

# GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

João Ferreira de Oliveira  
Ângelo Ricardo de Souza  
(Organizadores)

série 6



João Ferreira de Oliveira  
Ângelo Ricardo de Souza  
(Organizadores)

**GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO  
CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.**

Série  
Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e  
Administração da Educação

**ANPAE**  
2019

## **ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

### Presidente

João Ferreira de Oliveira

### Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Elton Luiz Nardi (Sul)

### Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

### Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

### Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

### Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil  
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil  
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil  
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil  
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil  
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA  
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

Comissão Organizadora

A) Comissão Organizadora Nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador Geral  
Ângelo Ricardo de Sousa – Vice-coordenador  
Elton Luiz Nardi (UNOESC)  
Lúcia Maria de Assis (UFG)  
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)  
Adriana Dragone Silveira (UFPR)  
Simone de Fátima Flach (UEPG)  
Christiane Fagundes Guimarães Pereira – Secretária  
Samára Assunção Valles Jorge - Secretária  
Leila Borges - Secretaria

B) Comissão Organizadora Local:

Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador  
Adriana Dragone Silveira  
Simone de Fátima Flach  
Jefferson Mainardes  
Ana Lorena Bruel  
Andrea Barbosa Gouveia  
Elisangela Scaff  
Marcos Alexandre Ferraz  
Gabriela Schneider  
Thiago Alves  
Roberlayne Roballo  
Renata Barbosa  
Maria Aparecida Zanetti  
Jani Moreira  
Gisele Masson  
Andrea Caldas  
C) Comissão de TI:  
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar  
Gabriel Vasconcelos

## **Sobre os Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE**

O **XXIX Simpósio** ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**. Foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Email: [anpae@anpae.org.br](mailto:anpae@anpae.org.br) / Portal: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Contou também com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. O evento teve como tema central: **ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação. Desde 1961 temos organizado Simpósios nacionais bianuais. Esses Simpósios têm tido uma participação expressiva, contando entre 800 e 1.200 participantes. O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. O XXIX Simpósio terá apresentação de trabalhos e pôsteres, contando com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Os trabalhos (comunicações orais) e pôsteres serão agrupados em 8 (oito) eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

## **Sobre a Biblioteca ANPAE**

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.
- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

## Ficha Catalográfica

OL48gp

Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação. - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Ângelo Ricardo de Souza [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

**ISBN: 978-85-87987-20-4**

Formato: PDF, 186 páginas

1. Educação. 2. Gestão. 3. Currículo. 4. Anais. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Souza, Ângelo Ricardo de. III. Título

CDU 37.014.5/49(06)

CDD 378.101

### Organizadores

**João Ferreira de Oliveira** - Professor titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação, (USP), Brasil.

**Ângelo Ricardo de Souza** - Professor associado da Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação, (PUC-SP), Brasil

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

### Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

<http://www.anpae.org.br> | E-mail: [anpae@anpae.org.br](mailto:anpae@anpae.org.br)

### Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

### Distribuição Gratuita

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
❖ João Ferreira de Oliveira	
❖ Ângelo Ricardo de Souza	
I - O PROBLEMA GESTÃO COMPARTILHADA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO REALIZADO EM CRUZEIRO DO SUL – ACRE	12
❖ Alisson Lima Damião,	
❖ Adão Rogério Xavier Silva	
II - INDISCIPLINAS E ESCOLARIZAÇÃO EM ANÁLISE	17
❖ Ana Laura Poveda Cassiano,	
❖ Renata Maria Moschen Nascente	
III - A QUALIDADE EDUCACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O CURRÍCULO ESCOLAR: INTERLOCUÇÕES DOCENTES	21
❖ Anderson Cristian Barreto,	
❖ Nádia da Silva Tessaro,	
❖ Juliana Macedo Balthazar Jorge,	
❖ Vania de Fátima Matias de Souza	
IV - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCENTES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	26
❖ Ângela Cristina Alves Albino	
V - CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POSSÍVEL TEORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO	31
❖ Cassiana Gardini Franco,	
❖ Renata Maria Moschen Nascente	
VI - REFLEXÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NO BRASIL E EM PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE	35
❖ Clarice Monteiro Escott	
VII - A GESTÃO DE CURSOS NA MODALIDADE EAD DA REDE E-TEC BRASIL	39
❖ Clovis Nicanor Kassick,	
❖ Araci Hack Catapan	
VIII - A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR (INTER)FERINDO NA CONSTITUIÇÃO DO HUMANO	45
❖ Deysi Maia Clair Kosvoski	

IX - NOVOS VELHOS DESAFIOS DA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL	49
❖ Dilma Antunes Silva,	
❖ Antonio Carlos Caruso Ronca	
X - O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM QUÍMICA	53
❖ Dyenifer Martins Barbosa,	
❖ Julia Hélio Lino Clasen	
XI - GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO MAGISTÉRIO GUARULHENSE PARA O TEMA	57
❖ Edvaldo dos Reis Oliveira Filho	
XII - ENTRE O PARCIAL E O INTEGRAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	62
❖ Elaniese do Socorro Lima da Silva,	
❖ Eliene Brito Passos	
XIII - CURRÍCULO COMO INDICADOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	66
❖ Fábio Junio da Silva Santos,	
❖ Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva	
XIV - (RE) IMPLANTAÇÃO DE BRINQUEDOTECAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CASCAVEL	70
❖ Fernanda da Silva,	
❖ Eliana Maria Magnani	
XV - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: PRESSUPOSTOS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO OU PREPARO DOS JOVENS PARA O MERCADO DE TRABALHO?	73
❖ Flavia Gonçalves da Silva,	
❖ Elisangela da Silva Bernado	
XVI - CURRÍCULO, ESPAÇO FÍSICO E GESTÃO: DIMENSÕES PARA UMA AMBIENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.	78
❖ Gerson Luiz Buczenko	
XVII - ENSINO HÍBRIDO E GESTÃO DA SALA DE AULA: PRÁTICAS INDISSOCIÁVEIS	82
❖ Ivanilda de Almeida Meira Novais,	
❖ Marta Lucia Croce,	
❖ Adriana Paula Cheron Zanin	

XVIII - GESTÃO, LIDERANÇA E CLIMA ESCOLAR: O CASO DE UMA ESCOLA EFICAZ COM ALUNOS DE BAIXO NÍVEL SOCIOECONÔMICO	87
❖ João Carlos de Souza Anhaia Gino	
XIX - TRABALHO DOCENTE E A BNCC: DESAFIOS PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO HUMANA E EMANCIPATÓRIA	92
❖ Jocélia Barbosa Nogueira,	
❖ Maria Rita Santos da Silva,	
❖ Elenize Cristina Oliveira da Silva	
XX - O PERFIL DO GESTOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM DO PARÁ: OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA.	97
❖ Jorge Antonio Lima de Jesus,	
❖ José Carlos Martins Cardoso	
XXI - OS REFORMADORES EMPRESARIAIS, REDES SOCIAIS E COALIZAÇÃO ADVOCATÓRIA: A DISPUTA PELA IDEIA DE QUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL	104
❖ Jorge Nassim Vieira Najjar,	
❖ Karine Vichiatt Morgan,	
❖ Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel	
XXII - DA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL AS PROPOSITIVAS DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: CUIDAR OU EDUCAR?	109
❖ Juliana Macedo Balthazar Jorge,	
❖ Lucas de Paula Rodrigues,	
❖ Anderson Cristian Barreto	
XXIII - AS LÓGICAS ESTRUTURANTES DOS DISCURSOS DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	114
❖ Karla Wanessa Carvalho de Almeida	
XXIV - O LETRAMENTO INFORMACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO APREDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	117
❖ Kelly Cristina da Silva Ruas,	
❖ Lígia Bruna Goncalves Vargas	
XXV - CARTOGRAFIAS DO CONHECIMENTO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: A ETNOMATEMÁTICA COMO FONTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO	121
❖ Kleber William Alves da Silva,	
❖ Maria Cristina Rodrigues	

XXVI - ANÁLISE DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO.	125
❖ Luci Frare Kira	
XXVII - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO	130
❖ Luzia de Marilac Pereira de Castro,	
❖ Cymone Martins Cotrim Teixeira	
XXVIII - O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS	134
❖ Maria Aparecida Rodrigues da Rocha	
XXIX - AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS: A GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM DESTAQUE	138
❖ Michel Franklin de Oliveira	
XXX - A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA BOSQUE: A QUESTÃO DA QUALIDADE SOCIAL E OS DESAFIOS PARA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	142
❖ Ney Cristina Monteiro de Oliveira,	
❖ Roberta da Trindade Pantoja Hage,	
❖ Kezya Helga de Souza Rodrigues da Silva	
XXXI - A RELAÇÃO FORMAÇÃO DOS PROFESSORES / DISCIPLINA LECIONADA: UM ESTUDO DA ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS	147
❖ Patrícia Alves da Silva	
XXXII - O MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO” SOB O PRISMA FRANKFURTIANO	153
❖ Renata Peres Barbosa	
XXXIII - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS PROJETOS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR (PRC) NO ÂMBITO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)	156
❖ Roberta Freire Bastos	
XXXIV - A BONITEZA E O ABRAÇO, DOS SABERES & SONHOS, DAS PRÁTICAS & PARTILHAS DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NILÓPOLIS/RJ	160
❖ Roberta Guimarães Teixeira	
XXXV - O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COMO DESENVOLVIMENTO HUMANO	164
❖ Samuel dos Santos Junio	

XXXVI - O TRABALHO COM PROJETOS NA SALA DE AULA À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	169
❖ Sandra Regina T. de Freitas Silva, ❖ Enéas Machado, Ubirajara da Silva Caetano	
XXXVII - REFORMA CURRICULAR E POLÍTICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O DISCURSO DA QUALIDADE NA VOZ DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	173
❖ Vanessa Santana dos Santos	
XXXVIII - EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	177
❖ Vinicius Silva Rodrigues dos Santos	
XXXIX - A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO UNIVERSAL	182
❖ Vivian de Lima Cabral, ❖ Emina Márcia Nery dos Santos	

## APRESENTAÇÃO

A ANPAE realizou o XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação no período de 16 a 18 de abril de 2019 nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Além do apoio dos programas de pós-graduação em educação da UFPR e da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), também contamos com apoio financeiro da Capes e do CNPq para a realização do simpósio.

O Simpósio foi organizado por meio de conferências, mesas redondas, painéis de discussão/pesquisa, além da apresentação de trabalhos submetidos a diferentes eixos temáticos. Reunimos neste livro os trabalhos submetidos e aprovados pelo comitê científico, especialmente no eixo 6 (seis): GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

De modo geral, no entanto, o Simpósio se constituiu em ação significativa em prol do direito à educação de qualidade para todos e todas e em exercício coletivo de revisão de sua contribuição para a formação do pensamento pedagógico brasileiro no campo das políticas públicas e da gestão da educação.

Esperamos que os trabalhos aqui apresentados possam contribuir com as reflexões na área, bem como trazer elementos para refletir sobre as políticas e práticas educacionais recentes no âmbito do currículo escolar, assim como dos fatores extra e intra-escolares que afetam a qualidade da educação e que precisam ser considerados na elaboração de programas e ações voltados à educação básica.

Ressaltamos que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira  
Ângelo Ricardo de Souza

(Organizadores)

- I -

## **O PROBLEMA GESTÃO COMPARTILHADA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO REALIZADO EM CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

**Alisson Lima Damião**

UFAC ([aldczs@gmail.com](mailto:aldczs@gmail.com))

**Adão Rogério Xavier Silva**

UFAC ([adaorxs@gmail.com](mailto:adaorxs@gmail.com))

### **INTRODUÇÃO**

Assim como todas as organizações e instituições necessitam de um gerenciamento para um bom funcionamento e uma obtenção total de objetivos, a escola como uma instituição social não se faz diferente.

O gerenciamento das escolas, não depende tão somente da vontade de um único e exclusivo agente, mas acima de tudo, da ação coletiva e também da organização social e política onde a escola se processa e está inserida. Mesmo que permeada por práticas e teorias autoritárias, a escola deve ser democrática em todos os seus aspectos, atendendo as especificidades e a conjuntura educacional daqueles que se associam a instituição, seja docente ou discente, por exemplo.

A escola deve gerir as suas ações, recursos e decisões, não tão somente, compartilhando as ideias, sendo essa uma ação antidemocrática.

A forma, alicerçada em forte poder de sedução, promete transformar a escola em um paraíso de realizações, onde todos trabalham com satisfação compartilhando dos mesmos sonhos e partilhando as responsabilidades e os frutos de tão harmonioso trabalho (MELO, 1994, p. 246).

A gestão democrática não deve se tornar um sonho individual, mas de um todo sonhador, que juntos traçam esse sonho, os caminhos e decidem em comunhão as formas de gerir a escola. Para tanto, objetivamos com esse ensaio, apresentar uma reflexão sobre a

prática de gestão escolar, entendendo como ocorre na prática a diferenciação entre democratização e gerenciamento da gestão.

O presente escrito é o resultado de uma pesquisa bibliográfica acompanhada de uma entrevista semiestruturada. Para o atual artigo voltaremos nossos estudos para os escritos de Melo (1994), Azevedo (2000) e Dourado (2000).

## **COMPARTILHAMENTO OU DEMOCRATIZAÇÃO: O QUE FAZER NA GESTÃO ESCOLAR?**

A democratização da escola pública tem se tornado tema de diversas discussões no campo educacional, em nossa constituição de 1988 no inciso VI do artigo 206 é definido como objetivo de ensino a gestão democrática do ensino público e essa democratização passa por não se concretizar nas ações da gestão escolar, como por exemplo na escolha dos coordenadores, sejam eles administrativos, pedagógicos ou de ensino, onde não leva em consideração a construção do projeto político pedagógico a participação do conselho escolar, pois o gestor tem a concepção de que ele é o único responsável e capaz de tomar todas as decisões sejam elas boas ou ruins e cabe à comunidade aceitar, se assemelhando dessa forma com uma gestão ditatorial, mas isso poderia ser diferente a partir do momento e que o gestor fosse eleito pela comunidade escolar. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, também defende a gestão democrática passa a ser exigida no projeto político pedagógico das instituições de ensino.

No contexto das leis, vemos que o ensino público deve ser pautado nos princípios democráticos como por exemplo: o processo eleitoral na escolha do diretor, o conselho escolar ativo na elaboração do projeto político pedagógico e nas decisões da escola, entre outros fatores que veremos a seguir.

Distinguiremos agora a gestão compartilhada da gestão democrática, já que é bastante confundida pelos gestores, o que faz toda a diferença no processo educacional. A gestão compartilhada não difere muito da gestão democrática, pois assim como ela, há a participação da sociedade, do conselho escolar e outros dentro das tomadas de decisões da escola. Porém, o que difere esta, é o tipo de participação desses elementos, que é a participação passiva, onde apenas ouvem e concordam com a decisão tomada, ou seja, o diretor que é considerado a autoridade maior da escola. Então de gestão democrática, apresenta apenas o nome, pois seus princípios ainda são bastantes autoritários, assim como a democracia existente hoje na sociedade. Como diz Azevedo (2000, p. 17), “[...] o tratamento da questão educacional tem

sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais.” Isto vem desde os colonizadores como diz Melo (1994) que usavam o discurso da democracia para conquistar o convívio melhor entre as sociedades e se beneficiar.

Gestão democrática segundo Dourado (2000) é um:

Processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a criação de canais de efetiva participação e aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2000, p.79).

Entendendo a definição e características de cada gestão passamos para a pesquisa propriamente dita.

## **O OLHAR DOS INTERLOCUTORES SOBRE A TEMÁTICA**

Visando compreender como ocorre na prática o problema discutido, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma gestora de uma escola do município de Cruzeiro do Sul no estado do Acre e uma coordenadora Pedagógica da mesma escola. A fala das duas em alguns comentários será mesclada e chamaremos elas de CG.

Questionadas sobre a existência do conselho escolar e sua composição, a gestora e a coordenadora nos responderam que: “*Sim, existe. É composto por presidente, representante de professores, secretária, pessoal de apoio, tesoureiro, coordenador administrativo e pais dos alunos como conselheiros*”. Percebemos que o conselho inclui toda a comunidade escolar em sua composição, assim como é previsto no Estatuto do conselho escolar elaborado pelo MEC no artigo art. 14, quando explica a composição de representatividade do conselho.

Em seguida perguntamos qual a importância do conselho escolar, em resposta disseram que ele é o órgão deliberativo máximo e realiza muitos movimentos de tomadas de decisões contribuindo de forma significativa para o bom andamento da escola.

As entrevistadas dão ao conselho escolar uma grande relevância na tomada de decisões, acreditando que o ensino deve ser desenvolvido de forma organizada. Freire (1996, p. 68), diz que o ato de ensinar exige tomada de decisões, mas que essas decisões sejam conscientes, sendo a educação, ou o ato de ensinar, uma forma de “intervenção [...] na

sociedade, no campo econômico, das relações humanas [...]”. Em outras palavras as decisões tomadas na escola, devem ser pensadas e refletidas, sempre considerando sua força de intervenção social.

Na fala das entrevistadas observamos que a gestão da escola pauta seus conceitos no diálogo com todos envolvidos na comunidade escolar, isso é de grande relevância, onde segundo Freire, “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1987, p. 49). Uma gestão que compartilha e impõe as ideias sem um mínimo de diálogo, não é uma gestão democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observarmos que precisamos romper com o impasse da gestão compartilhada, que representa ainda aquele momento de mostrar as ideias e segui-las. A escola em questão realiza uma gestão democratizada no sentido de conceder poder ao conselho escolar nas tomadas de decisões e ações para a própria escola.

Uma gestão democrática não traz ideias e as compartilha, mas em comunhão constroem aquilo que querem alcançar. Essa é a diferença de gestão compartilhada e gestão democrática, a participação de todos os componentes na construção do traçado de caminhos para o alcance de objetivos.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. (p.17-42).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 22 nov. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. Campinas, São Paulo. Papirus, 1994. (p.243 – 254).

**- II -****INDISCIPLINAS E ESCOLARIZAÇÃO EM ANÁLISE**

**Ana Laura Poveda Cassiano - UFSCar**  
[analpca@gmail.com](mailto:analpca@gmail.com)

**Profª Drª Renata Moschen Nascente – UFSCar**  
[rmmnascente@gmail.com](mailto:rmmnascente@gmail.com)

A educação atualmente tem sido alvo de muitas críticas e, ao mesmo tempo, é exaltada sob um caráter salvacionista. Embora a escola contemporânea seja vista como incapaz de desempenhar suas funções educacionais, considerando os casos de insucesso de muitos(as) alunos(as), ela ainda continua sendo vista como uma das propostas de solução para os problemas da sociedade.

