partidárias pela redemocratização do país, as quais levaram a instauração da Assembleia Constituinte para a elaboração da Constituição Federal promulgada em 1988. No bojo dessas mobilizações, salientamos que os povos indígenas já se articulavam desde a década de 1970, o que tomou vulto na década de 1980.

Inspirados pelos ventos decoloniais que sopraram para a América Latina, os povos indígenas no Brasil aceleraram suas articulações e mobilizações em torno de suas causas, construindo agenda política reivindicatória para garantia de seus direitos à terra, à saúde, à educação, e para reconhecimento de suas organizações e de suas entidades como Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT); a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); o Conselho Indígena de Roraima (CIR); Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira (OPIE); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); União das Nações Indígenas do Nordeste (UNI/NE).

Ao observar esse movimento reivindicatório indígena, aludimos ao movimento zapatista referido por Walsh (2009, p. 24), que diz:

Los zapatistas, en cambio, hablan del ‘derrumbe’ del mundo dominante y el ‘resurgimiento de nuestro’, el mundo desde abajo ‘muy o’tro’ en sentido y razón. Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención. (WALSH, 2009, p. 24).

Registramos, nesse sentido, que as mobilizações ganharam repercussão internacional em meados da década de 1980, e, desse modo, conquistaram aliados nas universidades, sindicatos, associações, imprensa, bem como no meio jurídico para pressionar a Assembleia Constituinte responsável pela elaboração legislativa da Constituição Federal que foi promulgada em 1988. Desse modo, as declarações indígenas mudaram a visão reivindicatória; quer dizer, o que antes se exigia como “direito à igualdade” eles passaram a exigir o reconhecimento ao direito à diferença, ao valor da diversidade cultural, à igualdade de direitos, aos povos indígenas e à autodeterminação (CUNHA, 1992).

Enaltecemos, nesse aspecto, que as reivindicações dos povos indígenas ganharam corpo e ampliaram-se nas décadas de 1980 e 1990, mencionadas anteriormente, fortalecendo o movimento pelo direito à educação escolar que respeite seus modos societários, suas cosmovisões, seus processos próprios de aprendizagens e de produção de conhecimento. Os povos indígenas perceberam que a escola, embora trazida pelo invasor, pode ser reinventada, ressignificada e tornada espaço de reivindicação, de resistência e de permanência, de emancipação e de possibilidades. Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2021, p. 52), quando afirma que “A alfabetização para os indígenas constitui-se num instrumento político, na medida em que poderia ascender socialmente, mas significava também reunir poder para os confrontos em defesa da terra”.

Esse pesquisador segue sua linha de pensamento, afirmando ainda que “Seguindo essa perspectiva, identificamos que as experiências dos indígenas se fortaleciam no interior de suas expressões culturais, embora a formação escolar não hesitasse em subestimar ou minimizar a capacidade criadora dos estudantes indígenas” (FERREIRA, 2021, p. 52).

É no âmbito dessas ideias que Gomes (2011, p. 19) sustenta que a Educação como política pública é uma construção histórica “[...] cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos”. Desse modo, é possível compreender que as políticas públicas que englobam as políticas educacionais não advêm do acaso; elas estão unidas às articulações políticas premente de intencionalidades no âmbito de toda a sociedade. Nessa seara, entendemos que a Constituição Federal de 1988, da qual trataremos no próximo item, foi propulsora de diversas políticas educacionais para as comunidades indígenas.

2.2 Constituição de 1988 – marco legal para reivindicações por uma Educação indígena contra-hegemônica

No Brasil, propagou-se um ideário imagético do indígena congelado no passado, eivado de rótulos e estereótipos, que confundiu e negou até a contemporaneidade as identidades desses povos. Esse ideário trouxe e impôs dificuldades para o reconhecimento dos povos originários, bem como sedimentou no inconsciente coletivo da sociedade nacional a cultura estática que engessa, cristaliza as ações dos sujeitos, dos corpos e dos grupos tradicionais e históricos. Dessa forma, ele impingiu a supressão de direitos; dentre os vários direitos vilipendiados, está a educação escolar indígena que fora pensada a partir do eurocentrismo, do etnocentrismo, fundada no apagamento das memórias coletivas dos povos subalternizados.

Diante dessas questões, a Assembleia Nacional Constituinte, à época, foi provocada pelo movimento indígena e instituições,

associações, federações, organizações, coordenações, conselhos, fóruns, Universidades, Imprensa nacional e internacional, sociedade civil organizada, profissionais liberais de diversas categorias, mencionadas acima, os quais abraçaram a causa indígena.

Ressaltamos que todos em uníssono reivindicavam por formulação de políticas públicas de Estado que fossem garantidas por força de lei e que não só atendessem aos direitos educacionais, como também territoriais e de saúde indígena, para que as ações públicas se transfigurassem da postura assistencialista para uma política ampla e efetiva em todos os quadrantes do país. Tal petição salvaguardaria os direitos constitucionais, educacionais, culturais e linguísticos, os quais traçariam caminhos para uma educação intercultural diversa, reconhecendo a instituição escolar como *espaço-tempo* de confrontos e amalgamentos interétnicos que levam à reflexão, à ressignificação, à (re)existência e à resistência (SILVA, 2001).

Em contraponto à política estatal, a política indigenista e a indígena brasileira projetaram-se, firmemente, no propósito da conscientização da sociedade, ao acompanharem outros vieses e valores. Nesse sentido, os povos indígenas vão abrindo frentes para que suas diferenças culturais e identitárias sejam gradualmente reconhecidas, desfazendo ou afastando preconceitos sobre eles. Enquanto a sociedade nacional ainda não reconhecer, na sua integralidade, o lugar dos povos indígenas como sujeitos de direitos, e esses direitos continuarem sendo aviltados, a vigência das legislações se faz importante nesse processo. É preciso, portanto, destacar que a educação escolar não é uma invenção indígena e que, diante do respaldo legislativo fundante para seu funcionamento pedagógico, ela não é realizada de forma aleatória pelos indígenas.

Nesse propósito, registramos que, no interstício que antecedeu a Constituição Federal de 1988, a concepção de Educação Escolar Indígena estava destinada à “civilização” dos indígenas no sentido de negar sua existência, sua essência, seus saberes (SILVA, 2001). Essa perspectiva começou a mudar de forma lenta e gradual a partir da Constituição de 1988, quando, em seus artigos, foi

decretada não só a educação diferenciada, intercultural, bilíngue, como também foi instituída uma política de estado para atender aos anseios dos povos indígenas em todos os quadrantes do país.

A partir do Decreto constitucional, tendo seus direitos garantidos, preservados e respeitados, foi possível trazer para o radar da História o conhecimento, a filosofia, o pensamento indígena, suas referências e vivências, de modo a fortalecer o enfrentamento ante ao colonialismo hegemônico.

Nessas circunstâncias, destacamos que as reivindicações estão explícitas nas críticas ao modelo de escola pensada para os indígenas, ao mostrar com clareza a percepção do papel social que a escola deve ter nessas comunidades. Assim, elas apontam para o sentido que “dê maior autonomia para as populações indígenas”, para que o saber e o fazer “sejam realizados pelos próprios índios” e que essas ações sejam acompanhadas com suporte pedagógico específico e diferenciado (BRASIL, 1988).

Evidenciamos, nessa intenção, que, após a Constituição de 1988, foram abrigados artigos que salvaguardaram direitos indígenas os quais possibilitaram garantias legais para uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue que abrangesse todos os povos originários de norte a sul deste país. Assim, além de se tornar uma política de Estado universalizante, destaca-se o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas explicitadas nos artigos 210, 215, 231 e 232.

Acerca do artigo 210, destacamos que ele aborda os conteúdos relacionados aos processos de escolarização: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Nesse dispositivo constitucional, estão a relevância e o cuidado com a preservação das línguas maternas dos povos que ainda as mantêm, na tentativa de reparar e corrigir os danos socioculturais causados pelo epistemicídio cultural e linguístico,

sugerindo-se adequação aos processos de escolarização indígena conforme as especificidades de cada etnosociedade.

O artigo 215, § 1º. versa sobre a proteção das manifestações culturais indígenas e dos afro-brasileiros, ao constar que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (*ibid.*). Tem-se, nesse artigo, a supressão de toda e qualquer proibição às manifestações, como também a eliminação de qualquer forma de preconceito e de discriminação às formas de expressão dos respectivos grupos.