Pensando no contexto atual e suas demandas, e considerando que a indisciplina e o baixo aproveitamento dos(as) alunos(as) hoje são percebidos como duas grandes barreiras para aprendizagens bem-sucedidas, com suas causas ainda em processo de serem desveladas, o objetivo da investigação da qual deriva este artigo foi analisar a relação entre escolarização e indisciplinas, tentando compreender como diferentes formas de organização escolar podem influenciar as atitudes dos(as) alunos(as) na escola, enquadrando-os(as) nos padrões disciplinares ou fazendo com que eles(as) reajam contra esses padrões, por meio de indisciplinas, como uma forma de resistência.

Desse modo, a questão norteadora foi: A escolarização que tem sido ofertada aos nossos estudantes contribui para a intensificação das indisciplinas nas escolas? Que foi respondida, parcialmente, por meio de uma metodologia bibliográfica, qualitativa e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 2010; GIL, 2002), tendo como procedimentos levantamento e análise artigos referentes à temática. Optou-se pelo termo indisciplinas ao invés de indisciplina pela multiplicidade de situações que ocorrem nas escolas que quebram as regras estabelecidas pela organização escolar (NASCENTE; LUIZ; FONSECA, 2015). Dessa forma, foram analisadas produções acadêmicas que abordam o tema. Essas análises indicaram que as indisciplinas nas escolas e, possivelmente, suas causas estão relacionadas às

concepções de educação vigentes nas escolas, e, conseqüentemente, com as escolarizações ofertadas a crianças e jovens.

O objetivo da escola de educação básica escolar parece estar bastante definido no imaginário social. É perceptível com base nos discursos da sociedade e da mídia que a escola está sempre atrelada ao desejo de formar cidadãos e que é impensável uma sociedade sem escolas. Porém, como a nossa própria história revela, nem sempre existiram instituições responsáveis diretamente pela educação formal das populações. Dessa forma, é importante pensarmos sob quais objetivos a educação por elas ofertada tem se estruturado ao longo do tempo.

Por meio do levantamento realizado, pode-se afirmar que as escolas têm seus objetivos pautados nos interesses políticos e econômicos de cada época. Porém, atualmente, percebe-se certa indefinição dos propósitos escolares, o que tem gerado conflitos de interesses. Os textos analisados apontam que, em sua maioria, as escolas valorizam práticas voltadas à formação de mão de obra e para o mercado de trabalho. Por outro lado, algumas escolas apresentam propostas alternativas para uma formação integral, voltada ao desenvolvimento da consciência da realidade social, potencializando o empoderamento dos(as) estudantes em relação a necessárias mudanças em nossa sociedade. Assim, pode-se afirmar que o desencontro entre estudantes e escola é próprio da época de transição na qual nos encontramos, de uma escola ainda arraigada à tradição de aulas centradas nos(as) professores(as) e em materiais didáticos prescritos, permeada, dessa forma, por relações verticais, nas quais professores(as) e estudantes são executores de políticas públicas sobre as quais não têm participação alguma. Essa é a perspectiva pela qual as indisciplinas são analisadas, compreendendo-as como um aspecto integrante dos atuais contextos escolares.

Um dos resultados da pesquisa desenvolvida foi o de que há uma multiplicidade de definições de indisciplina, e, portanto, qualquer conceituação deve ser relativizada em relação ao contexto de sua produção. Essa característica propicia um dinamismo muito grande à discussão sobre as indisciplinas que são constituídas em função das relações estabelecidas em cada escola. Nesse sentido, De La Taille (1996) afirma que a análise dos múltiplos conceitos de indisciplina requer identificação e esclarecimento de qual é a perspectiva teórica que os baseiam, uma vez que as indisciplinas são objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, devido, mormente, à complexidade intrínseca a essa problemática.

Também foi possível identificar, por meio da investigação, que há uma espécie de senso comum escolar, caracterizado por constantes reclamações das equipes em relação às indisciplinas praticadas por crianças e jovens e que os encaminhamentos propostos têm

características paliativas e/ou punitivas, não havendo consistência na busca de propostas para se lidar com esse problema de maneira a incorporá-lo às ações educativas, fazendo dele parte do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Deve-se ressaltar ainda, que nesse senso comum, estudantes e suas famílias são culpabilizados individualmente pelas indisciplinas, havendo a psicologização e medicalização de abordagens. A escola, dessa forma, exime-se parcialmente de sua responsabilidade na formação de seus/suas alunos(as).

Foi possível também evidenciar a forte relação entre a temática da indisciplina com a função social da educação escolar, que por sua vez se confunde com o papel das famílias na formação de crianças e jovens. Uma discussão promissora, a ser desenvolvida, tendo o potencial de subsidiar parcerias entre escolas e famílias na oferta de educação básica de qualidade social.

Além disso, a análise dos textos demonstrou que as indisciplinas são superdimensionadas pelas diversas mídias e redes sociais, que as divulgam como fenômenos incontrolláveis e alarmantes, frequentemente confundindo atos de indisciplina com violência, que, na realidade, tem presença moderada nos contextos escolares.

O levantamento realizado apontou ainda diferentes aspectos relacionados às causas das indisciplinas, que podem ser explicitados pelos seguintes eixos: conflitos geracionais, que produzem descompassos entre organização escolar e estudantes, o que desmotiva todos os atores escolares; falta e/ou desconhecimento de regras construídas coletivamente; conflitos ignorados e/ou mal encaminhados; relações de poder centralizadas na equipe escolar; falta de diálogo entre equipes, estudantes e famílias.

Assim, pode-se afirmar que os resultados da investigação indicaram que as indisciplinas nas escolas e, possivelmente, suas causas estão relacionadas às concepções de educação que as escolas possuem e, conseqüentemente, com os processos de escolarização nelas engendrados. Desse modo, compreende-se as indisciplinas como conflitos inerentes às relações sociais nas escolas e que na sua maior parte referem-se a incivildades (CHARLOT, 2002), ou seja, desobediência às regras, incongruências entre os critérios e expectativas assumidos pelas escolas e as atitudes dos(as) estudantes, portanto podem ser consideradas atos de natureza relacional e contextual.

Por fim, pode-se afirmar que indisciplinas devem estar relacionadas aos processos de escolarização vigentes. Das produções acadêmicas analisadas foi possível depreender que as escolas não são as únicas responsáveis pelas indisciplinas, porém, elas precisam definir cursos de ação para lidar com elas, garantindo o seu propósito fundamental: aprendizagens de seus estudantes. Assim é tarefa das equipes atuar nas relações entre os diversos atores escolares,

intervindo para que as conflitualidades inerentes às relações humanas, configuradas nas escolas como indisciplinas, sejam pistas para o aprimoramento dos processos educacionais e não impedimentos para que eles ocorram da melhor maneira possível. Entende-se, portanto, que esse é um possível caminho para a busca de escolas mais justas e democráticas.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n.8, p.432-443, jul/dez. 2002.

DE LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.9-24.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCENTE, R. M. M.; LUIZ, M. C.; FONSECA, D. C. Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública: alguns caminhos de investigação. In: 37º Reunião da ANPED, 2015, Florianópolis, p. 01- 19 out. 2015.

**- III -****A QUALIDADE EDUCACIONAL E SUAS RELAÇÕES  
COM O CURRÍCULO ESCOLAR: INTERLOCUÇÕES  
DOCENTES**

**Anderson Cristian Barreto** – UEM  
andercbarreto@hotmail.com

**Nádia da Silva Tessaro** – UEM  
nahtessaro@gmail.com

**Juliana Macedo Balthazar Jorge** – UEM  
jumacedo5@hotmail.com

**Vânia de Fátima Matias de Souza** – UEM  
vfmtias@gmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

Estudos realizados por Dourado e Oliveira; Silva; e Fonseca (2009), retratam a qualidade educacional brasileira atrelada a fatores econômicos influenciados por organismos internacionais que medem o desenvolvimento do indivíduo por meio de avaliações quantitativas, de desempenho, de rendimento e de eficiência.

Dourado e Oliveira (2009), descrevem a qualidade da educação como sendo um conceito polissêmico, multifatorial, com processo complexo e dinâmico, marcado por valores de credibilidade, comparabilidade, validade e incorruptibilidade, propiciando uma análise da situação escolar sem desconsiderar as dimensões intra e extraescolares. Uma educação de qualidade considera a diversidade e influências sócio culturais que se inserem, encontram e se chocam no espaço escolar, carregando peculiaridades a serem valorizadas, trabalhadas e respeitadas, oferecendo um ambiente de aprendizagem significativo para além do esperado nos currículos.

Em consonância a esse fato, os currículos escolares compreendidos como o direcionamento da prática docente, aponta quais conteúdos devem ser repassados aos alunos, na expectativa de aproximar o processo ensino/aprendizagem das necessidades e realidade

dos alunos. Entretanto, Hypolito, Vieira e Leite (2012) discorrem que o trabalho docente e o currículo submetem-se a orientações conservadoras, com foco no eficientismo como solução para todos os problemas da educação desconsiderando as potencialidades trazidas pela comunidade escolar, especialmente, em relação aos professores, sobre seu entendimento e importância sobre o currículo.

Assim, como premissa dessa pesquisa, levanta-se a questão de que o será o currículo um documento relevante para o trabalho docente? Desse modo, objetiva-se verificar a importância do currículo para a melhoria da qualidade educacional pela óptica dos professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental dos Anos iniciais da rede pública de ensino em um município no noroeste paranaense.

## **DESENVOLVIMENTO**

O presente trabalho, foi realizado com 37 professores de Educação Física, homens e mulheres, entre 26 e 51 anos de idade, com tempo de atuação entre 01 e 20 anos no ensino público municipal infantil e fundamental anos iniciais. A maioria dos profissionais possui formação continuada a nível de especialização e 03 apresentam curso de mestrado. 12 professores ampliaram sua formação na área pedagógica e 01 em outra área

Para obtenção das informações foi realizado uma entrevista semiestruturada abordando o conhecimento referente ao currículo e sua importância. As respostas foram registradas por meio de escrita e, posteriormente, transcrita pelos pesquisadores para análise no software Iramuteq versão 0.7 alpha 2.

A busca pela formação docente continuada pode estar atrelada a necessidade de aquisição de conhecimentos específicos para aplicar no cotidiano profissional ou pela oferta de um plano de carreira. O professor ao buscar formação colabora com a qualidade do/no trabalho, refletindo na relação com o trato do currículo e sua organização. Palma, Oliveira e Palma (2015), ressaltam que na construção curricular o conhecimento é necessário para formar um indivíduo e, para o âmbito escolar, reúne ensinamentos que os organizadores pensam ser de maior importância. A aproximação do professor com o aluno colabora para a compreensão de sua realidade, permitindo (re)leituras de suas ações em relação ao conteúdo a ser ensinado, indo ao encontro das reais necessidades do educando.

O currículo é estabelecido como agente que norteia a ação docente em prol da formação de indivíduos. Evidencia-se na estruturação curricular aspectos históricos, sociais, filosóficos, políticos, econômicos e pedagógicos para suprir as necessidades da sociedade.

Porém, predominam interesses daqueles que estão no poder, fato corroborado pelas definições de Anversa e Souza (2016) ao afirmarem que a Educação Física e todo setor da educação nacional, constitui-se pelos interesses sociais geridos pelo capitalismo e, conseqüentemente, pelas agências e organismos internacionais que buscam hegemonizar o processo educacional.

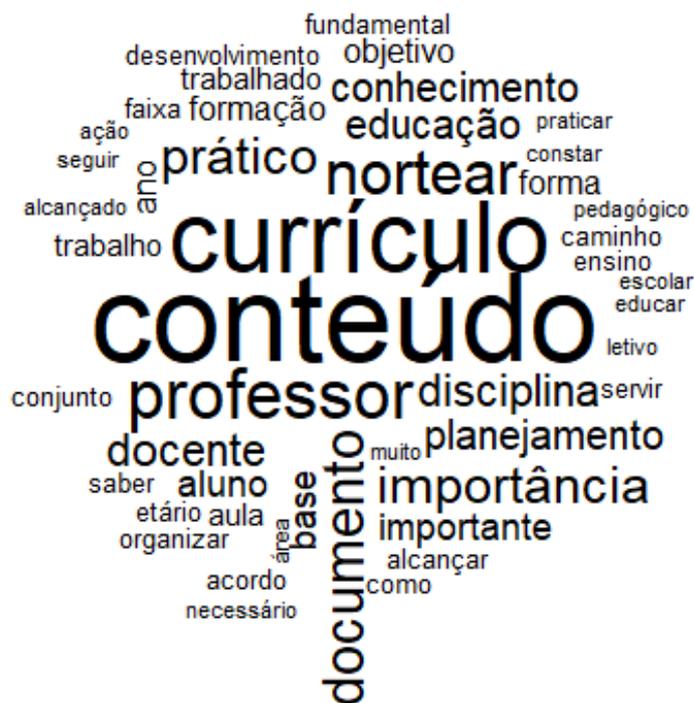
Para Lima e Neira (2019), o currículo é um elemento simbólico importante dos grupos no poder, para o projeto social produtor de diferentes efeitos, exemplificam, que décadas passadas, as perspectivas curriculares assumiram uma questão técnica ocultando a dimensão ideológica, se baseando na cultura dominante. Palma, Oliveira e Palma (2015) referem-se ao currículo enquanto um artefato histórico social constituído na interação e generalização dos conteúdos, promovendo interesse e significado aos alunos. Lima e Neira (2019), concebem o currículo como artefato cultural que implica e reflete sobre o processo produtivo e os sujeitos produtores.

Os professores, ao responderem sobre o entendimento de currículo foram unânimes em suas respostas. Todos mencionaram que tal documento possui os conteúdos a serem transmitidos aos alunos para a formação da criança no espaço escolar. Dentre os entrevistados, uma resposta se destacou. Um dos professores disse que o currículo

“é o saber relacionado com alguma área de conhecimento devidamente organizado, seriado e fundamentado, visando atender as necessidades do público no qual lecionamos. Tal contribuição deve ir ao encontro das necessidades reais, atuais e emergentes da sociedade.”

Está evidente nas palavras do entrevistado um entendimento de currículo que sistematiza o conhecimento a ser transmitido para os alunos, com cautela e preocupação em atingir as suas necessidades, pois, conforme Palma, Oliveira e Palma (2015), o currículo é guiado pelas questões sociais, políticas, culturais e epistemológicas, revelando os interesses da sociedade e da educação, envolvidos na história e em conflitos, é uma luta por prestígio e áreas do conhecimento.

Analisando as respostas dos professores, os resultados obtidos se deram por associação das palavras (Figura 01). O resultado contempla a prevalência do “conteúdo” seguido do “currículo”, “professor” e “nortear”. A análise mais ampla permite o entendimento de que o documento curricular, para o professor, é importante, pois por meio dele o planejamento é realizado, constando o conteúdo a ser repassado aos alunos.



**Figura 01** – Associação de palavras

Uma forma de potencializar o trabalho docente é por meio de um currículo que valorize as especificidades dos alunos, seu contexto social e cultural. O currículo cultural, apresentado por Neira (2018), transcende fronteiras, conecta manifestações e promove uma análise e compartilhamento de significados, em que se a escola for concebida adequadamente para discutir, vivenciar, ressignificar e ampliar a cultura corporal, será possível ansiar pela formação de cidadãos que percebam e critiquem as relações de poder existentes historicamente, impedindo a reprodução de ideologias.

Os atuais currículos, possibilitam ao professor ampliar os conteúdos culturais a serem transmitidos aos alunos. Conforme Brasil (2017), a construção curricular nas escolas precisa elaborar propostas que considerem as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, suas identidades linguísticas, éticas e culturais também. Essa flexibilidade curricular otimiza o trabalho docente, possibilitando múltiplas manifestações e práticas corporais. Nessa perspectiva, Anversa e Souza (2016), fomentam que é possível justificar uma Educação Física para além do movimento técnico, é preciso conhecer o movimento e navegar em sua racionalidade técnicoinstrumental, possibilitando a (re)criação e transformação de gestos, promovendo o processo de formação humana e reinterpretando o movimento para a superação.

## CONCLUSÕES

O currículo é um documento que contém interesses para além dos educacionais. É uma ferramenta importante para o trabalho docente, principalmente para a formação educacional dos alunos. Para os professores investigados o currículo é a sustentação do trabalho docente que viabiliza a manutenção e a ampliação da qualidade da educação no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

ANVERSA, A.L.B. e SOUZA, V.F.M. Educação em Gramsci: aproximações com o campo da educação física. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, nº23, p. 153-174, set/dez. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DOURADO, L.F. e OLIVEIRA J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 201-215, mai/ago. 2009.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 153-177, mai/ago. 2009.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; LEITE, M.C.L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, nº2, p.1-16, ago. 2012.

LIMA, M.E. e NEIRA, M.G. Formação e atuação no currículo cultural da educação física: fios que se entrelaçam. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, nº1, p. 208-221, jan/mar. 2019.

NEIRA, M.G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.16, nº1, p.4-28, jan/mar. 2018.

PALMA, A.P.T.V.; OLIVEIRA, A.A.B.; PALMA, J.A.V. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Londrina. Eduel, 251 p. 2015.

SILVA, M.A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 216-226, mai/ago. 2009.

**- IV -****BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O  
CURRÍCULO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO**

**Ângela Cristina Alves Albino** – UFPB  
angela.educ@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em dezembro de 2017, resultado das discussões vivenciadas com maior intensificação desde 2015 e, situando-a num contexto histórico, referendada pela Constituição Federativa do Brasil (CFB/1988), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997-2000), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996), Plano Nacional da Educação (PNE/ 2014-2024), Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (CNE\CEB\2010), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN\2013) e, recentemente no Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024).

Na perspectiva de pensar um processo de implementação de um currículo é interessante refletirmos sobre alguns questionamentos: O que é o currículo? Como é concebido? Por que o próprio texto oficial nega que a Base Nacional Comum Curricular é currículo? O que os docentes entendem por currículo? E o currículo por competências? O que é? Como os docentes enxergam essa organização? Quais as implicações na autonomia docente?

Partindo dessas preocupações, é importante compreender como alguns cientistas se posicionam a respeito do conceito de currículo, sobretudo do currículo por competências, levando em consideração que é como a Base Nacional estar organizada.

A partir da compreensão ampla sobre o currículo, nas palavras de Silva (2011) “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (p. 150). Além disso, o autor clarifica que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo.” (SILVA, 2005, p. 15). Por essa razão, como não afirmar a Base Nacional como currículo? Como não definir como currículo um documento que traz

os direitos às aprendizagens a serem desenvolvidas pelo educando ao longo da educação básica nacional? Um documento que traz competências, habilidades e, de certo modo, molda o tipo de sujeito que se quer formar? Um documento que constrói identidades? Que, sobretudo, foi construído sob disputas políticas, das quais as relações de poder estão abarcadas?