No artigo 231, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (*ibid.*). Esse dispositivo legal reconhece as organizações tradicionais socioculturais indígenas, garantindo a elas o direito sobre as terras; nestas os processos demarcatórios e de proteção de terras indígenas ficam sob a responsabilidade do Estado brasileiro.

Nessa circunstância, constata-se que, a partir da CF/88, abriu-se a perspectiva de mudança de paradigma, sendo possível perceber três aspectos que a configura. O primeiro mostra o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas como sujeitos de direitos; o segundo aspecto reconhece a diversidade sociocultural indígena; o terceiro considera a valorização das culturas indígenas e suas cosmovisões que vão além das paredes das escolas indígenas, perspectivando a autonomia e a condução das políticas públicas pensadas a partir deles.

Desse modo, a Carta Magna de 1988 trouxe à centralidade de discussões; e o governo federal, na década de 1990, passou a instituir mudanças sobre o gerenciamento das políticas educacionais direcionadas à educação escolar indígena, transferindo a coordenação que estava com a Funai para o Ministério da Educação – MEC no ano de 1991, como se vê:

DECRETA:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991).

Conforme o Decreto presidencial de 1991, nesse período, ocorreu a descentralização do governo federal em relação à educação escolar indígena, transferindo competências que antes eram da Funai para o MEC, o qual ficou responsável pela formulação de diretrizes normativas e financiamento, enquanto aos Estados junto às Secretarias de Educação - Seduc e municípios junto às Secretarias Municipais de Educação – SEMED , couberam a execução e o gerenciamento sobre essa temática em regime de colaboração.

Ressaltamos a esse respeito que a década de 1990 é fruto de mudanças legislativas e assistivas por parte do Estado nacional, provocadas pelas reivindicações gestadas e inspiradas nas décadas de 1970 e 1980 pelos povos originários, suas lideranças indígenas, professores e universidades. Nesse contexto, esses povos se organizaram em associações de âmbito local e supralocal pautados numa agenda propositiva que catalisou e compartilhou diálogos, vivências de projetos de escolas diferenciadas os quais resultaram em reivindicações com muita propriedade para a manutenção de suas cosmologias, línguas, culturas, conhecimentos, na perspectiva intercultural, comunitárias.

Nesse contexto, a década de 1990 foi importantíssima na elaboração de outros marcos legais que reforçam a proposta constitucional. A partir de então, foram sendo criadas políticas públicas que visam ao atendimento efetivo dos povos indígenas, voltadas para a educação escolar indígena no Brasil, sejam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32,

art. 78), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, de 1998), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 2001), sejam nas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (Resolução 03 e Parecer 14, de 1999), salvaguardando o princípio de que a escola indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue.

Há que se ressaltar que a educação escolar indígena no Brasil ganhou força no sentido de buscar a resignificação dos conteúdos curriculares, sobretudo, tornando imprescindível o respeito à diversidade cultural existente no país, segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI), publicado em 1998. Com isso, as discussões sobre a interculturalidade inseridas no contexto brasileiro tiveram importância na promoção dialógica entre as sociedades indígenas e nacional, para compreender as diferenças não como sinônimos, e, sim, como pensamento pluriversal.

Outro ponto a ser destacado é que os povos indígenas do Nordeste eram considerados pela sociedade nacional e pelo governo federal como pequenos e desarticulados grupos étnicos, remanescentes, sem relevância política ou existencial, mas que, a partir das mobilizações locais, nacionais e supranacionais, ao ganharem destaque internacional na imprensa mundial, emergiram com um novo contexto político favorável aos indígenas do nordeste.

2.3 Educação escolar indígena em Alagoas – avanços e retrocessos

Embora o Decreto presidencial tenha ocorrido na década de 1990, no estado de Alagoas, essa normativa só tomou corpo, efetivamente, a partir da década dos anos 2000, quando o governo do estado de Alagoas, em 2003, por meio de Decreto Estadual, reconheceu o fato, oficialmente, estadualizando todas as escolas em áreas indígenas, totalizando 17 escolas indígenas e delegando a coordenação para a Seduc/AL.

O governo estadual de Alagoas, naquele período, estava em alinhamento político e ideológico com o governo federal, os quais tinham um olhar e uma atenção às causas sociais, como a

instituição, à época, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (SECADI) que coordenava as ações, dando atenção especializada às modalidades de educação escolar indígena e educação do campo.

A partir desses decretos, foi possível aos indígenas quebrar paradigmas, ao apropriar-se da instituição escolar para a resistência, a afirmação, a interculturalidade, sempre em movimento, acompanhando as mudanças. Nesse âmbito, é de salientar que o decreto por si só já foi um marco importante para os doze povos indígenas de Alagoas, na medida em que potencializou a renomeação das escolas indígenas com nomes de lideranças de seus respectivos etnoterritórios, o que demarcou, simbolicamente, a força política dos povos originários de Alagoas.

O aceno do Estado com o Decreto transforma a escola; antes um corpo estranho aos povos indígenas, agora um corpo integrado às comunidades originárias de Alagoas, assumindo o espaço para a (re)afirmação, a autodeterminação como lugar de vivência, de prática pedagógica curricular contra-hegemônica, cultural, fortalecimento e resistência para uma educação pedagógica diferenciada, específica que valorizasse a cosmovisão étnica e contra-hegemônica.

Compreendemos, portanto, que é necessário romper com o predatismo histórico etnocêntrico que evoca a história das derrotas e das perdas, para ocultar a história das resistências e manutenção da cultura dos povos indígenas, evoluindo para uma dinâmica curricular que revise os saberes e os conhecimentos da tradição cultural e identitária dos sujeitos.

Dentro desse contexto, as comunidades indígenas alagoanas, por meio das/os gestoras/es das escolas indígenas, desde sempre, cobram da Secretaria de Estado de Educação de Alagoas – Seduc/AL, currículos mais emancipatórios que tragam as culturas, os saberes e as tradições ancestrais, o respeito e o reconhecimento aos calendários específicos de cada comunidade indígena, sem trazer prejuízo letivo nem para as escolas indígenas, nem para as/os

estudantes indígenas, fortalecendo as mundividências para dentro do espaço escolar nos etnoterritórios.

Na esteira da dinâmica social impressa pelo governo de esquerda petista, após dois mandatos do governo Lula e um mandato da presidenta Dilma Rousseff, o governo estadual de Alagoas seguiu a métrica nacional por entender que as políticas sociais estão imbricadas com o paradigma de proteção social implementado pelo Estado, para alcançar a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das injustiças e das desigualdades estruturais produzidas pelo modelo socioeconômico capitalista neoliberal capitaneado pelo governo federal.

A partir de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, assumiu o poder o então vice-presidente Michel Temer que norteou as políticas públicas, seguindo a lógica neoliberal que rompe com os avanços sociais, desmaterializando o bem-estar e a proteção social educacionais que envolviam financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores, como destaca Macedo (2018).

Diante das ausências dos agentes públicos, os povos indígenas de Alagoas cobram a visibilidade traduzida em políticas educacionais para as escolas indígenas da Rede Estadual de Educação Básica, uma vez que permanecem em quase total abandono, no tocante aos aspectos administrativos, curriculares e de estrutura, agravados pela falta do (re)conhecimento e do preparo técnico dos agentes estatais das Gerências Regionais de Educação (Geres) para lidar com os povos indígenas.

Nesse sentido, as dificuldades e limitações se impõem no aspecto infraestrutural, na falta de apoio e de amparo para manutenção, reformas, construção e ampliação dos espaços escolares indígenas, bem como de maquinários tecnológicos que possibilitem acesso e conforto para professoras/es indígenas, estudantes e corpo diretivo das escolas indígenas, como também, o suporte pedagógico por parte das Geres, a fim de se atender as 17 escolas indígenas no estado de Alagoas.

Vale destacar uma ação que vai na contramão do que acontece na Rede Básica de Educação do estado de Alagoas. É o que se vê com relação ao Ensino Superior focado em graduar as/os indígenas que conseguem atravessar uma estreita fresta social ao concluírem o Ensino Médio, apesar de muitas adversidades e defasagens, e que, ao fim e ao cabo, ingressam na Universidade Estadual de Alagoas – Uneal – Campus III, sediada no município de Palmeira dos Índios-AL.