A considerar as competências na Base Nacional Comum, é importante antes de tudo situá-la em um contexto histórico, observando como se conceito se desdobrou no campo educacional. Existe um grande debate científico a esse respeito, por um lado divergente ao tecer críticas a esse paradigma, por outro, convergente, quando se trata de reconhecer a importância desse “novo” paradigma curricular. A ideia de competência, não é recente como muitos acreditam ser.

Diante disso, buscando aprofundar os estudos em torno da autonomia docente no atual processo de implementação curricular, focaremos no trabalho desenvolvido pelo programa de licenciaturas — PROLICEN/UFPB/2018, intitulado BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: significações em torno da autonomia docente, analisar as significações discursivas de autonomia na voz docente e no texto oficial que compõe a Base Nacional Comum Curricular.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi desenvolvido em três escolas públicas de educação básica do município de Remígio-PB. Participaram da pesquisa um total de 21 professores de formações diversas, haja vista que a política curricular afeta a todos. O levantamento de dados foi realizado por meio de um questionário com oito questões abertas e fechadas, das quais quatro serão analisadas e discutidas nesse trabalho.

A pesquisa limitou-se em analisar a partir da perspectiva de Fairclough (2001) o discurso como constitutivo das práticas sociais. Ao tecer uma concepção de autonomia docente, de currículo, de sujeito competente observaremos de que forma esses termos se desdobram nos discursos dos docentes, além disso se o discurso se encontra numa ordem hegemônica ou contra-hegemônica.

Após as análises dos dados, os professores, gestores, secretários de educação, estudantes de licenciatura foram convidados a participar de um evento de formação, intitulado “ V Seminário de formação docente: O jogo das competências na Base Nacional Comum Curricular”, realizado no dia 26 de setembro de 2018, na Universidade Federal da

Paraíba (UFPB) Centro de Ciências Agrárias (CCA). O evento contou com a presença de 153 participantes das regiões circunvizinhas. Ao final do evento foi aberto momento para tirar dúvidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme foi destacado anteriormente, as análises serão discutidas a partir da perspectiva de Fairclough (2001), isto é, focando no discurso como constitutivo das práticas sociais. Portanto, extraímos do questionário quatro questões, que trarão a concepção dos professores sobre: o que é currículo, o que é para o docente um indivíduo competente, significações sobre o currículo nacional – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como sobre o currículo local, articulando esses aspectos a autonomia docente.

A considerar o contexto de transformações constantes na sociedade, é importante ressaltar, também, a fluidez do currículo frente às mudanças, uma vez que o currículo é construído socialmente. Conforme Silva (2011) “o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram” (p. 150). Desse modo, o currículo é concebido das necessidades de cada sociedade que, historicamente vem se modificado. Ao buscar compreender a concepção dos professores sobre currículo, percebeu-se significações relacionadas ainda a uma perspectiva tradicional de teoria do currículo, quando os docentes ressaltaram com maior expressividade o currículo como conjunto de conteúdo, disciplinas, técnicas a serem ministrados no fazer pedagógico. Podemos verificar na íntegra através dos seguintes discursos: “*É o que é essencial para ser ministrado.*” (Professor 7), “*é um conjunto de conteúdo, o que deve ser aprendido pelos estudantes em um determinado ano.*” (Professor 13), “*programa ou plano a ser desenvolvido no âmbito da escola.*” (Professor 16)

A base nacional define que 60% dos currículos devem se basear no currículo nacional, enquanto os outros 40% ficam à disposição das redes e escolas, isto é, para atender as demandas regionais de cada estado. Porém, é importante questionar: esses 40% são suficientes para atender as demandas locais, regionais e culturais? O currículo local não deveria ter parcela máxima? Como fica a autonomia docente diante disso?

Os docentes acreditam em parte ou parcialmente que uma avaliação nacional, como, por exemplo o ENEM, SAEB, Prova Brasil, pode comprometer os saberes locais em detrimento dos objetivos de aprendizagem nacionais. Assim como, um currículo nacional pode, mesmo que em parte, atrapalhar sua autonomia docente. A partir dessas afirmações percebe-se que os discursos caminham contra o que a base tem defendido e afirmado,

caracterizando um discurso de ordem contra-hegemônica na perspectiva de Fairclough (2001).

## CONCLUSÃO

No processo de desenvolvimento do nosso projeto entendemos que, a base nacional define que 60% dos currículos devem se basear no currículo nacional, os outros 40% ficam à disposição das redes e escolas, isto é, para atender as demandas regionais de cada estado. Porém, é importante questionar: esses 40% são suficientes para atender as demandas locais, regionais e culturais? O currículo local não deveria ter parcela máxima? Como fica a autonomia docente diante disso?

Os docentes acreditam em parte ou parcialmente que uma avaliação nacional, como, por exemplo o ENEM, SAEB, Prova Brasil, pode comprometer os saberes locais em detrimento dos objetivos de aprendizagem nacionais. Assim como, um currículo nacional pode, mesmo que em parte, atrapalhar sua autonomia docente. A partir dessas afirmações percebe-se que os discursos caminham contra o que a base tem defendido e afirmado, caracterizando um discurso de ordem contra-hegemônica na perspectiva de Fairclough (2001).

A experiência extensionista demonstra o seu potencial de diálogo com os docentes e, o quanto é importante nesse movimento de reforma curricular, uma ação que pretenda “ouvir” de forma efetiva os docentes que estão no chão da escola. Os professores demonstram conflitos, mas sobretudo resistência para assimilar uma política verticalizada de currículo, inclusive aqueles que decidiram não participar de forma efetiva, na colaboração com o questionário. A docência e sua interpretação precisa ser melhor contemplada nas políticas curriculares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica, Brasília – 3º versão, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança social**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por Competências – O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Obs. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é uma política de currículo nacional e foi homologada em dezembro de 2017, a versão que compreende as duas primeiras etapas da Educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental. A política curricular incide diretamente nas práticas dos docentes. Nesse contexto de implementação tensões e ambiguidades discursivas são geradas em torno da política curricular. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as significações em torno da autonomia docente, no processo de implementação curricular. Para isso, serão analisados processos de produção discursiva no trabalho desenvolvido pelo programa de licenciaturas — PROLICEN\UFPB\2018, intitulado BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: significações em torno da autonomia docente.

- V -

## CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POSSÍVEL TEORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E CURRÍCULO

**Cassiana Gardini Franco**

- PPGE - UFSCar - [cassianagardini@yahoo.com.br](mailto:cassianagardini@yahoo.com.br)

**Renata Maria Moschen Nascente**

- PPGE - UFSCar - [rmmnascente@gmail.com](mailto:rmmnascente@gmail.com)

A escola pública tem sido objeto de estudos e pesquisas em diversos campos, e, em especial, no da Educação. Porém, pairam dúvidas sobre a profundidade e a abrangência desses estudos, no que diz respeito às particularidades, necessidades, demandas e funcionamento de nossas escolas de educação básica. Segundo Bertochi, Conti e Nascente (2018), muitas certezas sobre a escola pública estão se desfazendo, assim como muitos discursos, questionamentos e propostas construídos à margem dela e de seus atores estão afetando diretamente suas agendas e as dos sistemas educacionais, realidade que gera um clima de incerteza e ambiguidade que afeta tanto as atividades meio (administração) como nas atividades fim (ensino e aprendizagem). Parece faltar uma sistematização entre as diversas produções sobre a escola como objeto de investigação. Mais especificamente, defendemos a premência de uma teorização da escola pública, que é essencial para que os estudos acadêmicos possam realmente contribuir para compreensões da escola que subsidiem suas práticas.

Assim, o objetivo deste trabalho é contribuir para essa teorização por meio do estabelecimento de uma possível inter-relação entre a obra clássica de Luiz Pereira, *A escola numa área metropolitana*, publicada em 1967, e outra bastante recente, *Para uma teoria da escola pública no Brasil*, publicada em 2015 pelo Prof. Celestino Alves Silva Junior. Como base para essa proposta, utilizamos textos e discussões que fizeram parte da disciplina Teorização da Escola Pública, do PPGE – UFSCar, da qual participamos no segundo semestre de 2018.

Da análise das duas obras foi possível depreender que, apesar de publicadas com 48 anos de diferença, podem relacionar-se na medida que, do ponto de vista teórico metodológico, Pereira (1967) realizou no final dos anos de 1950 uma pesquisa empírica com aprofundamento e abrangência exemplares, características que Silva Jr. (2015) considera muito rara nas atuais pesquisas relativas às escolas. Entendemos, dessa forma, que a tentativa de estabelecer inter-relações entre os dois textos pode constituir-se em uma contribuição para o embasamento de pesquisas na área. As obras discutidas e analisadas propiciam um profícuo diálogo relativo à escola pública de educação básica, permitindo o entendimento de alguns conceitos e das disparidades e afinidades apresentadas, considerando a distância temporal entre suas produções.

Uma amostra dessas inter-relações é que, ao expor a prevalência da lógica de mercado sobre a administração educacional e escolar, em detrimento ao direito à educação, Silva Jr. (2015) evidencia uma situação já apontada por Pereira (1967). O primeiro explicou a importância de se atentar às divergências dos conceitos de administração e gestão com o risco de associar à gestão feições intrinsecamente democráticas, sendo que o segundo foi capaz de produzir conhecimento crítico sobre a escola tendo restringido-se ao conceito de administração, já que o de gestão adentrou a educação pública muito mais tardiamente, como explica Silva Jr. Segundo esse autor, atrelado ao adjetivo democrática, o termo gestão disfarçou-se, esmaecendo suas verdadeiras feições ligadas ao mercado e à produção. Portanto, ele considera que em uma concepção de administração escolar deve-se ter maiores chances de criar as condições objetivas para a real democratização de nossas escolas. Em Pereira (1967) foi possível encontrar essa mesma linha de pensamento, pois nessa obra também foi evidenciada a responsabilidade da administração escolar na restrição, e, por conseguinte, na ampliação da participação popular em decisões de interesse público.

Nessa linha de pensamento, como fica claro em ambos os autores, entendemos que a democracia brasileira – representativa, tem falhado no que concerne à justiça social, pelo fracasso na garantia de permanência de crianças e jovens nas escolas, uma vez que, aparentemente, o acesso está praticamente universalizado. Um dos caminhos a serem analisados para a compreensão desse fracasso é o currículo, na sua potencialidade de acolhimento e (re)construção de culturas e conhecimentos, tendo a democracia como fio condutor (TORO, 2007). Pereira (1967) já explicitava o fato de os currículos escolares naquela época serem concebidos e praticados de acordo com a lógica de mercado de trabalho vigente.

Além disso, Pereira (1967) e Silva Jr (2015) convergem na visão da escola como instituição pública, parte de um sistema educacional e governamental, que tem sido regida nos últimos 50 anos por forças tradicionais, normativas e mercadológicas, ligadas às lógicas da seletividade e da competitividade, evidenciando e reafirmando a vigência da administração educacional nos moldes de empresa privada em detrimento do direito à educação em uma sociedade estruturada em classes. Pereira (1967) apresentou essa realidade, explicando como a equipe escolar que estudou se via como superior à população atendida. Nesse aspecto Silva Jr. (2015) demonstra uma mudança essencial, que tem se caracterizado pela gradativa desvalorização social e econômica dos(as) professores(as) nas últimas décadas, o que tem resultado na perda de identidade da escola como instituição.

Nos dois autores encontramos evidências de que apesar dos processos de exclusão social, desvalorização de seus profissionais e da sua mercantilização, a escola pública ainda é vista como imprescindível na socialização e difusão de conhecimentos e como caminho para ascensão individual e avanço social. Porém, como aponta Silva Jr. (2015), os sistemas educacionais não comungam dessa valorização, apesar de difundirem discursos que podem levar a crer que assim o fazem. Na verdade, esses sistemas têm desconsiderado os anseios dos diferentes atores escolares, prescindindo de boa parte da produção acadêmica na área de educação, só se utilizando da que lhes convém.

Desse modo, políticas educacionais e legislação servem a propósitos mercadológicos, falseados em uma suposta modernização da educação, baseada nos princípios da eficiência e da eficácia. Por isso, o constante desencontro entre normativas e realidade escolar, causador de conflitos das mais variadas ordens, além da criação de imagens falsas e estereotipadas das escolas públicas e de seus estudantes.

Além disso, ao mesmo tempo que impõem suas normas às escolas, os sistemas produzem um discurso de que são promotores da autonomia, da participação e da democracia. Recentemente, isso tem se concretizado por meio da apologia aos colegiados, tais como os Conselhos Escolares e os Grêmios Estudantis, reconhecidamente essenciais à democracia, mas não suficientes para que ela seja garantida, pois imitam em pequena escala mecanismos de representatividade que não têm sido bem-sucedidos na garantia da democracia em nossos municípios, estados e país.

Apesar desse quadro, admitimos que as escolas dispõem de relativa autonomia, o que as tem deixado no meio do caminho, por exemplo, no que se refere à elaboração de seus Projetos Político Pedagógicos, que, por um lado, tentam atender às normativas

governamentais e por outro buscam contemplar minimamente as demandas específicas de cada escola.

Concluimos, assim, que a democracia, encarnando-se na vida de crianças e jovens por meio do currículo escolar, tem o potencial de mudar nossa realidade social injusta e excludente. Entendemos, dessa forma, que currículo e gestão perpassam-se mutuamente e que esta relação não tem sido suficientemente estudada. Consideramos essa inter-relação fundamental para uma teorização consistente da escola pública, no sentido indicado por Silva Jr. (2015), que caracteriza-se na escola como principal fonte de dados, sendo para isso necessário que o pesquisador adentre-a como observador participante, que foi justamente o trabalho desenvolvido por Pereira (1967), que entre outros aspectos discutidos neste texto, tem permitido uma inter-relação entre as duas obras.

## REFERÊNCIAS

BERTOCHI, P. R. T.; CONTI, C. L. A.; NASCENTE, R. M. M. Gestão e currículo: desafio para uma educação democrática. In: CONTI, C. L. A.; LIMA, E. F.; NASCENTE, R. M. M. **O Currículo e a Gestão em Foco**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. Cap. 3, p. 37- 50.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora e Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

SILVA JR., C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

TORO, J. B. **Educación para la democracia**. 2007. Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em: 27 out. 2018.

**- VI -****REFLEXÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DOS  
CURRÍCULOS NO BRASIL E EM PORTUGAL:  
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS A PARTIR DA  
LEGISLAÇÃO VIGENTE**

**Clarice Monteiro Escott<sup>1</sup>**  
[clarice.escott@poa.ifrs.edu.br](mailto:clarice.escott@poa.ifrs.edu.br)

**INTRODUÇÃO**

Apresenta resultados parciais da pesquisa que analisa a perspectiva do currículo, da inovação e da tecnologia em cursos no Brasil e em Portugal, enfocando a análise da legislação vigente nos dois países<sup>2</sup>. Caracteriza-se como estudo de caso qualitativo, descritivo e comparativo. Busca responder: Quais as influências do atual contexto socioeconômico e das políticas públicas em relação às aproximações e distanciamentos das propostas acadêmicas dos países em foco? Como se configuram as categorias de currículo, inovação e tecnologia? Quais os indicadores e configurações dos currículos que apontam para a perspectiva do ensino integrado? Para tanto, considera o contexto mundial caracterizado por grandes mudanças socioeconômicas, exigindo a quebra de paradigmas na educação com currículos capazes de responder às novas exigências da formação humana e do mundo do trabalho. Diferentemente da típica estabilidade de conhecimentos das profissões na era industrial, esse cenário exige que os currículos considerem as possibilidades locais e globais de trabalho e das características profissionais, requerendo métodos diferenciados e em constante atualização ao longo da vida.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

<sup>2</sup> A pesquisa conta com apoio do CNPq por meio de Bolsa de Iniciação Tecnológica para a estudante Leila Camara Furquim (IFRS).

## OS CURRÍCULOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Inicialmente, foram analisadas legislações que orientam a organização do ensino nos dois países. No Brasil, foram analisadas a LDB N° 9.394/1996, a Lei N° 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Resolução N° 06/2012 que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a Resolução 03/2002 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia. Em Portugal, foram analisadas a Lei de Base do Sistema Educativo Português n° 46/1986, a Lei n° 115/1997 e sua alteração pela Lei n° 49/2005, além da Lei n° 55/2018 que orienta a implantação da flexibilidade curricular. Foram analisadas as categorias de currículo, pedagogia, avaliação, tecnologia e inovação, buscando identificar no marco legal, referentes que induzam a organização dos currículos na educação secundária e superior. A categoria currículo foi considerada na inter-relação de três sistemas de mensagem pelas quais o conhecimento formal é realizado: *o currículo* (conhecimento válido); *a pedagogia* (transmissão válida do conhecimento) e *a avaliação* (realização válida do conhecimento pelo aluno). (DOMINGOS *et al*, 1986). Considerou-se duas formas de transmissão definidas por oposição, denominadas de *currículo de coleção* e *currículo de integração*. (BERNSTEIN, 1998). No *currículo de coleção* as fronteiras entre os conteúdos e os conhecimentos especializados são fortemente demarcadas, o conhecimento é organizado de forma hierarquizada e em conteúdos isolados, em que cada professor, a partir de determinadas prescrições, define o caminho a seguir, com formas distintas de práticas de ensino e de avaliação, conforme a disciplina. A pedagogia é didática e os critérios de avaliação são independentes. No *currículo de integração*, as fronteiras entre conteúdos e conhecimentos especializados não são tão fortemente demarcadas, reduzindo o isolamento entre conteúdos, os quais são submetidos a uma ideia central que os integra. Professores compartilham tarefas e a avaliação é definida por critérios comuns. (ESCOTT, 2008). O currículo integrado, portanto, é uma forma de organização do conhecimento que possibilita ao estudante, a percepção das relações existentes na realidade em que vive, promovendo a sua emancipação. Integrar o currículo demanda a participação dos atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. (RAMOS, 2017). Por tecnologia, considera-se o elemento chave na organização dos currículos, exigindo novas habilidades cognitivas e reconfiguração de tarefas e métodos (DOWBOR, 2001). Por tecnologia define-se o conjunto complexo de técnicas, artes e ofícios (techné) capazes de transformar o ambiente natural, social e humano (cognitivo), em novas realidades construídas artificialmente. A técnica não é boa, nem má,

nem neutra, mas política. O conceito de inovação é considerado a ruptura clara com paradigmas vigentes nas instituições educativas; uma transição para um novo padrão; ou, uma reconfiguração de saberes, poderes ou conhecimentos. (Leite, 1999; Santos, 2003).