Ressaltamos que esse espaço acadêmico é um importante ponto de confluência para os povos indígenas espalhados nas zonas do agreste e sertão alagoano que muito tem contribuído para o fortalecimento da identidade étnica e valorização da memória histórica e ancestral dos povos indígenas de Alagoas.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação 2015-2025 (PEE, Lei nº. 7.795, de 2016) aponta no seu diagnóstico educacional em Alagoas algumas carências referentes à Educação Escolar Indígena, enxergando esta como desafio e não como meta para atender à crescente demanda por creches e escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, entende-se que as 17 escolas indígenas necessitam de melhorias e ampliação na sua infraestrutura; entretanto, o PEE passa ao largo de demandas mais específicas, mantendo o caráter genérico, universalista.

Apesar de alguns avanços, no ano de 2022, percebem-se, ainda, alguns entraves em relação à educação escolar indígena em Alagoas, podendo citar:

a) há uma perspectiva voltada para o reducionismo ao campo da cultura, permanecendo a ausência de uma base curricular específica para os povos originários de Alagoas, ou de novas alternativas pedagógicas e metodológicas, como as que reivindica o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena - Fepeeind em suas atas de registro² tais como: formações continuadas para professores indígenas em nível de especificidades indígenas;

² Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena em Alagoas. Ata de Reunião em 10/09/2015. Centro de Formação-CEPA, Maceió-AL.

b) as comunidades reivindicam o reconhecimento pelo Estado da categoria de professores indígenas, até então não atendidos, permanecendo os professores indígenas na condição precarizada de monitores há quase duas décadas, sem perspectivas ou garantias de proteção social, nas escolas indígenas;

c) cobrança para que as escolas indígenas adequem seus currículos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), e, posteriormente, ao Referencial Curricular de Alagoas – ReCAI (ALAGOAS, 2019), documento orientador para currículos e planejamentos dos professores/as em Alagoas, sem considerar especificidades.

Como podemos constatar, a escola indígena em Alagoas, atualmente, vive a imposição de um processo organizativo curricular pautado na priorização e progressão, que leva em consideração as habilidades de cada componente curricular, sem considerar as realidades diferentes e específicas das escolas convencionais e indígenas. Nesse sentido, nivela todas as escolas sem considerar suas discrepâncias e segue na perspectiva de alinhamento irrestrito à Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Essas são as Diretrizes impostas pelas Gerências Regionais de Educação (Geres); contudo, compreendemos que os indígenas seguem na resistência. Como podemos observar, há tensão e conflito de interesses e disputas de narrativas, nas quais as Geres persistem em não respeitar as especificidades das escolas indígenas, impondo um calendário universalizante muito distante da realidade dos povos originários de Alagoas.

Diante dos avanços e retrocessos, nestes dias atuais (2022), constatamos que os povos tradicionais de Alagoas buscam ir além, ao proporem e desenvolverem vias alternativas próprias contra-hegemônicas, legítimas para a aprendizagem, respeitando as cosmologias dos povos tradicionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho traz os preâmbulos de uma pesquisa de natureza qualitativa, focada em políticas educacionais que possibilitaram a implementação da educação escolar indígena em Alagoas. Para tanto, recorreremos à uma pesquisa bibliográfica e documental.

Os dados revelados pelos documentos oficiais apontam uma realidade educacional indígena em Alagoas que expõe o fracasso das políticas educacionais.

Mesmo diante de um contexto de negação de direitos e invisibilidades, compreendemos que as escolas indígenas em Alagoas podem auxiliar na (re)afirmação das suas identidades, pois é nas relações que a interação é um dos construtos determinantes para que o sujeito reconheça sua cultura, seus costumes, suas crenças.

Nessas circunstâncias, a história da atuação das agências oficiais entre os indígenas, ao longo do século XX, foi reveladora ao concentrar serviços e dispositivos administrativos públicos de poder e de controle destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural dos povos originários, submetendo-os à imagem de homogeneidade fornecida pela ideia de uma nação.

Nesse sentido, foi possível refletir sobre a presença, a resistência dos povos indígenas na História do Brasil, e, especificamente, em Alagoas, suas trajetórias, os marcos legais, vislumbrando as (re)configurações culturais que a escola indígena assume como ponto insurgente ao projeto hegemônico o qual engessa as ações e as produções dos sujeitos originários.

Entendemos, dessa forma, que a dinâmica das ações dos povos indígenas deve ser observada, tendo como referencial suas experiências socioculturais e específicas, pois, ao nos aproximarmos da história dos povos, compreendermos os pensamentos indígenas, seus significados e suas concepções sobre educação, é possível entendermos como construíram e vêm construindo o universo escolar ao modo próprio e legítimo de

conduzir a Educação Escolar Indígena no Brasil, e, especificamente, em Alagoas.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2015.
- ALAGOAS. **Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena de Alagoas**. Ata. 19/09/2015. Maceió: CENFOR-CEPA, 2015.
- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2019.
- BRASIL. **Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil** (Decreto Presidencial). Brasília, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). **Diário Oficial da União**. Brasília, nº. 248, 23 de dezembro, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Artigo Nº. 79, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a Educação Escolar Indígena, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: informações para o professor**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas** (RCNEI). Brasília, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 14/1991**, aprovado em 14 de setembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/>. Acesso em: 15 set. 2022.

CANAU, Vera Maria e OLIVEIRA, Luis Fernando de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CUNHA, Manuela C. da. (org.). **Histórias dos Índios do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: As escolas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967)**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação escolar indígena em alagoas: um debate. In: FERREIRA, G.; SILVA, E. **A educação escolar indígena em alagoas: espaços, processos históricos e debates**. [recurso digital] / Gilberto Geraldo Ferreira, Edson Silva (org.). Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LACERDA, Rosane. **Do mito do Estado-Nação aos Estados Plurinacionais na América Latina: Contribuições dos movimentos indígenas para a construção de um novo modelo de estado pelas vias da Descolonialidade, da Desobediência Epistêmica e da Interculturalidade Crítica**. 2013. Projeto de

Doutoramento. Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

LIMA, Antonio Carlos Souza. **Um Grande Cerco de Paz: Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2022: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem da volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena (Territórios Sociais, 2)**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

SILVA, Aracy Lopes da. Antropologia, A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando sentidos: os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano**. Maceió: Edufal, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

CAPÍTULO 1 - A HEGEMONIA DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: um debate crítico



Elione Maria Nogueira Diógenes

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Associada III da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões em Maceió-AL. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352567866641388>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>.

E-mail: elionend@cedu.ufal.br



Maria das Graças Correia Gomes

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus de União dos Palmares. Vice-líder do Grupo de Pesquisa de Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP) Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira. (GEPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5141107403035255>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>.

E-mail: graca.gomes@uneal.edu.br

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: uma correlação de forças frente as parcerias público-privadas



Cristina Maria Bezerra de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I - Arapiraca. Pesquisadora Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP), da UNEAL, e do Grupo de Pesquisa Relação Público-Privada na Educação (GPRPPE), da UFRGS, cadastrados no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874384616608129>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-646X>.

E-mail: cristina.bezerra@uneal.edu.br



Ivana Carla de Oliveira Lopes

Doutora e mestre em Ciências da Educação - FICS (Assunção/Paraguai), com diplomas revalidados no Brasil pela Universidade do Vale do Sapucaí/MG, mestre em Psicanálise da Educação e Saúde pela UNIDERC. Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade São Luís de França - SE e em Psicanálise da Educação e Saúde (Faculdade Anchieta). Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (2005).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2786806846974751>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7271-0448>

E-mail: ivana.lopes001@gmail.com

CAPÍTULO 3 - UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PROFESSOR MENTOR - MEU PROJETO DE VIDA: o bom professor-pastor da educação alagoana



Karla de Oliveira Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus IV – São Miguel dos Campos. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa “Infâncias, Bebês e Crianças” (UNEAL) e “Currículo, atividade docente e subjetividades” (UFAL), cadastrados no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995265157981192>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>.

E-mail: karla.oliveira@uneal.edu.br



Laura Cristina Vieira Pizzi

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuando no Mestrado e no Doutorado. Coordena o grupo de pesquisa (CNPq) “Currículo, atividade docente e subjetividades”, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5495814740484322>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>

Email: lauracvpizzi@gmail.com



Paula Rejane Lisboa da Rocha

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas UFAL). Professora Substituta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFape) e professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco (SEDUC/PE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Currículo, Atividade Docente e Subjetividades” (UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9170949640305247>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6381-8251>

Email: paula.lisboah@gmail.com

CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA OS PROFISSIONAIS DO ENSINO



Givanildo da Silva

Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educação (GAE/UFAL/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>.