## CONCLUSÃO

A análise da legislação aponta para muitas aproximações entre a regulação dos dois países, nos dois níveis educacionais. Para o ensino médio, a legislação dos dois países ao mesmo tempo que encaminha para o currículo de integração, traz elementos de organização caracteristicamente associado ao currículo de coleção. Ao considerar a interdisciplinaridade e a flexibilidade como princípios pedagógicos através das práticas de coeducação e da orientação escolar multinível, aponta para uma prática integradora pedagógica, alinhada à concepção de currículo de integração. Por outro lado, aponta para a fragmentação do currículo a partir de percursos formativos e módulos, caracterizando-se como currículo de coleção. Em relação à avaliação, a concepção é qualitativa, preponderando sobre a quantitativa, devendo ser formativa e gerar medidas pedagógicas adequadas às características dos estudantes, sua orientação escolar e vocacional. A legislação traz a inovação e a tecnologia na perspectiva da integração dinâmica com o mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e competências profissionais, acompanhando o desenvolvimento e a evolução tecnológica. Na educação superior, a regulação aponta para o currículo de coleção, alinhado ao perfil profissional do egresso. A pedagogia e a avaliação no ensino politécnico e superior de tecnologia, são orientadas pela perspectiva de investigação e suas aplicações no exercício da profissão. Há indicação de avaliação institucional e de larga escala relacionada à qualidade do ensino. A tecnologia, está definida como desenvolvimento da ciência e da tecnologia para solução dos problemas globais. No Brasil, a tecnologia aparece vinculada ao uso de equipamentos. Não se identificou referência à inovação. Em Portugal, há referência ao fomento à capacidade de inovação e análise crítica. A análise dos dados na primeira fase da pesquisa, indica que o cenário legal, caracterizado pela globalização e pela constante reconfiguração do mundo do trabalho, parecem conduzir ao desenho de um modelo misto em relação ao currículo, à pedagogia e à avaliação, além de não impulsionar de forma decisiva os aspectos relativos à tecnologia e à inovação. Com o andamento da pesquisa, pretende-se produzir indicadores constituintes da proposta de currículo integrado que venha a contribuir, especialmente, com a organização curricular articulada às relações sociais e laborais, que promova a educação científica, crítica e emancipatória.

**REFERÊNCIAS**

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica.** Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BRASIL. Lei 9394 de

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 03, DE 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 11.882, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

Portugal. **Lei Nº 62/2007 de 10 de Setembro de 2007.** Regime jurídico das instituições de ensino superior. Portugal: Diário da República, 1.a série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007.

BRASIL. **Concepções e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília: SETEC/MEC, 2008.

DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I.P. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ESCOTT, C.M. Currículos, pedagogia e avaliação em Cursos de Enfermagem e Direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador. [tese de doutorado] Porto Alegre, 2008.

LEITE, D. **Pedagogia Universitária: ética e política no ensino superior.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

RAMOS, Viviane Silva. **O ensino médio integrado e a bolsa-formação estudante do Pronatec no IFRS: Inclusão excludente?** [tese de doutorado] Novo Hamburgo: Feevale, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

## - VII -

**A GESTÃO DE CURSOS NA MODALIDADE  
EaD DA REDE e-TEC BRASIL****Clovis N. Kassick<sup>3</sup>**UNISUL, [kassickclovis@gmail.com](mailto:kassickclovis@gmail.com)**Araci H. Catapan<sup>4</sup>**UFSC, [aracihack@gmail.com](mailto:aracihack@gmail.com)

A Rede e-Tec Brasil, instituída pelo Decreto nº 7589 de 2011, tem a finalidade de desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EaD, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País. Substitui o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil, instituído em 2007.

A Rede e-Tec Brasil objetiva atender às necessidades de expansão e inovação na área de Educação Profissional Técnica em nível médio, estendendo a possibilidade de formação e atualização à população que atua ou atuará no mundo do trabalho e que não tem acesso a cursos presenciais. Esse desafio demanda a implementação de ações inovadoras e exitosas, em todas as dimensões da gestão e da docência na Rede, principalmente, no que diz respeito a garantir a qualidade da educação ofertada à população.

Nesta perspectiva, foi desenvolvida pesquisa nacional a partir das indagações: O que é, e quando uma experiência pedagógica é exitosa? Que condições são necessárias para a ocorrência de experiências exitosas garantidoras de uma educação de qualidade?

Diante deste questionamento, a pesquisa teve como objetivo geral mapear e analisar as metodologias de gestão e docência desenvolvidas na rede e-Tec, na implantação de cursos da educação profissional técnica de nível médio, na modalidade EaD.

Esta pesquisa foi desenvolvida pela metodologia da problematização, aplicando-se os passos básicos do Arco de Maguerez (BERBEL, 1999).

---

<sup>3</sup> Prof Dr. Do PPGE/UNISUL (Pós doc no PPEGC/UFSC)

<sup>4</sup> Profª Dra. No PPGEGC/UFSC

Para a coleta de dados, foram definidos dois tipos de instrumentos: questionário eletrônico a 57 instituições participantes da rede e-Tec Brasil e um roteiro de entrevista que foi aplicado in loco em 22 instituições selecionadas a partir do resultado dos dados colhidos pelos questionários.

Nesta segunda etapa, o olhar do pesquisador foi guiado pelo conjunto de respostas dadas nos questionários, que foram organizados e sintetizados em três macros categorias: a) Institucional - b) Pedagógica - c) Pessoas. Esta etapa foi fundamental para mapear e analisar as metodologias exitosas de gestão e docência desenvolvidas na Rede e-Tec. A partir da observação direta e das entrevistas, os pesquisadores conseguiram aprofundar e complementar as informações da etapa quantitativa. A verificação in loco permitiu detectar as evidências e eliminar algumas inconsistências dos dados online. A triangulação entre os dados colhidos na primeira etapa, as entrevistas e as observações in loco sustentou a resposta à questão básica: Quais as ações e condições necessárias à promoção de uma educação de qualidade em EaD?

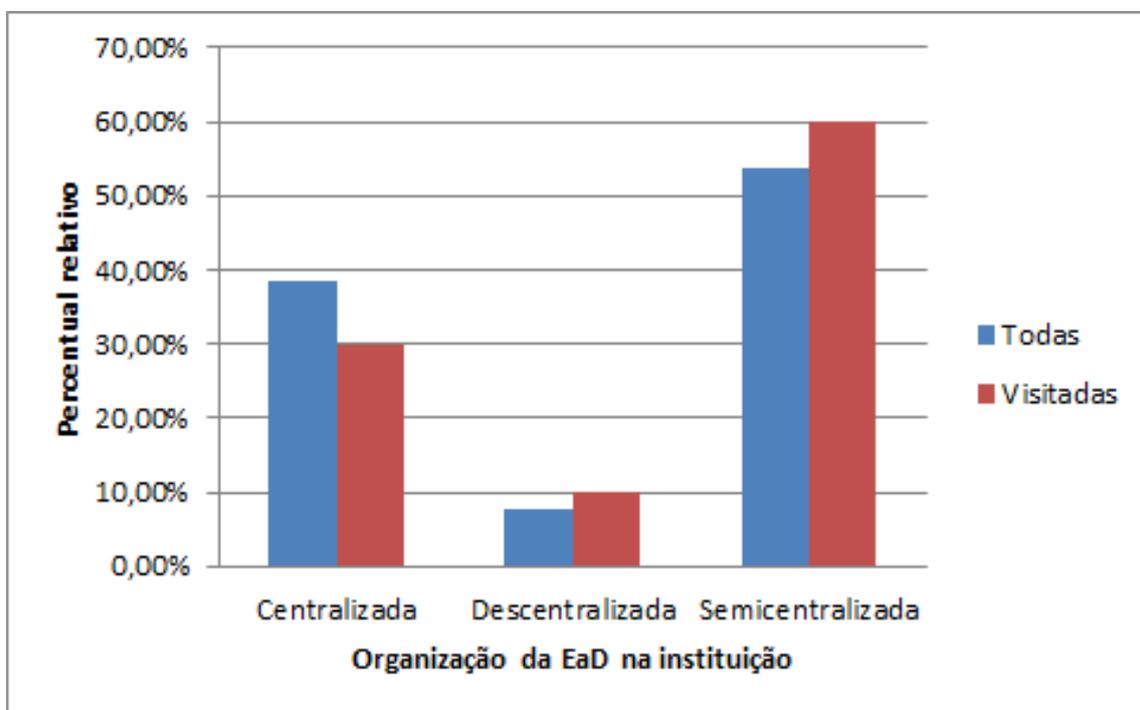
### **ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS:**

Neste resumo estendido, apresentamos alguns dos dados e considerações resultantes da pesquisa, referentes a categoria gestão. Gestão aqui entendida, como o processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, no qual a tomada de decisões, com respeito às ações que se fizerem necessárias em determinado contexto, é realizada tendo em vista as diferentes possibilidades e a verificação da melhor forma de executá-las (Rumble, 2002).

Na EaD, a gestão de um curso vai além do mero modelo pedagógico e estrutura curricular, tomando importância fundamental na garantia efetiva da execução integrada de todas as atividades do curso. Um processo de gestão, na busca de excelência, requer que a equipe interaja de forma multidisciplinar, elegendo conteúdos significativos e dispondo de infraestrutura adequada. Um dos fatores fundamentais que a pesquisa revela é a necessidade do apoio e do compromisso institucional para com a gestão integrada das diversas áreas: pedagógica, tecnológica, política e de pessoal, respeitando as peculiaridades da EaD. A gestão dos sistemas de EaD podem ser melhor direcionadas em função de melhor aproveitamento de competências e de infraestruturas, observando parâmetros e ações que conduzam arranjos mais solidários e promovam a ampliação do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento do sujeito como cidadão ativo e criativo em seu contexto.

A análise das diversas fontes deste estudo indica que os principais tipos de gestão adotados na Rede e-Tec são: centralizada, semicentralizada, estratégica, democrática, horizontal. A principal necessidade apontada é a da institucionalização de uma gestão integrada de todas as áreas da EaD. O modelo de gestão semicentralizada foi o que mais se destacou com 55 a 60% dos casos das instituições pesquisadas. O modelo centralizado também obteve um índice significativo de respostas, com índices de 30 a 40%, conforme figura 1.

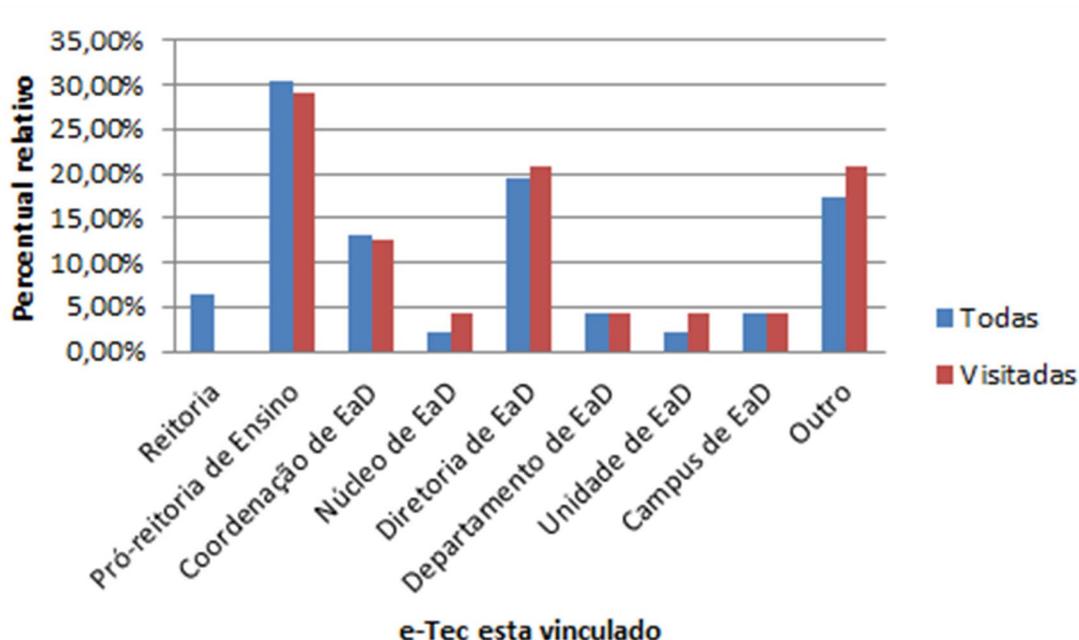
**Figura 1.** Modelos de estrutura organizacional da EaD nas instituições pesquisadas



Fonte: Elaborada pelos autores

Outra observação significativa foi sobre a vinculação a que está submetida a gestão da EaD. 30% das instituições indicaram vinculação à Pró Reitoria de Ensino, 20% a diretoria e 12% a coordenação de EaD, enquanto 38% das instituições apontou vinculação a outras categorias, conforme mostra a figura 2.

**Figura 2.** Vinculação da coordenação e-Tec aos setores das instituições.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao tipo de vínculo empregatício do coordenador de curso, 85% dos pesquisados afirmaram possuir vínculo com instituição federal. O restante das ocorrências foi distribuído entre instituições Estadual, Municipal e Privada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No limite imposto pelo texto que aqui se apresenta, discorreremos sobre pesquisa realizada sobre a implantação e gestão de cursos técnicos profissionais na modalidade EaD, na Rede e-Tec Brasil, com sua respectiva metodologia.

A coleta de dados se deu através de dois tipos de instrumentos: questionário eletrônico, dirigido a cada um dos segmentos da pesquisa: coordenadores Institucionais; de curso e de polo; e entrevistas in loco, para recolha de dados qualitativos com 22 instituições, das cinco regiões do Brasil, previamente selecionadas, com o propósito de verificar as condições necessárias para a ocorrência de experiências exitosas na implantação da Rede.

Nesta perspectiva, o olhar do pesquisador foi guiado pelo conjunto de respostas dadas nos questionários, que foram sintetizadas num quadro de macros categorias: a) institucional (gestão); b). Pedagógica, e c) Pessoas, no sentido de responder à questão de

pesquisa sobre: Quais as ações, fatores, condições, que de fato promovem o êxito em gestão e docência na instituição, curso e polos analisados?

Os dados computados a partir das respostas dadas as 258 questões formuladas nos questionários e os registros referentes as 22 instituições visitadas, são inúmeros e não cabem na brevidade deste texto. Contudo, das questões aqui abordadas, com respeito a gestão, podemos concluir que:

a) - O modelo mais exitoso de gestão é o modelo descentralizado e horizontal. No entanto, este demanda maior disponibilidade de recursos humanos e financeiros, para ter funcionalidade; A limitação de recursos e a natureza da instituição, são fatores que definem a opção pela centralização ou não do processo de gestão para operacionalização da oferta dos cursos com melhor êxito; Além do modelo de gestão, é necessário planejamento dos processos e definição de responsabilidades, de forma que sejam minimizadas eventuais discontinuidades, ocasionadas com a substituição dos coordenadores e membros de gestão EaD.

b) - A vinculação da gestão da EaD com a estrutura da instituição é um fator determinante de êxito. A vinculação com a Pró Reitoria de Ensino é garantidora de maior estabilidade administrativa, favorecendo sua eficácia e desempenho na busca da excelência.

c) - É indispensável à gestão da EaD, que a Instituição, estabeleça normas claras na oferta e organização de cursos, fazendo com que haja um reconhecimento institucional da modalidade. Igualmente, que o planejamento dos processos defina responsabilidades, de forma que sejam minimizadas eventuais discontinuidades, decorrentes da substituição dos coordenadores e membros da equipe de gestão EaD.

Este é apenas um aspecto do todo da pesquisa realizada. Recomenda-se a leitura da coleção “Gestão e docência em EaD na rede e-Tec” que relata resultados da pesquisa em oito dimensões.

## REFERENCIAS:

BRASIL. Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm). Acesso em 21/01/2019.

BRASIL. Decreto nº 6301 de 12/12/2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm). Acesso em 21/01/2019.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999.

CATAPAN, Araci H. & KASSICK, Clovis N. Gestão e Docência na EaD. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015.

RUMBLE, G. The management of distance learning systems. Paris: UNESCO, 2002.

**- VIII -****A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR (INTER)FERINDO  
NA CONSTITUIÇÃO DO HUMANO****Deysi Maia Clair Kosvoski<sup>5</sup>**

UNOESC/Brasil

deysi.kosvoski@unoesc.edu.br

**INTRODUÇÃO**

Este artigo surge como parte dos estudos nas disciplinas no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. A escolha do tema se deve a preocupação com a constituição das subjetividades nos processos educativos.

Neste texto trataremos da fragmentação curricular em relação a fragmentação do humano especificamente na questão que tem contribuído para a deseducação: se a educação tem a excelência da formação humana, então, os conteúdos a serem ensinados não deveriam fazer sentido lógico, estético, moral, histórico e crítico para construir as identidades e constituir as subjetividades nos educandos desde a tenra idade?

O cenário educacional se encontra marcado pela divisão dos saberes em especialidades, aliado às aprendizagens mínimas orientadas pelos organismos internacionais para a educação brasileira. Em contexto neoliberal de educação para qualidade total e não sobre a educação entendida como um processo que se caracteriza por meio de uma atividade mediadora no seio da prática social global.

A educação instrumental vem atingindo a subjetividade fragmentando-a e excluindo valores morais, necessários a educação como formação humana para que genocídios não se repitam.

Com esse olhar para o que nos torna humanos, não se vê outro caminho senão pela educação para a integralidade do ser humano, sem esse olhar como será a sociedade

---

<sup>5</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina PPGE – GEPeFE, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

contemporânea? Se não nos atentarmos à importância das subjetividades formadas pelos conhecimentos historicamente produzidos de forma valorosa e humanizadora conhecimentos hoje fragmentados e esquecidos na formação educacional.

## DESENVOLVIMENTO

A organização ‘curricular’ em disciplina tem maltratado o conhecimento. A construção do conhecimento requer formas alinhadas de ensino dos saberes que as humanidades historicamente produziram. No entanto, o que temos são só conteúdos soltos repassados de forma breve e restrita como se não fizessem parte de uma totalidade.

A organização em disciplinas interfere na compreensão dos conhecimentos, isto é, ferem a apreensão do conhecimento, ferem a subjetividade, ou seja, “critica-se a organização disciplinar porque ela lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada e, por isso, põe dificuldades ao conhecimento interdisciplinar” (LIBÂNEO, 2004, p.31).

Se percebe nos educandos a falta de conhecimento expandido, sem querer generalizar, parte deles não conseguem realizar uma reflexão entre o que foi aprendido com o que aprendem agora, ou seja, “ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, compreender a realidade para transformá-la” (LIBÂNEO, 2004, p.31-32). Na prática fazer os *links* com os conhecimentos apreendidos, os tornariam capazes de se utilizarem de exemplos historicamente produzidos para resolução de problemas com criatividade e conhecimento transformando a realidade para algo melhor.

Tal condição se deve ao descompasso da educação pela fragmentação dos saberes para especialidades e “na ânsia de referenciais e conhecimentos seguros, foi eliminando, do processo do conhecimento, os aspectos subjetivos” (LAGO e STRIEDER, 2014).

A fragmentação está na sociedade, na falta da integração social que só a educação pode proporcionar e nesse intuito Hermann nos diz que a sociedade supõe uma compreensão de bem comum, de um mínimo de acordos sobre regras que viabilizam a vida social, cultural e política, da qual estamos afastados pela fragmentação (HERMANN, 2014, p. 103). Nesse sentido, o educar-se possibilita “construir e reconstruir a si mesmos e dominarem os instrumentos científicos e culturais que lhes deem a condição de levar a diante a própria vida” (HERMANN, 2014).

Outrossim a pedagogia pós-moderna tem se mostrado neoprodutivista e neotecnista (SAVIANI, 2011, p. 449) visa novas ideias e a descrença no saber científico e uma “cultura escolar do utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o

trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural” (SAVIANI, 2011, p.449) e assim contribuem para a formação de educandos que não conseguem desenvolver um pensar resultante de reflexão, por faltar a base reflexiva e subjetiva em suas formações.

Ao observar a dimensão política educacional se percebe influências de organismos internacionais interessados em investir na educação dos brasileiros, conforme os índices de desempenho dos estudantes. Também, se percebe a presença nas bases estruturais e discursivas da juridificação da educação e na didática, a permanência das pedagogias tradicional e tecnicista em outro formato na escolarização pública brasileira para atender ao “valor econômico da educação” (SAVIANI, 2005, p.19).

Desta forma, a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significou, segundo Saviani (2011) torná-la funcional ao sistema capitalista. Com efeito, o aligeiramento dos conteúdos lembra a concepção produtivista e o chavão “tempo é dinheiro” em detrimento ao conhecimento historicamente produzido.

O desenvolvimento humano contempla uma série de segmentos proporcionados somente pela educação, inclui a intelectualidade e a técnica, mas o anseio pela desfragmentação está em preencher a lacuna esvaziada de sensibilidade. A junção do conhecimento educacional se reflete na formação subjetiva externada pelo ser humano.

O que fica nessa elaboração interna, no âmago, faz com que se pense no outro ser humano como a si mesmo, com alteridade. Na formação humana, a identidade é uma parte da subjetividade a ser desenvolvida, faz parte do educar-se e é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes que possibilitam o bem julgar.

## **METODOLOGIA**

O estudo resulta de pesquisa em andamento, de metodologia exploratória, bibliográfica (RICHARDSON, 2010). Para tanto, como referência para questões de formação educacional e fragmentação (SAVIANI, 2005, 2011; HERMANN, 2014; LIBÂNEO, 2004; LAGO e STRIEDER, 2014), na pedagogia contemporânea, fragmentação e índices de desempenho (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2011).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse momento de tamanha falta de reflexão sobre as barbáries que acometem as sociedades e o que nos constitui seres realmente humanos, as discussões e os debates sobre

a educação, nos parece algo de extrema consideração. As relações interdisciplinares são como pontes interconhecimentos, precisam ser contextualizados e trazidos aos educandos de forma que instiguem suas sensibilidades humanas e lapidem suas identidades.

Almejamos educandos orientados pela ética em suas organizações de pensamento em prol do bem da humanidade. Para tanto a educação desfragmentada curricularmente pode ser o início da conscientização de que já é tempo de formarmos seres mais humanizados para que possamos evitar guerras e genocídios o que nos levaria novamente ao caos da desumanidade.

## REFERÊNCIAS

HERMANN, N. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAGO, C.; STRIEDER, R. **Da fragmentação do conhecimento à fragmentação do Humano**: o diálogo como condição à educação. EdUECE - Livro 3. ENDIPE, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente, São Paulo: Cortez, 2004.

NUSSBAUM, M. **La fragilidad del bien**: fortuna e ética en la tragedia y la filosofía griega. Trad. Antonio Ballesteros. Madrid: Visor, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

**- IX -****NOVOS VELHOS DESAFIOS DA CRECHE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA  
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL**

**Dilma Antunes Silva** –PUCSP  
. dilmasilva7@hotmail.com

**Antonio Carlos Caruso Ronca**–PUCSP  
. accronca@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho objetiva analisar os desafios da creche em relação à construção de uma educação de qualidade. Adotamos a perspectiva social que se orienta por uma lógica contra hegemônica ao desenvolvimento do capital e contrapõe-se a visão neoliberalista e empresarial de qualidade em educação. Em oposição a ideia de mercadorização da educação, a qualidade social mira uma questão de política social voltada à qualificação do existir humano, coloca-se a serviço da cidadania e da formação dos sujeitos com vistas à emancipação humana e social.

Segundo Gadotti (2010, p.7), essa abordagem “está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar”. Freitas et al. (2004, p. 76) acrescentam que não são desconhecidos os limites impostos por uma sociedade injusta e desigual para o trabalho dos profissionais da educação. “Mas também não se desconhece a responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar as melhores oportunidades de inclusão social a amplas parcelas da população marginalizadas ou não”. Nesse sentido, a discussão sobre a qualidade social da educação se instaura como possibilidade de resistência ao modelo neoliberal, produtivista e excludente que orienta as políticas educacionais e, como utopia realizável para a construção de escolas verdadeiramente democráticas.

**CRECHE: POLÍTICAS E DESAFIOS**

Na Educação Infantil, a questão da qualidade tem obtido maior visibilidade desde a década final do século XX. Debates atuais envolvendo essa etapa seguem carregados de preocupação devido à aprovação de pacotes de medidas e reformas políticas e educacionais que afetam, sobremaneira a população, principalmente as camadas mais pobres. A exemplo, a Emenda Constitucional 95, que institui o novo regime fiscal para os próximos vinte anos, inviabilizaria melhorias educacionais lançando por terra os esforços para execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. Seus efeitos perversos podem não ser captados de imediato, mas é esperado que incidam sobre aspectos-chave como o financiamento e gestão da educação até tocar o chão das salas de aula e berçários infantis, proliferando mais desigualdades. Efeitos devastadores de outras medidas— fruto dessa cultura neoliberal— já são sentidos quiçá, enfrentados nas escolas. Em nosso modo de pensar, a referida EC materializa um esforço político que incorpora o espírito de reformadores empresariais que concebem a educação como um produto. Grosso modo, acena como risco ao plano de financiamento da educação, onera as camadas mais baixas e incita o esfriamento de ações e políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e redução de inequidades presentes na sociedade.

Tem-se em curso, nesse cenário, o PNE com duração até 2024, que prevê, no caso específico da creche— nosso objeto de estudo— a ampliação de vagas para no mínimo 50% da população com idade até três anos e a ampliação do investimento público para o patamar de 10% do Produto Interno Bruto, entre outras metas. Em relação a primeira, deve-se registrar que se trata de uma “prorrogação”, o que indica que o país ainda está longe de concretizá-la.

Em nível nacional, se coloca o gigante desafio de fazer “vingar” o PNE devido à falta de uma agenda política prioritária para discutir com seriedade e compromisso a realidade da educação infantil brasileira. Acrescente-se, ainda, a necessidade de uma rede de políticas intersetoriais em articulação visando à garantia dos direitos fundamentais das crianças, sobre os quais o financiamento em regime de colaboração, a valorização dos trabalhadores da educação e as condições de trabalho e infraestrutura têm um grande impacto.

Em nível de sistemas o cenário também não é diferente. A situação da creche em muitas cidades brasileiras se configura como sendo de extrema gravidade, principalmente por ser um campo, por vezes, “abandonado” pelo poder público e cuja melhoria é frequentemente muito lenta. Se na esfera macro, o índice de atendimento beira a 30%, em muitas realidades brasileiras esse patamar ainda está longe de ser alcançado.

Destrinchando a meta referente a creche, são observadas estratégias que dizem respeito ao combate à desigualdade, levantamento da demanda; criação de mecanismos de consulta pública e publicização da demanda existente, oferta de matrículas gratuitas articuladas com a expansão da oferta na rede pública de ensino, implementação de programas de orientação e apoio às famílias, visando ao desenvolvimento integral das crianças de até 3 anos. Contudo, o desafio de organizar e possibilitar essas condições para o acesso e permanência se mostra aos governos locais como algo quase intransponível, daí alternativas provisórias se ampliam e se estendem ao largo dos anos, como é o caso da terceirização do atendimento infantil por meio de convênios e parcerias. Embora legalmente firmadas e praticadas Brasil a dentro e, inclusive, se caracterizem como um meio para equacionar o problema da demanda por vagas versus a in-capacidade de atendimento pelo setor público, é preciso questionar sob quais condições as crianças estão sendo atendidas, haja visto o que as políticas de Educação Infantil fixam quanto a formalização de convênios entre o governo e instituições não-governamentais e entidades filantrópicas ou assistenciais.

Outro ponto observado, e que se refere ao nível de cada instituição, revela, por um lado, que a qualidade é o melhor que a comunidade pode conseguir frente às condições que possui (FREITAS et.al, 2004) e de outro, a necessidade de mirar em utopias para a realização de um trabalho pedagógico que encare as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A bibliografia estudada ajuda na compreensão de indicadores da qualidade social em creches: a organização e desenvolvimento do trabalho a partir da crença em crianças curiosas, inventivas, ativas e detentoras de direitos; a existência de recursos materiais e condições de trabalho articuladas a “dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo [...]” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

A essa perspectiva, a gestão democrática é um importante instrumento de transformação das práticas e das relações construídas e partilhadas no cotidiano escolar. Pois sinaliza um compromisso ético, político e social com a comunidade e com as vidas que compõem o cotidiano escolar.

## **CONSIDERAÇÕES**

As diretrizes curriculares para a EI (BRASIL, 2009) alertam que a função sociopolítica e pedagógica da instituição “requer oferecer as melhores condições e recursos

construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais”. E nesse sentido, é possível afirmar que a atenção esses direitos se corporificam na proposta pedagógica, na participação da comunidade local nos processos de gestão institucional e no próprio ato de educar e cuidar dos bebês e das crianças- elementos essenciais à qualidade social nessa etapa educacional.

Na creche, a permanência de bebês e crianças não pode prescindir do desenvolvimento de um bom trabalho educativo que, segundo Silva (2009), é aquele que se desenvolve intencionalmente e possibilita a construção de um espaço de diálogo e fortalecimento de vínculos afetivos e profissionais. Sendo assim, não é o bastante atender um quantitativo de crianças sem que condições tenham sido minimamente preparadas, discutidas e revisadas pela comunidade escolar. Não se trata mais de um mero lugar para deixá-las e sim, de um tempo e espaço onde elas estão constantemente construindo relações de pertencimento. Assim, à instituição cabe pensar e praticar ações emancipadoras que desafiem e estimulem o desenvolvimento das crianças, possibilitando a elas experiências múltiplas e significativas por meio de diferentes linguagens.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.* Brasília, 2014.

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

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: INEP, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos et al. Dialética da inclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G. RIOLFI, M. F. G. (orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2004, pp.61-88.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

- X -

## O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM QUÍMICA: PERCEPÇÃO E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES

**Dyenifer Martins Barbosa**<sup>6</sup> IFSC.  
dyenifer.barbosa@bolsista.ifsc.edu.br

**Julia Hélio Lino Clasen**<sup>7</sup> IFSC.  
julia.clasen@ifsc.edu.br

### INTRODUÇÃO

Derivado do estudo sobre o currículo do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC, este artigo tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes sobre a organização curricular do seu curso, afim de comparar com suas perspectivas em seu percurso formativo, como preocupação da formação do licenciado. A pesquisa surge da inquietação de uma das pesquisadoras sobre a necessidade e importância dos componentes curriculares da matriz do curso Licenciatura em Química, do qual é acadêmica, cursando a 7ª fase.

A partir da análise de dados colhidos em pesquisa de natureza quantiqualitativa, o texto questiona a estreiteza da atual configuração curricular do curso de Licenciatura em Química, expressa nas políticas educacionais.

De acordo com a LDB, 9394/1996, em seu art. 53. “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Aqui entende-se todos os cursos superiores oferecidos em instituições. Portanto, menciona-se a Resolução n. 8 do CNE/CES, de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, decorrentes do Parecer 1.303/2001 do MEC/CNE. “O Licenciado em Química deve ter

---

<sup>6</sup> Estudante da 7ª fase do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina.

<sup>7</sup> Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidad J. F. Kennedy / IESLA.

formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média” (BRASIL, 2001).

Neste sentido o Projeto Pedagógico em seus pressupostos teóricos está em consonância ao propor a formação de profissionais com ampla e sólida base teórico-metodológica para atuar na docência na área de química no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional de nível médio, na educação de jovens e adultos, no ensino superior, assim como em espaços educativos não formais, como na área hospitalar e industrial e poder dar continuidade em seus estudos em cursos de pós-graduação.

O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Química deverá explicitar, entre outras: as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; os conteúdos básicos e complementares; os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; as formas de avaliação.

(BRASIL, 2002). “São os conteúdos essenciais, envolvendo teoria e laboratório. Dos conteúdos básicos deverão fazer parte: Matemática, Física e Química” (BRASIL, 2001).

Segundo Sacristán (2013, p. 17) “O currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

O currículo deve ser considerado além de um documento que possui os dados bibliográficos, os conhecimentos e conteúdos necessários para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Para que o currículo se constitua é fundamental que a instituição de ensino o organize de acordo com as necessidades, limitações, características dos educandos. Deve flexível e atenda a todos, possibilitando e direcionando as práticas educacionais. (PLATTI; LEANDRO & CORRÊA, 2018).

Os dados da pesquisa foram colhidos por meio de questionários aplicados de forma aleatória para os estudantes da quinta, sexta e sétima fase do curso de Licenciatura em Química do IFSC e passa-se a sua explanação: Sobre o perfil do estudante, a média de idade é de 21 a 25 anos. Dos questionários devolvidos percebe-se que o maior número de devoluções foi o da sétima fase, isso pode significar o conhecimento e responsabilidade dos mesmos, talvez evidenciado por seu maior percurso formativo.

Sobre a opção do curso de Licenciatura em Química, com a possibilidade de escolher mais de uma alternativa, 70% dos entrevistados responderam que gostam de Química, 60% gostam de ensinar, 30% possuem formação em área correlata, 20% por influência de terceiros, 20% por falta de professores da área na região e 10% por possibilidade de campo de trabalho.

Com certeza o gosto pela matéria, objeto de trabalho, no caso, a química é muito importante. No entanto, o perfil do ensino, da pesquisa, do estudo são requisitos indispensáveis à docência.

Responderam 70% dos participantes que conhecem a Matriz curricular na íntegra e 30% parcialmente. Referente as três Unidades Curriculares (disciplinas) indispensáveis à matriz curricular no curso, 60% das indicações referem-se à Didática, demonstrando a percepção da necessidade de disciplinas pedagógicas. Em princípio, parece paradoxo quando comparado ao percentual de 70% que responderam o gosto pela Química. Em seguida, a Química Orgânica aparece com 50% de indicações e com 40 % em terceiro a unidade curricular Química Analítica e Química Geral.

Por sua vez, os componentes curriculares considerados desnecessários são, em ordem decrescente: 30% indicam a Análise Instrumental, 20% Fundamentos de Biologia, Física III e Produção e Interpretação Textual, PIT. Vale refletir sobre a importância deste componente na formação de um professor, pois não basta dominar o conteúdo da matéria, o professor acaba ensinando regras, culturas e inclusive a linguagem, portanto, mesmo que o estudante não perceba a importância do componente PIT, é fundamental que o egresso possa elaborar melhor seus planejamentos, relatórios e demais materiais escritos. Outro indicador a ser verificado sobre esse quesito, pode ser a posição dos investigados querendo referir-se a própria metodologia adotada pelo docente, domínio do conteúdo, inclusive o relacionamento interpessoal.

Em se tratando do grau de importância das Unidades Curriculares apresentadas na Matriz Curricular, 70% dos entrevistados responderam que a maior parte delas são importantes e 30% indicaram que todas são importantes. Sobre a coerência dos conteúdos com as unidades curriculares, 60% responderam que são coerentes e 40% em parte.

Referente a três pontos positivos do curso, 70% dos pesquisados listaram professores altamente qualificados, 50% ótima estrutura física e 30% indicaram o incentivo à pesquisa e extensão e acolhimento dos acadêmicos. Por sua vez, das três limitações do curso indicadas pelos entrevistados, 40% relataram a falta de organização na estrutura da Prática como Componente Curricular, 30% apontaram que alguns professores não enfatizam a licenciatura, a parte pedagógica e 10% indicaram a inexistência de obras na biblioteca, citadas nas referências complementares dos programas de docentes.

Sobre algumas perspectivas com relação ao curso sobre sua vida profissional futura, os entrevistados citaram: “ótimas perspectivas”; “ótima preparação para a docência e seus desafios”; “desejo fazer a diferença no ensino de química”; “ser uma professora qualificada,

competente”; “ter uma alternativa a mais no campo de trabalho”. Diante do exposto é possível perceber que os estudantes pesquisados possuem uma compreensão do curso capaz de um posicionamento nesse percurso formativo.

## CONCLUSÃO

Após a pesquisa, verifica-se que o currículo prescrito no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química vai ao encontro das leis e normativas vigentes. Além disso, pode-se afirmar que os estudantes desenvolveram o conhecimento capaz de interpretar e analisar o percurso formativo, como preocupação de formação, bem como a sua vida profissional como egresso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Parecer CES/CNE 1.303/2001, homologação publicada no DOU 07/12/2001, Seção 1, p. 25.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CES/CNE 08/2002**, publicada no DOU 26/03/2002, Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>. Acessado em 20 de dez. 2018.

IFSC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Criciúma, SC, 2015.

PLATTI, A. D.; LEANDRO, C.; CORRÊA, D.G.. **Currículo e PPP: Análise aos eixos filosóficos fundamentais para a construção da rotina escolar**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2682511-Gestao-escolar-curriculo-e-ppp-analise-aos-eixos-filosoficos-fundamentais-para-a-construcao-da-rotina-escolar.html>. Acessado em: 18 de dez. de 2018.

SACRISTÁN, G. J.. (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

- XI -

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE SOCIAL DA  
EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO MAGISTÉRIO  
GUARULHENSE PARA O TEMA**

**Edvaldo dos Reis Oliveira Filho**  
Universidade Federal de São Paulo  
edvaldofilho\_oliveira@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

A democracia brasileira já foi tema de inúmeros ensaios, artigos, dissertações e teses, de diferentes áreas das Ciências Humanas, sob as mais diversas correntes teóricas e perspectivas metodológicas. Em comum, os estudos apontam a fragilidade das instituições brasileiras e a persistência de práticas autoritárias, que contradizem os princípios e os valores que regem o Estado Democrático de Direito.

A história política do Brasil deixa claro que a sua democracia é um tanto frágil e instável, regada a golpes, renúncias, suicídio, *impeachments* e deposições. Sem dúvida, os três séculos de colonização e escravidão deixaram marcas profundas no nosso país, assim como as duas ditaduras pelas quais o Brasil passou no século XX. Os dias atuais também não são nada animadores aos defensores da democracia.