E-mail: givanildopedufal@gmail.com



Viviane Maria da Silva Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2019); Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (Grupo Faveni); Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educação (GAE/UFAL/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3924221476639514>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7026-5122>.

E-mail: viviferreira071@gmail.com

CAPÍTULO 5 - A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: discurso e governo



Graciele Oliveira Faustino

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III – Palmeira dos Índios-AL. Organizadora do Grupo de Estudos em Educação, Inclusão e Modos de subjetivação, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1724606080308137>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-5595>.

E-mail: graciele.oliveira@uneal.edu.br

CAPÍTULO 6 - POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Elisangela Leal de Oliveira Mercado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões, em Maceió. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2713240004237441>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2815-4813>.

E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br



Eleusa Maria Passos Tenório

Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará, é mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual Professora Miran Marroquim de Quintella Cavalcante. Integra o Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1348451049261022>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-5704>.

E-mail: eleusatenorio@gmail.com



Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus VI - Edmilson de Vasconcelos Pontes, em Maceió. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP) e do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), cadastrados no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083643052888832>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-5850>.

E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br

CAPÍTULO 7 - O ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS E O SAVEAL: implicações para a qualidade da/na educação



Laudirege Fernandes Lima

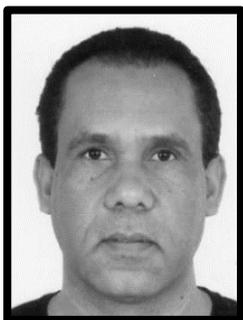
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus VI – Edmilson de Vasconcelos Pontes, Maceió – AL. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP), cadastrado no CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5757709360594322> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9879-2311> E-mail: laudirege.lima@uneal.edu.br



Ivandelma Gabriel da Silva Santos

Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Alagoas. Supervisora do Núcleo de Estatística e Avaliação Educacional (NEAE) da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2969563542744361> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8098-8965> E-mail: ivandelmagabriel@gmail.com

CAPÍTULO 8 - REFLEXOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM ALAGOAS: entre avanços e retrocessos



Gilberto Geraldo Ferreira

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor efetivo da educação básica da rede estadual de Alagoas, Escola Estadual Maria Margarez Santos Lacet. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8677597020366299> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9486-8721> E-mail: gilberto.ferreira@professor.educ.al.gov.br



Valdeck Gomes de Oliveira Junior

Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor efetivo da educação básica da rede estadual de Alagoas, Escola Estadual Moreira e Silva. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3882438445673393> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-1851> E-mail: valdeck.junior@cedu.ufal.br



Valéria Campos Cavalcante

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora efetiva do Centro de Educação (CEDU/UFAL). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Currículo e Diversidades, e integra o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531> E-mail: valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

ÍNDICE REMISSIVO

- accountability*, 26, 77, 87, 146
atendimento educacional
 especializado, 115
autonomia, 27, 28, 66, 79, 162,
 163
avaliação, 76, 78, 84, 85, 90
avaliação externa, 132, 133,
 139
avaliações externas, 133
Base Nacional Comum
 Curricular, 38, 90, 139, 169
BNCC, 38, 62, 65, 139, 155,
 169
CAPES, 78, 83
capitalismo, 20, 21, 40
capitalista, 21, 31, 43, 90, 92,
 167
colonialismo, 156, 162
comunidades indígenas, 160,
 162, 166
Consenso de Washington, 20
COVID-19, 17, 56, 57, 63, 64,
 138
crise do capital, 20
currículo escolar, 90
descentralização, 28, 29, 79,
 164
desempenho escolar, 62, 81
Ditadura Militar, 19
educação básica, 42, 84, 88
Educação Básica, 62, 63, 71,
 72, 83, 119, 121, 167
educação brasileira, 17, 75
educação de jovens, adultos
 e idosos, 98
educação do campo, 98
educação escolar indígena,
 98, 153, 155, 158, 162, 163,
 168, 170
educação especial, 95, 98, 99,
 100, 103, 106, 107, 109, 113,
 119, 124, 125, 127
Educação Especial, 96, 97, 98,
 99, 100, 102, 103, 113, 115,
 116, 117, 118, 119, 121, 122,
 123, 125, 126, 127
educação inclusiva, 96, 101,
 108, 114, 117, 120, 125
Educação Inclusiva, 95, 122,
 127
educação infantil, 29, 63, 98,
 122, 124, 127
Educação Infantil, 55, 113,
 114, 115, 117, 118, 119, 120,
 121, 123, 125, 127
educação pública, 35
educação quilombola, 98
empreendedorismo, 139
ensino médio, 27, 29, 63
Ensino Médio, 62, 63, 64, 70,
 168
Ensino Superior, 55, 168
escola indígena, 165, 169, 170
escola pública, 17, 28, 78, 84,
 89