Bizzarro e Coppedge (2017) afirmam que desde o início do século XX até o ano de 2015, observa-se duas principais tendências na política do Brasil: a alternância entre regimes democráticos e autoritários e o incremento da democracia a cada nova experiência com esse regime.

Com a redemocratização do país após a ditadura militar (1964-1985), vivenciou-se um período em que se teve a maior democracia de sua história, representado pela retomada do governo civil e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual, no inciso VI do Art. 206, assegurou o princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

A década de 1990 foi um tanto *sui generis* em relação à educação, pois ao mesmo tempo em que se teve a implementação das políticas neoliberais, também ocorreu a implementação de propostas educacionais pensadas por governos populares.

A partir dos anos finais da década de 1990, os governos estaduais do Acre, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, sob a orientação do Partido dos Trabalhadores (PT), elaboraram um Projeto Político-Pedagógico (PPP) cujo objetivo central se ancorava na implantação de uma educação de qualidade social para todos (BELLONI, 2003).

Isto posto, cabe dizer que esta comunicação aborda os principais resultados da monografia apresentada ao curso de *MBA em Gestão Escolar*, promovido pela Universidade de São Paulo, e que teve como objetivo compreender o modo como alguns professores da rede municipal de educação de Guarulhos concebem a qualidade social da educação e como avaliam a gestão democrática dessa rede.

## DESENVOLVIMENTO

A criação da rede municipal de Guarulhos é recente, pois o processo de municipalização do Ensino Fundamental nesse município iniciou-se em 1997, a partir de uma ação movida pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, junto ao Ministério Público, contra alguns municípios paulistas (MELLO, 2007).

Em 2001, iniciou-se o primeiro mandato do prefeito Elói Pietá, do PT, o qual implementou políticas significativas na educação desse município, pensadas a partir da perspectiva da qualidade social. Foi a partir de então que se investiu, pela primeira vez na história de Guarulhos, 25% do orçamento municipal na educação (CARDOSO, 2006; MELLO, 2007).

Segundo Belloni (2003), os eixos estruturantes da qualidade social são: educação como direito à cidadania, gestão democrática com participação popular, financiamento e regime de colaboração, valorização dos trabalhadores em educação e a integração entre políticas com outros entes jurídicos e sociais.

Em 2009, na gestão Sebastião Almeida (2009-2012), também do PT, foi publicada a proposta curricular do município, intitulada de *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*, a qual é resultado de um processo de construção que mobilizou todos os atores sociais que compõem a rede.

Em se tratando da pesquisa de campo, esta foi realizada em 7 escolas municipais de Guarulhos e contou com a participação de 29 docentes.

No que diz respeito à compreensão da expressão *qualidade social da educação*, percebeu-se que uma parte dos docentes a compreende apenas a partir da perspectiva da educação

inclusiva, isto é, de uma educação voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, e outros demonstraram entendê-la como o trabalho que é realizado pela escola em parceria com as famílias dos educandos, bem como o acesso igualitário à educação com vistas à humanização dos educandos.

A qualidade social também foi vista como o direito à uma alimentação boa e nutritiva, a um bom material escolar, menos alunos por sala de aula e espaço físico adequado aos diferentes tipos de atividades desenvolvidas na escola.

Belloni (2003) afirma que merenda escolar, para essa perspectiva, deve ser vista como um instrumento de educação alimentar, de socialização e de preservação da saúde, que deve ser integrado ao PPP da escola.

Identificou-se, também, uma crítica à visão que associa a qualidade social ao assistencialismo, tendendo a enxergá-la apenas sob o aspecto da gratuidade do material escolar e acesso à matrícula. Neste sentido, foi dito que a formação de professores e as condições materiais do trabalho docente dizem respeito, igualmente, à qualidade social.

É importante destacar que a implementação de uma educação de qualidade social requer, além da ampliação da rede, a melhoria e o aperfeiçoamento de suas condições físicas e técnicas (BELLONI, 2003).

Em se tratando da avaliação que os docentes fizeram acerca da gestão democrática, foi possível identificar uma perspectiva micro, que considerou a gestão local das escolas, e uma macro, referente à atuação da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Partindo de uma visão micro, uma parte do magistério avaliou positivamente o trabalho da gestão local, relatando que dentro da própria escola há uma gestão democrática, que se reflete na presença do diálogo entre os gestores e o corpo docente. Outra parte, no entanto, avaliou que quando se trata da tomada de decisões e da participação da comunidade nos assuntos da escola, a gestão não é feita com democracia.

Do ponto de vista macro, a maioria do corpo docente pontuou críticas, tais como a falta de diálogo da SME com os professores; censura na construção do PPP da escola, que teve trechos retirados do Documento por ordem da supervisão escolar; problemas que esbarram na autonomia docente em propor atividades diferenciadas; obrigação, por parte do magistério, em executar modelos prontos pensados pela SME; e a questão da gestão democrática como um mero discurso político.

## CONCLUSÕES

A pesquisa revelou que as perspectivas do magistério dialogam, em parte, com o que defende Belloni (2003) a respeito da qualidade social, pois destacaram questões como Educação Inclusiva, adoção de atitudes democráticas no modo de lidar com as crianças, acesso e permanência estudantil e promoção de uma educação crítica e que se proponha emancipadora.

No que tange à gestão democrática da educação, alguns docentes avaliaram positivamente a gestão da escola em que trabalham, porém, a maioria criticou o modo como a SME se relaciona com a categoria docente, sobretudo as decisões impostas de cima para baixo, sem diálogo com o professorado.

É preciso assinalar que esses dados devem ser interpretados à luz de uma problemática mais ampla, que perpassa as peculiaridades da nossa formação social, pois, ainda que as escolas gozem de um certo grau de autonomia, elas se encontram inseridas numa sociedade marcada fortemente pelo autoritarismo e pelas desigualdades de todas as cores, classes, gêneros e orientações.

A nós, cabe lutarmos por uma educação efetivamente democrática, que não tema o debate, que não abra mão dos princípios e valores que norteiam a democracia e que não recue em meio à onda conservadora que estamos vivenciando nas esferas da cultura, da política e da economia.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.

BIZZARRO, F. e COPPEDGE, M. Variedades da Democracia no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 23, n. 1, p.1-42, abril 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Seção 1, p. 24. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf)> Acesso em: 15 set. 2018.

CARDOSO, L. D. **A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP – Gestão 2001 - 2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico**.

Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas de educação e Sistemas Educativos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MELLO, M. M. **A questão da municipalização da educação em Guarulhos: 1997-2004.** Campinas, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

**- XII -****ENTRE O PARCIAL E O INTEGRAL: A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL**

**Elaniese do Socorro Lima da Silva**<sup>8</sup>  
elaniese@gmail.com

**Eliene Brito Passos**<sup>9</sup>  
enapassos@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

A educação infantil comporta um papel socializador por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em momentos de interação social nas relações interpessoais de ser e estar com os outros, “em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança para com os demais do mesmo grupo social” (AYRES, 2012, p. 14). E assim, pensar a educação infantil como espaço de formação de personalidade, de cultura, pois esta é a fase mais importante da formação do indivíduo e conseqüentemente do grupo sociocultural em que está inserido.

No percurso metodológico, abordamos abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados, a observação in loco na escola e a entrevista com a coordenação pedagógica da escola pesquisada. Os dados coletados foram analisados a luz do referencial teórico de Carvalho (2015), Maurício (2015), Moll (2010), com intuito de analisar as práticas docentes na educação infantil numa escola de tempo integral os entraves e possibilidades de se trabalhar com este modelo de ensino. Para isso, iremos abordar numa concepção da sociologia da infância o contexto da educação infantil e o tempo integral, a descrição da rotina da prática docente desenvolvida pela escola.

---

<sup>8</sup> Mestranda do PPEB/NEB/UFPA

<sup>9</sup> Mestranda do PPEB/NEB/UFPA

## **A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA ILHA MOSQUEIRO.**

A escola de Educação Infantil em Tempo Integral que visitamos na ilha Mosqueiro, foi criada no ano de 2011, de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Belém. A sua estrutura física foi pensada para esse grupo da etapa inicial da Educação Básica. Em seus começos pedagógicos da unidade estavam fundamentados no Programa Eco Escola, baseado na sensibilização dos alunos para sustentabilidade. Em decorrência da carência de alunos para matricular nesta escola e a descontinuidade de ações governamentais após a mudança de gestão municipal. Esse projeto foi alterado, sendo substituído pelo projeto de Escola de Tempo Integral.

O Tempo Integral, foi sendo implementado na unidade, como um meio de fazer a escola funcionar e garantir aos alunos o direito à educação. Pelo fato, que os alunos matriculados não residem próximo à escola, são de áreas longínquas, necessitando de transporte escolar público, que foi garantido e ainda permanece como forma de acesso do aluno à escola. O que chama atenção desse fato, por ser contrário do previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei Federal n. 8.069/90, de garantir matrícula para a criança próximo a sua residência. Entretanto, isto não impediu dos pais confiarem e matricularem seus filhos nessa unidade escolar de tempo integral.

Na entrevista realizada com a coordenação pedagógica e a gestora escolar. Elas descreveram a dinâmica e a rotina das crianças desde a entrada (07:30h) até a saída (16:30h), ou seja, as crianças ficam na escola com atividades pedagógicas o tempo de 8 (oito) horas diárias, o que caracteriza ser uma escola de tempo integral, pela jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que alunos permanece na escola, conforme o Decreto 7.083/2010 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9394/96.

A escola recebe os alunos às 07 horas 30 minutos, servindo café da manhã, em seguida são levados para a sala de aula, onde é desenvolvido o projeto pedagógico bimestral em atividades de linguagem oral, escrita, lógico matemático, ciências da natureza, música e movimento. Este tempo, é dedicado ao currículo orientado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIS).

Segundo a coordenadora pedagógica os projetos desenvolvidos na escola nascem a partir da necessidade e da realidade dos alunos. Um dos projetos existentes na escola é os “cuidados com os dentes”, o qual surgiu da necessidade de orientar os alunos para a higiene

bucal. Além dos projetos nascerem das necessidades dos alunos, a escola segue também as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC de trabalhar com projetos, por isso sua organização do ensino, acontece por meio dos projetos bimestrais que são elaborados uma vez por mês em conjuntos com a coordenação e professores.

Na rotina da escola, as atividades das crianças são desenvolvidas da seguinte forma: às 11 horas as crianças saem da sala e vão para o refeitório para o almoço, após este momento de alimentação, são levados para sala do banho, sob os cuidados de profissionais da escola, que podem ser a coordenadora pedagógica, diretora, ou professora que entra para acompanhar o turno seguinte. Após o banho, são dirigidas para sala para onde dormem. Nesta etapa o docente que os acompanha, aplica técnicas, por exemplo, contando histórias envolventes para que todas as crianças adormeçam.

O momento do descanso faz parte da rotina da criança na escola, após acordarem, participam de outras atividades pedagógicas com atividades lúdicas de complemento ao que foi desenvolvido pela manhã no projeto bimestral. Há durante a semana, um dia que eles saem para cuidar da horta, plantam, cuidam e colhem as hortaliças. Segundo a coordenadora pedagógica, esse projeto é um dos mais importantes, pois envolve as crianças, suas aprendizagens e influencia no hábito alimentar. Encerrando as atividades do dia, as crianças recebem alimento e retornam ao seu lar.

Demonstrando no trato com a rotina e dos funcionários as fragilidades no entendimento do que seria uma escola de Tempo Integral e a ocupação de atividades ofertadas, se remete ao pensamento de Maurício (2015), da precariedade de alternativas, que não é somente de responsabilidade da equipe técnica e docente da escola. Perpassa pela obrigação da SEMEC em garantir neste formato escolar, profissionais habilitados para esse tipo de escola.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de atrelar os aspectos da formação como um entrave na prática docente, porém não é um empecilho em fazer desta dinâmica motivada pelo Tempo Integral a sua realização. Tornando uma experiência que está se aprendendo com a própria experiência, não se distanciando de outros modos que estão vivendo a Escola em Tempo Integral.

## **NOTAS CONCLUSIVAS**

O que é percebido no contexto desta escola, há esforço em realizar um currículo com práticas pedagógicas destinada às crianças. Entretanto, a visão simplificada do Tempo

Integral, reduz a concepção assistencialista, pela demanda da população em vulnerabilidade social presente na escola.

A pesquisa possibilitou entender que os caminhos da Escola em tempo integral perpassam na dinâmica social e educacional das políticas públicas. Por esse sentido, visitar a escola de Tempo Integral na ilha do Mosqueiro, ajuda a compreender que um dos entraves está na concepção do Tempo Integral, qual educação deve ser realizada “em tempo integral” com as crianças e como essa possibilidade são enfrentados pelos educadores, gestores e pesquisadores dessa área educacional.

Conclui-se, portanto, que o tempo integral na educação infantil, na escola pesquisada acontece, porém, se caracteriza em política compensatória, com o simples alargamento do tempo escolar e a oferta de atividades desintegradas.

## REFERÊNCIAS

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

CARVALHO, Levindo Diniz. **Crianças e infâncias na Educação (em tempo) integral**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.31, n.04. p. 23-43. Outubro/Dezembro 2015. PDF.

MAURÍCIO, L.V. **Educação Integral e (m) tempo integral na Educação Infantil: possibilidades de um olhar inovador**. In: ARAÚJO. V. C. (org.) Manuel J. Sarmiento ... [et all]. Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas. Ministério da Educação. Vitória. EDUFES, 2015. PDF

MOLL, J. **Escola de tempo integral**. in: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

**- XIII -****CURRÍCULO COMO INDICADOR DA QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA****Fábio Junio da Silva Santos**

Faculdade de Educação – USP

[fabiojunio@usp.br](mailto:fabiojunio@usp.br)**Leticia Paloma de Freitas Pereira Silva**

Faculdade de Educação – USP

[leticia.paloma.silva@usp.br](mailto:leticia.paloma.silva@usp.br)**FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

Filiar o currículo como “coração” da escola permite o reconhecimento de que nele se concentram “esforços pedagógicos” (MOREIRA; CANDAU, 2007) postos em funcionamento na escolarização, assim, é possível relacioná-lo como um indicador da qualidade da educação.

A qualidade da educação somada ao acesso e permanência compõem o direito à educação Cury (2005), no entanto, toma-se como objeto de análise a qualidade da educação, particularmente a correlação do currículo como um dos elementos de sua concretude. Qualidade cuja efetivação considera “princípios e regras da administração pública até as diretrizes que regem os currículos da educação escolar” (CURY, 2005, p. 2) assim como prevê que nessa qualidade deva se considerar a “incorporação de conhecimentos que se tornaram patrimônio comum da humanidade”(p. 8).

A elegibilidade do currículo tem como pressuposto que sobre o mesmo confluem práticas que podem sinalizar o modo pelo qual a escola vem se debruçando sobre direito à educação e sobre a escolarização das pessoas com deficiência. Nos limites desse trabalho, currículo é processo social “[...] afetado por forças sociais, por marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 165).

Ao ser entendido como um indicador, o currículo sinaliza possibilidade de se enveredar na compreensão do modo como as lógicas de ensino capturam a formação das pessoas com deficiência, quais suas ênfases e de que modo compreendem ser essa formação. Por essas razões o currículo é um sinalizador da qualidade da educação pelo o que ele potencialmente pode representar para a escolarização dos sujeitos submetidos em sua ação, cujos efeitos são capturados nas óticas narrativas que cada um dos currículos emprega. A intenção de eleger o currículo como preocupação é o fato dele apreender em sua função a produção de modos de vida desejáveis, formas de participação ancoradas pela escola como espaço de formação da pessoa.

Discute-se que a qualidade da educação tem intensa relação com os currículos propostos para tais pessoas. No intuito de ratificar o currículo como um indicador da qualidade da educação, resolveu-se separar a discussão sobre os indicadores sobre acesso e permanência da discussão propriamente curricular para que a problemática da qualidade da educação não viesse à reboque de ações pautadas mais exclusivamente pelo acesso e permanência como fatores de maior representatividade, assim optou-se por discutir a qualidade da educação por meio da investigação sobre o que se considera currículo para as pessoas com deficiência, assim o corpo da pesquisa compreende dados obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações da CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO) entre os anos de 2000 e 2015 a partir dos descritores “escolarização”, “currículo” e “pessoas com deficiência”.

## **DISCUSSÃO**

Essa investigação inicial encontrou terminologias relacionadas à relação que se estabeleceu para investigar a qualidade da educação por meio do currículo direcionado às pessoas com deficiência. Compilaram-se os dados, por meio da leitura de resumos palavras-chave e conclusões, para facilitar a percepção da variedade terminológica, a categorização foi feita a partir do número de recorrências, como segue:

44 recorrências - “Adaptação curricular” e algumas variações adaptação curricular: adaptações curriculares pedagógicas, adaptações curriculares e ensino individualizado, adaptações curriculares individuais, adaptações curriculares/plano de ensino individualizado, adaptações curriculares por meio de rede de apoios, adaptações curriculares produtivas,

aceleração/suplementação/compactação curricular, adaptações curriculares/monitoria/tutoria/mentorias;

14 recorrências - “Adequações curriculares” e variações como adequações curriculares significativas; 7 recorrências: “currículo bilíngue”; 5 recorrências: “Currículo funcional natural – CFN”; 3 recorrências: “currículo inclusivo”; 2 recorrências: “currículo aberto”, “Currículo para crianças com altas habilidades”, “Currículo por projeto”, “Práticas curriculares inclusivas”, “Práticas pedagógicas diferenciadas”;

1 recorrência: “Ajustes curriculares”, “Acesso curricular”, “Acessibilidade”, “Currículo adaptado”, “Currículo adaptado e funcional”, “Currículo como rede de relações”, “Currículo baseado na equivalência de estímulos”, “Currículo culturalmente engajado”, “Currículo surdo”, “Currículo de Língua de Sinais”, “Educação na perspectiva do lazer”, “Habilidades sociais educativas”, “Práticas curriculares”, “Práticas inclusivas”, “Práticas pedagógicas inclusivas”, “Práticas educativas inclusivas”, “Práticas solidárias”, “Práticas corporais alternativas” e “Percepção total do corpo”.

Nesse sentido ao se optar pelo recorte do currículo, entende-se que os aspectos curriculares (em termos de conteúdos que organizam a aprendizagem) não podem ser confundidos com os aspectos pedagógicos, forma de fazer, como, por exemplo, o uso de cadeira de rodas, prancha de comunicação, textos ampliados e outros recursos que estão relacionados às condições empíricas para a aprendizagem. Evidentemente que a obtenção de recursos necessários garante sim a efetivação da aprendizagem, mas isso não pode ser entendido como a aprendizagem em si. A adoção de uma determinada nomenclatura pode se constituir em afastamento do direito se se tem como parâmetro a atenção aos aspectos puramente pedagógicos.

O exercício cotidiano da participação, suscita um primeiro questionamento: às pessoas com deficiência é assegurada a participação, como aos demais estudantes? Essa pergunta tem como elemento de fundo o assentimento de que a escolarização atua na produção de modos de vida desejáveis, isso significa que o currículo como processo social problematiza as relações contidas nessa produção, o fato dos dados pesquisados apontam recorrências que individualizam o sentido do currículo para as pessoas com deficiência se

apresenta como indicativo que ratifica a importância para o direito à educação e, sobretudo, porque demonstra como a participação delas pode sinalizar afastamento do direito.

Esse afastamento pode ser consequência da privatização do sentido de currículo que aprisionados em perspectiva individualizante mina o sentido público implícito na escolarização como um dos elementos estruturantes do direito à educação.

## CONCLUSÃO

Pensar na participação das pessoas com deficiência no processo de aprendizagem captado pelo currículo como processo social é antever que a produção de maior ou menor afastamento dessas pessoas ao exercício coletivizante que é a escolarização pode apontar para os modos pelos quais as narrativas dos currículos individualizados pensam a formação dessas pessoas.

A fragilização na participação, no âmbito da individualização do currículo, operacional quando se quer construir modos de vida para inscritos na própria ação que esses currículos descrevem, embarçando assim a qualidade da educação como um dos elementos do direito à educação.

## REFERÊNCIAS

CURY, C. J. O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. **Escola de Gestores**. Brasília: MEC, 2005.

CURY, C.; AMARAL, C. O direito à educação básica: análise inicial dos julgamentos do Tribunal de Justiça De Minas Gerais. **Anais...** IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação VII Luso-Brasileiro. Porto, Portugal, 2014.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**- XIV -****(RE) IMPLANTAÇÃO DE BRINQUEDOTECAS NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CASCAVEL**

**Fernanda da Silva**<sup>10</sup>  
ferssavedra10@gmail.com

**Eliana Maria Magnani**<sup>11</sup>  
e.m.magnani@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

Em 2018 os responsáveis pelos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e das escolas em Tempo Integral de Cascavel/PR (professores, coordenadores e diretores), receberam formação lúdica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, a fim de assegurar a (re)implantação de brinquedoteca prevista no Plano Municipal de Educação (2015-2025).

A formação foi realizada em 16 horas com a participação de 17 instituições educacionais. Os estudos relacionados a brinquedoteca foram: seleção, classificação e catalogação de materiais; (re)organização dos espaços/materiais; manutenção do ambiente; atendimento e funcionamento; diferentes tipos de brincar.

Consideramos brinquedoteca o ambiente constituído de diversos objetos lúdicos, onde seus usuários têm a opção de escolher os/as seus/suas jogos/brinquedos/brincadeiras, com acompanhamento de uma pessoa especializada em tais atividades (OLIVEIRA, 2011). Essa compreensão inexistia entre os membros das instituições que participaram da formação, por isso utilizamos o termo (re)implantação de brinquedotecas, o *re* indica fazer novamente aquilo que por alguma razão não ocorreu de forma adequada. A formação lúdica desenvolvida pela Unioeste oferece/u o suporte que as instituições precisa(va)m para a (re)implantação de suas brinquedotecas de modo a melhorar a qualidade da educação.

---

<sup>10</sup> discente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel.

<sup>11</sup> docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel.

## DESENVOLVIMENTO

A formação sobre brinquedoteca realizada pela Unioeste para os educadores dos CMEIs e das escolas em Tempo Integral de Cascavel/ PR, aconteceu através de atividades teóricas e práticas. Os conteúdos escolhidos para tal tarefa foram: seleção, classificação e catalogação de materiais; (re)organização dos espaços/materiais; manutenção do ambiente; atendimento e funcionamento; importância do brincar livre, mediado e dirigido. A seguir como os conteúdos foram desenvolvidos.

Para a seleção, classificação e catalogação de materiais apresentamos o Sistema ESAR, que conforme Garon (1986) significa: E, jogo de exercício (escorregador, perna de pau); S, jogo simbólico (bonecos/cas, utensílios domésticos em miniatura); A, jogo de acoplagem/construção (materiais recicláveis e objetos de montar); R, jogo de regras (memória, dominó). Além desse sistema indicamos que os objetos tenham uma tarja colorida conforme o tipo de jogo, por exemplo: cor vermelha para o jogo de exercício; cor roxa para o jogo simbólico; cor verde para o jogo de acoplagem/construção; cor amarela para os jogos de regras.

A estratégia mencionada favorece a (re)organização dos cantos/materiais lúdicos, o que pode ser realizada de acordo com a necessidade dos usuários da brinquedoteca e da cultura local. Quanto a manutenção do ambiente, aconselhamos que a reposição/conserto dos materiais ocorra com a ajuda de voluntários e através de doação. Em relação ao atendimento/funcionamento, recomendamos que seja elaborado um cronograma com normas de utilização do ambiente. Ademais, que o projeto pedagógico da instituição em que a brinquedoteca foi/será implantada reflita acerca dos fundamentos teóricos/metodológicos do novo ambiente, especialmente sobre os diferentes tipos de brincar – livre (quando se escolhe o brincar), mediado (quando o brincar ocorre com acompanhamento de um adulto especializado) e dirigido (quando o brincar é planejado para determinada necessidade).

Durante a formação os participantes reconheceram que a brinquedoteca na instituição educacional serve para: enriquecer o brincar infantil; contribuir com a educação dos pais na escolha/utilização de brincadeiras/brinquedos; promover o empréstimo de jogos/brinquedos; incentivar a interação entre escola e família; oferecer um ambiente de formação lúdica aos educadores.

## CONCLUSÃO

Consideramos que a brinquedoteca precisa de espaço adequado as necessidades de seus usuários, equipamentos para parque infantil, estantes para a acomodação de diversos jogos/brinquedos e principalmente de profissionais com formação lúdica inicial e continuada realizada por universidades que também tem brinquedoteca, isso propiciará a (re)visão dos currículos das instituições educacionais.

## REFERÊNCIAS

CASCADEL. **Plano Municipal de Educação de Cascavel**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2015. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semec/subpagina.php?id=1480>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

GARON, D. (1996). Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1996, p. 173-186.

OLIVEIRA, V. B. de *et al.* **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- XV -

## **ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: PRESSUPOSTOS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO OU PREPARO DOS JOVENS PARA O MERCADO DE TRABALHO?**

**Flávia Gonçalves da Silva**  
flaviagsmendes@gmail.com

**Elisangela da Silva Bernado**  
efelisberto@yahoo.com.br

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o ensino médio em tempo integral, política educacional incentivada e financiada pelo MEC até o ano de 2018 e paulatinamente implementada nos estados de federação. Em especial os programas que vem sendo desenvolvidos no estado do Rio de Janeiro e como essa política de fomento a educação integral traz em seu cerne o pressuposto de aumento de qualidade na educação nesse segmento da educação básica. A discussão sobre qual formação deve ser ofertada aos jovens ainda permanecesse atual. A formação dos jovens em tempo integral está voltada para o desenvolvimento integral do ser humano nas suas múltiplas dimensões ou para a preparação aligeirada para atender ao mercado de trabalho? Para a discussão sobre a Educação integral e qualidade trouxemos a legislação produzida recentemente e autores como Cavaliere (2007) e sobre a formação dos jovens conversamos com autores como Frigotto; Motta (2017). O Ensino Médio e, principalmente, o Ensino Médio em Tempo Integral vem ganhando destaque na legislação educacional recente, na mídia e debates universitários. A Constituição Federal de 1988 recebeu a Emenda Constitucional de Nº 14 de 12 de setembro de 1996 que modificou o artigo 208 nos incisos I e II, este último prevê a “progressiva universalização do ensino médio”. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio passam a compor a Educação Básica como mostra o Art. 21. Em seu Art. 22, a LDB traz a finalidade da educação básica

que é desenvolver o educando. Traz como fundamentais o preparo para a cidadania, o trabalho e as condições para o prosseguimento dos estudos. Com base nas finalidades da educação ousamos inserir algumas reflexões sobre o ensino médio na atualidade e aposta no ensino médio em tempo integral a partir de marcos legais e de autores que debruçaram as suas pesquisas sobre o tema. Este estudo é parte de um estudo maior que vem sendo desenvolvido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro no Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE).

A metodologia utilizada foi a análise qualitativa baseada na análise documental e pesquisa bibliográfica.

## **DESENVOLVIMENTO**

A Constituição Federal de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã por assegurar muitos direitos aos seus cidadãos e dentre eles estão, a educação. No Art. 205 “A educação direito de todos, dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A expressão “pleno desenvolvimento” é um dos objetos de nossa inquietação. Quais são os aspectos que estão contemplados dentro dessa expressão? No nosso caminhar pela legislação associada ao Ensino Médio recorreremos a LDBEN de 1996 no seu Art. 35. Nele, estão dispostas as finalidades do Ensino Médio que resumidamente são: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e adaptação as condições de trabalho, o desenvolvimento da pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos.

Apenas analisando esses dois artigos da Constituição Federal e LDBEN temos indicações sobre o que a legislação entende sobre pleno desenvolvimento da pessoa. Esse desenvolvimento abarca algumas dimensões, como: a aquisição e ampliação de conhecimentos, a dimensão do trabalho e a dimensão da formação humana que incluem a formação ética, a autonomia e pensamento crítico. Caminhando mais um pouco pela LDBEN e nos debruçando nas alterações mais recentes trazidas pela Lei nº 13.415 de 2017 destacamos que tipo de formação a referida Lei impõe ao Ensino Médio no parágrafo 7º “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.”(Lei nº 13.415, de 2017).

O Estado do Rio de Janeiro mantém em sua rede escolar cinco propostas diferentes de Ensino Médio em Tempo Integral que visam a educação integral conforme Deliberação CEE N° 344, de 2014. Apresentamos resumidamente essas propostas: O Modelo em Tempo Integral Pleno é o modelo que serve de referência para os demais. Este modelo está voltado para escolas com as condições para um itinerário formativo com inovações radicais em toda a estrutura curricular organizada nas Áreas de Conhecimento e um Núcleo Articulador de pesquisa, de intervenção e de projetos de vida; Modelo em Tempo Integral com estruturas curriculares ampliadas para incorporar parte das inovações derivadas do modelo pleno e incluir componentes curriculares que fortalecem a dimensão não cognitiva da aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências e espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos de vida; Modelo em Tempo Integral articulado com Educação Profissional Técnica para atender aos jovens que desejam ou precisam aprender uma profissão, além da formação geral; Modelo em Tempo Integral Intercultural, a par da formação geral do Ensino Médio, objetiva promover o desenvolvimento da proficiência em Língua Estrangeira Moderna; Modelo em Tempo Integral de Curso Normal de Nível Médio destinado a formação inicial de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Deliberação CEE N° 344 de 22 de julho de 2014 descreve em seu artigo Art. 9 esses arranjos curriculares que visam a Educação Integral “entendida qualitativamente como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal”.

Diante do crescente interesse nacional e do Estado do Rio de Janeiro em torno da questão da formação dos jovens, desenvolvemos algumas reflexões com base nos autores referenciados e a legislação produzida. Cavaliere (2007) traz importantes reflexões sobre a questão da ampliação do tempo escolar. A autora entende que essa ampliação pode ser justificada de algumas maneiras. Como uma forma de alcançar melhores resultados da escola sobre os indivíduos, para uma melhor adaptação a vida urbana e a condição da mulher que trabalha e a ampliação do tempo como parte integrante de uma nova concepção de escola com um novo papel na formação dos indivíduos.

De acordo com Frigotto; Motta (2017) essa preocupação com a formação dos jovens e, principalmente com os jovens das classes menos favorecidas esta diretamente ligada aos interesses dos setores produtivos. Os autores defendem que a reforma do Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/2017, sem uma discussão ampla na sociedade, era uma urgência, pois os dirigentes do Ministério da Educação entendiam a educação, principalmente a

educação profissional, um fator importante para a retomada do crescimento econômico. O aumento da qualidade neste segmento e a ampliação da jornada escolar com vistas a melhores resultados e a reestruturação curricular com o objetivo de ajustá-lo as necessidades do mundo do trabalho são prioridades neste momento. A associação direta entre investimento em capital humano e desenvolvimento econômico promove uma educação com conhecimentos “úteis” aos setores econômicos.

## **CONCLUSÕES:**

O estudo sobre os diversos arranjos curriculares adotados no Estado do Rio de Janeiro e sua suposta melhoria na qualidade da educação ofertada aos jovens ainda está em andamento, mas já é possível perceber que esses arranjos vão ao encontro das políticas públicas que vem sendo implementadas pelo Governo Federal. Essas propostas trazem em seu interior uma forte preocupação em capacitar os jovens com competências “úteis” ao mercado de trabalho. Duas destas propostas: O Modelo Integral Pleno e o Modelo em Tempo Integral incluem em parte de sua carga horária, um tempo de dedicação voltado aos projetos de vida. De acordo com a Resolução SEEDUC nº 5330/2015 que fixa as diretrizes curriculares para a educação básica, este componente curricular objetiva promover o autoconhecimento dos jovens sobre a suas identidades e sobre as suas escolhas futuras, mesmo não sendo cursos profissionalizantes. O Modelo em Tempo Integral Intercultural prepara o jovem para a proficiência em uma língua estrangeira moderna. As demais propostas são de cunho profissionalizante e já habilitam o jovem a assumir uma vaga no mercado de trabalho. Os resultados parciais apresentados até o momento não nos permitem afirmar que os aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais das propostas não atendem as necessidades reais dos alunos, apenas que mais uma vez há uma forte preocupação em dotar esse jovem com habilidades e competências que atendam as necessidades dos setores econômicos.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

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

CAVALIERI, Ana. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Educ. Soc., Campinas, vol.28, nº 100-Especial, p. 1015-1035, 2007

DELIBERAÇÃO CEE N. 344 DE 22 DE JULHO DE 2014. Define diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. D.O 15 de agosto de 2014- Parte 1.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016(Lei Nº 13.415/2017). Educação e Sociedade, Campinas, v.38, nº 139, p 355-372, abr-jun, 2017.

SEEDUC. Resolução SEEDUC N. 5330 DE 10 DE SETEMBRO DE 2015. Fixa Diretrizes para a Implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública. D.O 16 de setembro de 2015. Parte 1.

**- XVI -****CURRÍCULO, ESPAÇO FÍSICO E GESTÃO: DIMENSÕES  
PARA UMA AMBIENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO****Gerson Luiz Buczenko**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a ambientalização da Educação básica e do Ensino Superior nas dimensões do currículo, espaço físico e gestão, tomando por base as observações realizadas por pesquisadores e Docentes do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Assim foram foco de observações três instituições de ensino, uma da educação básica e duas instituições de ensino Superior, localizadas em Curitiba e Região metropolitana de Curitiba.

Como objetivos específicos foram definidos: avaliar a presença da educação ambiental no PDI e PPP das instituições observadas; analisar as percepções das instituições em relação ao conceito de ambientalização nas dimensões do currículo, espaço físico e gestão; avaliar em que macrotendências de educação ambiental se enquadram tais instituições. A Indagação de pesquisa foi assim definida: a ambientalização das instituições de ensino superior e da educação básica se enquadra na macrotendência crítica?

A metodologia utilizada pelos pesquisadores foi de análise documental e observação das instituições em relação à inserção da Educação Ambiental em seu cotidiano, inclusive dentro de um contexto de cultura organizacional/educacional. O fio condutor da presente pesquisa se dá por meio da análise crítico-dialética, que segundo Gamboa (2012, p.189) busca “apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”.

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A Educação Ambiental, considerando seu contexto histórico, possibilita visualizar uma evolução da política pública que percebe, aos poucos, os apelos da sociedade devidamente organizada, e busca atendê-los, pelo menos em parte. Assim, a política pública

é um instrumento que, como afirma Souza (2007), põe o governo em ação e/ou possibilita analisar as ações desse governo, propondo ou não mudanças necessárias. Loureiro (2009, p. 39) afirma que,

uma Educação Ambiental que assume seu caráter político exige a problematização da realidade, a crítica e autocrítica permanente, a construção dialógica e democrática de alternativas, posicionamento e intervenção na esfera pública e um conhecimento complexo da totalidade socioambiental.

Uma sociedade democrática que caminhe para um equilíbrio socioambiental, há que analisar de forma constante das ações do Estado e o engajamento da própria sociedade para, se necessário, ampliar ou redirecionar suas ações.

Segundo Morales (2009) a publicação da Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (EA), trouxe um grande impulso para as questões ambientais no território brasileiro, reafirmando-se no texto legal um caráter integrador e sistêmico da EA. No entanto,

apenas em 2002 há a regulamentação da Lei nº 9795/99 e do órgão Gestor da Política Pública Nacional de Educação Ambiental, que definem as bases para sua execução. Aqui, fica explícito que a educação ambiental é ainda muito inconsistente no ambiente político, dependendo do interesse de cada representante político e partidário vigente no âmbito nacional (MORALES, 2009, p. 46).

Fortalece-se, então, o movimento e a união de esforços da sociedade ou, pelo menos, de parcela desta, para reivindicar ações do Estado no sentido de melhor encaminhar os anseios por uma EA. Quintas (2000 apud LOUREIRO, 2012b) reforça a ideia de que, ao favorecer o direito democrático da sociedade na elaboração e execução de políticas públicas, que venham a interferir no ambiente e em empreendimentos que possam alterar as condições do território, que é comum a todos, o Estado assegura uma condição necessária e vital à vida humana.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA**

Loureiro (2012, p. 28), trata de uma Educação Ambiental (EA) definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no

diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas, por vezes, reproduzidas no âmbito escolar e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. O diálogo é entendido em sentido original de troca e reciprocidade tornando-se a base da educação.

Carvalho (2012) considera que a construção de uma EA crítica impõe a explicitação de algumas posições teórico-metodológicas; a primeira delas diz respeito à forma como se percebe a educação: como um processo de humanização socialmente situado. Assim, repensar a forma como ocorre a educação é uma condição prioritária, valorizando-se todos os sujeitos inseridos no processo educacional, em que não há mais espaço para uma educação bancária, mas, sim, dialógica, em que o aprendizado é mútuo e integrado ao meio ambiente em que se vive.

Entre os objetivos de uma Educação Ambiental crítica a autora enumera:

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográfica, histórica, biológica e social, considerando o meio ambiente como o conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos; contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos recursos naturais, em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de relação com a natureza; formar um atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas atentas à identificação dos problemas e conflitos que afetam o meio ambiente que vivemos; implicar os sujeitos da educação na solução ou melhoria desses problemas e conflitos, mediante processos de ensino/aprendizagem formais ou não formais que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental; atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida; construir processo de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e outras experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender o mundo que o cerca esse deixar surpreender por ele; situar o educador, sobretudo, como mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que possibilitem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (CARVALHO, 2012, p. 160).