escolas indígenas, 155, 166,
 167, 168
 Estado de bem-estar social,
 21
 Estado gerencialista, 81
 etnoterritórios, 156, 166, 167
 financeirização, 21, 87
 financiamento, 24, 26, 82, 164,
 167
 formação continuada, 35, 36,
 51
 formação docente, 37, 45
 gerencialismo, 17, 25, 26, 27,
 28, 30, 146
 gerencialista, 81, 82, 83, 87,
 88, 132, 145, 148
 gestão educacional, 86, 87,
 88, 90, 148
 gestão escolar, 18, 71, 90
 gestão gerencial, 29, 75, 76, 79,
 84, 90, 145
 globalização, 22, 23, 24, 25,
 27, 88
 governamentalidade, 103,
 104
 IDEB, 76, 80
impeachment, 125, 167
 implementação, 21, 62, 79, 87,
 88, 155, 170
 inclusão escolar, 96
 indicadores educacionais,
 133, 135, 141, 148
 Índice de Desenvolvimento
 da Educação Básica, 76, 90
 mercadorização, 30, 31
 meritocracia, 30, 31, 51, 67,
 77, 92
 Ministério da Educação, 17,
 163, 164
 mundialização, 87
 municipalização, 29
 neoliberal, 21, 22, 23, 24, 61,
 90, 103, 104, 107, 167
 neoliberalismo, 19, 26, 27, 51
 organismos multilaterais, 18
 parcerias público-privadas,
 35, 36, 38
 Pedagogia das Infâncias, 114
 performatividade, 26, 27
 perspectiva da inclusão, 106
 perspectiva inclusiva, 95, 96,
 98, 100, 107
 pessoas com deficiência, 98,
 99, 107, 108
 pessoas com deficiências, 96,
 98, 100, 105, 106
 poder pastoral, 57, 58, 59, 60,
 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70
 política de inclusão, 127
 política de responsabilização,
 146
 política educacional, 37, 96,
 97, 107, 108, 118
 política indigenista, 157, 161
 políticas de inclusão, 104
 políticas educacionais, 17, 27,
 28, 30, 55, 75, 79, 82, 89, 90,
 92, 100, 103, 108, 114, 132,
 133, 134, 147, 148, 153, 155,
 160, 167, 170

políticas para as infâncias,
114

políticas públicas, 21, 36, 39,
41, 42, 44, 49, 67, 71, 75, 85,
104, 113, 116, 119, 122, 124,
125, 126, 127, 160, 161, 163,
164, 167

Políticas Públicas, 117, 137

políticas públicas
educacionais, 30, 43, 115,
116, 125

políticas sociais, 20, 21, 22,
116, 167

povos indígenas, 153, 156,
157, 158, 159, 163, 164, 166,
167, 168

povos originários, 154, 155,
164

povos tradicionais, 154, 169,
170

privatização, 25, 38, 40, 79

Programa Escola 10, 55, 56,
62, 144, 145

Programa Professor Mentor,
56, 57, 58, 62, 67, 70

público-privada, 18

qualidade do ensino, 76, 132,
147, 148, 149

qualidade educacional, 84,
88, 91, 131, 133, 135, 145,
147

responsabilização, 28, 65, 76,
77, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 89,
91, 146, 148

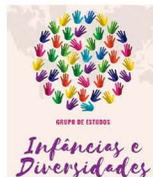
Esta obra propõe apresentar investigações que têm como foco as políticas educacionais, em âmbito local e nacional, com uma coletânea composta por oito capítulos, perpassando pelo campo da Gestão Educacional, da Avaliação, da Formação de Professores, da Educação Especial, da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação Escolar Indígena.



Unesp



GAPP
GRUPO DE PESQUISA EM GESTÃO,
AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



GRUPO DE ESTUDOS
*Infâncias e
Diversidades*



ISBN 978-65-265-0358-4



9 786526 503584 >