Assim, com suporte nas palavras de Carvalho (2012) e Loureiro (2002), falar em EA crítica e transformadora é afirmar a educação como práxis social que contribui no processo

de construção de uma sociedade sustentável pautada por patamares civilizacionais e societários diferentes dos atuais, sendo a sustentabilidade da vida e a ética ecológica seu cerne. Segundo Loureiro (2002), a EA transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculada ao fazer educativo, implicam mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

No âmbito do que se chama EA emancipatória, podem-se incluir outras denominações como sinônimos ou concepções similares: “Educação Ambiental crítica; Educação Ambiental popular; Educação Ambiental transformadora” (LOUREIRO, 2012, p. 39). Salienta ainda o autor que, nessa perspectiva, é estritamente histórico e cultural o modo como se define e entende a natureza, a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em dado contexto. Se isso for ignorado, a atuação será marcadamente ingênua, sem a capacidade de historicizar a ação educativa, e por vezes poderá parecer até mesmo antagônica ao que é defendido como inerente à EA. O autor conclui que,

numa perspectiva histórica e crítica, a atribuição central da Educação Ambiental é fazer com que as visões ecológicas de mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas em todo tecido social e suas manifestações simbólicas e materiais, em um processo integrador e sem imposição de uma única concepção hegemonicamente vista como verdadeira (LOUREIRO, 2012, p. 45).

**- XVII -****ENSINO HÍBRIDO E GESTÃO DA SALA DE AULA:  
PRÁTICAS INDISSOCIÁVEIS****Ivanilda de Almeida Meira Novais**Universidade Estadual de Maringá -UEM  
nonesnovaes123@gmail.com**Marta Lucia Croce**Universidade Estadual de Maringá – UEM  
martalucia.croce@gmail.com**Adriana Paula Cheron Zanin**Universidade Estadual de Maringá-UEM  
adrianacheron01@hotmail.com**INTRODUÇÃO**

O impacto gerado pelos movimentos de globalização mundial, em uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico de larga escala, atinge a educação escolar de modo a colocar em cheque a condução dos processos de ensino e aprendizagem convencionais. Neste cenário despontam os estudos sobre práticas educativas inovadoras, que visam desenvolver conhecimentos que atendam às necessidades emergentes desta sociedade em transição.

Como uma das tendências mais instigantes, apreciada pelas reformas educacionais, está o Ensino Híbrido. Propomos, neste estudo, uma reflexão sobre o modelo de ensino que apresenta metodologias ativas de aprendizagem como caminho possível para o enfrentamento das mudanças sociais globais. Nesse sentido, registra-se o propósito de discutirmos as mudanças metodológicas baseadas no Ensino Híbrido atrelado às Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), considerando, como condição *sine qua non*, a organização e a direção da aprendizagem sob a concepção de Gestão da Sala de Aula.

Nossa base teórica firma-se nos estudos de Moran (2007), Bacich et al (2015), Vasconcelos (2013), Kenski (2012), Libâneo (2010), Silva (2018), ao tratarem da relação das

pessoas com o uso das novas tecnologias na sociedade e no contexto educacional. Consideramos, ainda, ideias advindas de Demerval Saviani e sua íntima relação com a didática, contextualizando abordagens políticas e pedagógicas, entendendo que o ensino e a aprendizagem, em seus aspectos indissociáveis, estão intimamente ligados ao modo de condução dos trabalhos intra e extra classe, a partir dos papéis exercidos por professores e alunos.

Como esta tendência pode ser aplicada nas escolas e nos sistemas educacionais? Que desafios precisam ser enfrentados, considerando a tradição de uma escola tradicional, autoritária e centralizadora? Qual a relação entre a democracia na escola e a qualidade do ensino? O que se entende por gestão democrática na escola em mudança? Essas são algumas das questões que guiam nossos estudos e pelas quais buscamos debater o Ensino Híbrido e a Gestão da Sala de Aula em escolas públicas de Educação Básica.

## DESENVOLVIMENTO

No contexto das mudanças sociopolíticas, que reverberam no âmbito da educação escolar brasileira, o Ensino Híbrido pretende apresentar as novas tecnologias educacionais como um instrumento científico, político, cultural, mas, também, como gerador de mecanismos de reflexão em meio às possibilidades de inovação na educação. O desenvolvimento das capacidades humanas de pensar, sentir e agir socialmente, no entendimento de Libâneo (2010, p.21), é influenciado pelas mudanças sociais, já que estas “[...] dão significado às coisas, às pessoas, às ideias [...]”, formando opiniões, ideais e ideologias.

Para o entendimento do termo ‘Ensino Híbrido’ temos os elementos que compõem o seu significado. ‘Híbrido’, para Bacich et al (2015), deriva do termo em inglês *blended*, que significa ‘misturado’. No Ensino Híbrido, portanto, propõe-se uma metodologia que misture saberes e valores a partir de dois modelos de aprendizagem: o presencial e o online. Neste ensino amalgamado, no entanto, residem os desafios, pois os modelos se integram com várias áreas do conhecimento de tal forma que, segundo os estudiosos da temática, não se justifica continuar com aulas e organizações de ensino sedimentados em métodos convencionais.

Neste sentido, podemos afirmar que a escola não é o único espaço destinado à aquisição do conhecimento, mas é o local onde a formalização dos saberes se institucionaliza. Mesmo diante de diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento, contudo, o espaço

escolar reúne as condições ideais de confluência dos saberes humanos historicamente produzidos.

Os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade, são organizados para serem ensinados na escola. O ato de ensinar e o de aprender, por sua vez, é um processo genuinamente social e fundamentalmente complexo, que exige, evidentemente, planejamento, execução, avaliação e reavaliação.

De acordo com Moran (2015), o Ensino Híbrido surge como referência de articulação entre diferentes metodologias por meio dos recursos tecnológicos, a fim de introduzir nas salas de aulas ações mais significativas para os estudantes. Necessariamente, o ensino híbrido estabelecerá um ritmo diferenciado, priorizando o aluno e seu potencial.

Corroboramos esta premissa, tendo em vista que cabe ao professor a tarefa mais difícil desse processo, que é o de garantir uma unidade didática entre ensino e aprendizagem. É neste ponto que defendemos a Gestão da Sala de Aula como postura de liderança democrática e meio de garantir que estes processos se realizem, tanto na aquisição como na produção de conhecimentos.

Para Furtado (2016), a Gestão da Sala de Aula prevê interação pessoal, aquisição de conhecimentos com qualidade pedagógica e direcionamento de conduta. A aprendizagem passa a ser significativa, pois existe a construção de sentido proposto por uma interação social permeada pelo diálogo e pela disciplina. O papel do professor passa por uma ressignificação simbólica e didática diante do aluno, dos seus pares e do conhecimento.

O Ensino Híbrido, aplicado sob a luz da Gestão da Sala de Aula, pode garantir que a interação professor, aluno e conhecimento ganhe a roupagem de um relacionamento democrático, baseado em valores coletivos, mediação relacional, mediação didática e mediação cognitiva. A atividade docente, garantida pela Gestão da Sala de Aula, faz do professor a autoridade reconhecida e instituída pelo outro, outorgada pelos seus alunos que, com ele, passam a atuar em parceria.

## **CONCLUSÃO**

A abordagem do Ensino Híbrido vinculado à Gestão da Sala de Aula tem se destacado em esferas de debates atrelados às reformas educacionais mais recentes e, também, aos propósitos de estudiosos que se debruçam sobre o futuro da educação escolar brasileira. A visão tradicional do ensino e da condução da disciplina na sala de aula estão em jogo,

portanto, uma nova visão de ensino e de aprendizagem destaca-se no cenário da educação escolar exigindo novas formulações e ensaios inovadores permanentes.

Uma mudança necessária em um mundo globalizado pela economia, pela informação e pelas políticas educacionais. Um novo repertório didático-pedagógico permeado pela prática democrática, crítica e reflexiva está se impondo de fora para dentro das escolas básicas e superiores. Trata-se de um desafio educacional.

Diante deste desafio, o papel do professor estará marcado pela relevância dos saberes e também pela forma como os compartilha. Na visão de Gestão da Sala de Aula temos o indicativo de que o ensinar tenderá a ser um procedimento definido por diferentes escolhas didáticas e metodológicas, pela liderança docente e por um convívio dialógico e democrático, o que implicará em constantes estudos, redirecionamento de práticas de ensino e de aprendizagem, novos comportamentos e novos valores.

Na atualidade, o Ensino Híbrido vinculado às práticas de gestão da sala de aula promete, para a educação, a dinâmica de reformular o fazer pedagógico mediado pelo uso dos recursos tecnológicos. Portanto, impõe-se a urgência de repensarmos o processo de ensino e o de aprendizagem, como um desafio que incide sobre as práticas pedagógicas sedimentadas nas escolas. Logo, é imprescindível refletirmos acerca da Gestão da Sala de Aula, em que o aprendizado é visto pela forte interferência da participação e articulação coletivas.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani M.. **Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Julio. **A Gestão da Sala de Aula**. São Paulo/SP. Conferência. 2016.

Endereço Eletrônico:

<http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2016/11/Gest%C3%A3o-da-sala-de-aula.pdf> Acesso em 18/04/2017

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SAVIANI, Derneval, **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Marcelo. **Gestão da Sala de Aula**: Transformando conceitos em ações eficientes. Curitiba/PR: CRV. 2018

VASCONCELOS, Celso. Gestão da Sala de Aula. Curitiba: **TV Paulo Freire**. Vídeo,

35m55seg. 2013. Endereço Eletrônico:

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16006> Acesso em 29/01/2015.

**- XVIII -****GESTÃO, LIDERANÇA E CLIMA ESCOLAR: O CASO DE  
UMA ESCOLA EFICAZ COM ALUNOS DE BAIXO NÍVEL  
SOCIOECONÔMICO****João Carlos de Souza Anhaia Gino**

GESQ / PPGE / Puc-Rio

joao.gino87@gmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O processo de democratização do acesso ao ensino fundamental proporcionou novas realidades e desafios à escola pública brasileira (OLIVEIRA, 2007). Apesar dos progressos na legislação brasileira quanto ao acesso à educação pública, tais garantias não foram suficientes para oportunizar aos estudantes a plenitude do direito à educação, visto que a aprendizagem dos alunos ainda se encontra abaixo do satisfatório. Soares (2007) entende que a escola não deve excluir qualquer um dos seus objetivos, porém deve enfatizar a aquisição de competências cognitivas que não podem ser obtidas em outros ambientes. Desta forma, o aprendizado é a ênfase natural da escola.

O objeto central desta pesquisa é analisar a relação entre a gestão, a liderança e o clima escolar em uma escola eficaz que atende a estudantes com baixo nível socioeconômico. A metodologia trabalha com a abordagem qualitativa da pesquisa social (MINAYO, 2015). O campo de pesquisa esteve situado em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, localizada na zona norte da cidade, no entorno do complexo de favelas da Maré, e que atende aos anos iniciais do ensino fundamental. O nome da escola foi mantido em sigilo, chamando-a de Escola 1. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2015) com membros da gestão escolar, coordenação pedagógica e corpo docente da escola do campo de pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO

Estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação, durante as décadas de 1960 e 1970, afirmavam que as escolas não conseguem superar seus fatores externos, como pobreza e o baixo índice de escolaridade dos pais (COLEMAN, 1966). A partir do final dos anos 1970, contribuições, como a de Sammons (2008), passaram a reconhecer que fatores intraescolares poderiam ser capazes de reduzir o efeito externo sobre o rendimento dos alunos. Nesse cenário surgiu a linha de pesquisa das “escolas eficazes” com o objetivo de compreender, em cada contexto social, as características internas que podem fazer as escolas superarem suas expectativas iniciais.

Sammons (2008) aponta a liderança do gestor como um dos fatores para a eficácia escolar. O gestor tem a necessidade de possuir uma liderança firme e objetiva, um perfil competente, proativo, mediador de conflitos, capaz de mobilizar o grupo de professores na proposta pedagógica da escola, além de compartilhar responsabilidades. O exercício da gestão, sob a ótica da eficácia escolar, pressupõe liderança. Para Leithwood (2009), a liderança escolar é o trabalho de mobilizar e influenciar outros para articular e alcançar as intenções e metas compartilhadas na escola. O impacto da gestão escolar no desempenho acadêmico ocorre de forma indireta, buscando garantir o desenvolvimento de características essenciais para a eficácia escolar, como: ambiente propício para a aprendizagem; trabalho coletivo; e o compartilhamento de metas e responsabilidades com as equipes (OLIVEIRA & PAES DE CARVALHO, 2018).

A atuação da gestão e a liderança na escola são elementos fundamentais para a construção do clima escolar. Enquanto gestor, o diretor assume responsabilidades e as características do seu trabalho que podem revelar diferentes condições de trabalho, o que será sentido no processo de ensino-aprendizagem da escola (OLIVEIRA, 2018). Brunet (1999) aponta que a maior participação dos pares na organização da escola leva uma escola a ser mais eficaz do que outras que não atendam a tal prerrogativa. Para o autor, nestas escolas constrói-se um clima de confiança, de cooperação, de entreaajuda, de apoio e de grande receptividade com as ideias e inovações de professores e alunos.

Para analisar o desempenho escolar foram utilizados os dados do IDEB. Desde 2007, a Escola 1 tem obtido notas no IDEB superiores às metas determinadas pelo INEP/MEC, evoluindo no fluxo escolar e no desempenho dos seus alunos em leitura e matemática na Prova Brasil.

**TABELA 1 – IDEB da Escola 1 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)**

	2007	2009	2011	2013	2015	2017
ESCOLA 1	4,3	5,0	5,7	5,6	6,2	6,3
METAS	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0

Fonte: INEP, 2015. Elaboração do autor.

Apesar dos bons indicadores demonstrados no IDEB, a Escola 1 possui características bastante desafiadoras. Segundo INEP (2014), a Escola 1 possui o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) – Nível IV. Por se tratar de um indicador em nível nacional, o Inse teve baixa variância na rede municipal carioca, ficando entre os níveis IV, V e VI, dentre os sete existentes. Desta forma, a Escola 1 está enquadrada no menor nível do Inse dentre as escolas da SME-RJ. Já os dados do Censo Escolar demonstram que a Escola 1 possui majoritariamente alunos na cor preta e parda, cerca de 56% dos seus alunos, e pais com baixo grau de escolaridade, pois cerca de 77% destes possui, no máximo, o ensino fundamental completo. Outro contexto desafiador à escola tem a ver com a alta sua alta complexidade de gestão, decorrente do alto número de alunos, a quantidade de turnos e etapas de escolaridade atendidas na unidade escolar. Segundo INEP (2015 apud LATITUDE, 2016), a Escola 1 possui o Nível 6 no Índice de Complexidade de Gestão, o mais elevado do indicador.

Os dados quantitativos da pesquisa esclarecem características importantes da Escola 1. As observações no campo de pesquisa e as entrevistas realizadas permitem contextualizar os números extraídos na investigação. Dentre os resultados qualitativos, a pesquisa percebeu que a equipe gestora e de coordenação pedagógica da Escola 1 são experientes no cargo, com identidade e história naquele espaço; a infraestrutura da escola é adequada e voltada à aprendizagem; planejamento e ênfase no pedagógico; compartilhamento de objetivos educacionais a serem alcançados; monitoramento dos resultados escolares; e a liderança exercida por gestores e coordenação pedagógica na mobilização da sinergia docente para a realização dos fins pretendidos pela escola, apesar da resistência de alguns professores a gestão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados pela Escola 1 são inquietantes e caminham em convergência a características elementares das escolas eficazes. Nos últimos anos, a escola tem superado suas metas de desempenho no IDEB, elevando o fluxo escolar e o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Acredita-se, desta forma, que esta pesquisa contribui no debate acerca do compromisso da gestão escolar com a aprendizagem dos alunos. O trabalho visa discutir a tríade gestão-liderança-clima escolar em um contexto social semelhante a muitas escolas do Brasil. Porém, visibilizando práticas gestoras de uma escola que, mesmo nesse cenário desfavorável, tem tido sucesso na amenização do impacto extraescolar sobre os resultados dos seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

COLEMAN, James S. **Equal Schools or Equal Students?** The Public Interest, n. 4, Summer, 1966.

INEP. **Boletim de Desempenho na Prova Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>> Acesso em 18/10/2016 às 17:22.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2014/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico_enem_2013.pdf)> Acesso em 28/11/2016 às 16:59.

LATITUDE. **Informações sobre Escolas ou CREs**. 2016. Disponível em: <<http://www.latitude.org.br/escola/33063095/>> Acesso em 19/01/2017 às 13:01.

LEITHWOOD, K. **¿Como Liderar nuestras Escuelas?** Aportes desde la investigación. Santiago: Saleasianos Impresores, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. 34 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (orgs). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. Gestão Escolar, Liderança do Diretor e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **Gestão, Liderança e Clima Escolar**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

SAMMONS, Pamela. As Características-Chave das Escolas Eficazes. In: SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel (orgs). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, José Francisco. Escola como Tempo e Espaço de Educação. In: **Cadernos CENPEC**, Avaliação em Educação, vol. 2, n. 3, 2007.

**- XIX -****TRABALHO DOCENTE E A BNCC: DESAFIOS PARA A  
GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR  
E A FORMAÇÃO HUMANA E EMANCIPATÓRIA****Jocélia Barbosa Nogueira**Universidade Federal do Amazonas – UFAM  
jocelia.bnogueira@hotmail.com**Maria Rita Santos da Silva**Universidade Federal do Amazonas – UFAM  
mariarita.dmt@gmail.com**Elenize Cristina Oliveira da Silva**Universidade Federal de Roraima – UFRR  
elenize\_oliveira@yahoo.com.br

O estudo objetiva analisar a formação e a profissão do pedagogo mediante os desafios da inserção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC na sociedade capitalista, cuja desvalorização do homem como pessoa e sujeito histórico se configura, atualmente, numa ameaça aos princípios da educação, enquanto formação humana, problema que precisa ser refletido na área das políticas públicas, no âmbito da formação do profissional da educação. Pensar o trabalho docente nesta lógica impulsiona-nos a inquirir sobre a importância da educação como desafio para o avanço da emancipação humana.

A educação brasileira tem vivenciado mudanças em sua estrutura precocemente, implicando diretamente no trabalho docente pelo formato que se traveste de inovador, mas vislumbra um trabalhador mecanizado e alienado que não reflete sua prática. Sendo assim, questiona-se: quais serão as implicações da BNCC na educação numa sociedade capitalista? Um dado negativo já se avizinha, ao prever sua implantação para o ano seguinte, sem que a escola tenha conhecimento de sua totalidade, até porque a BNCC ainda inconclusa já fere os direitos de aprendizagem amplamente defendidos pela Base.

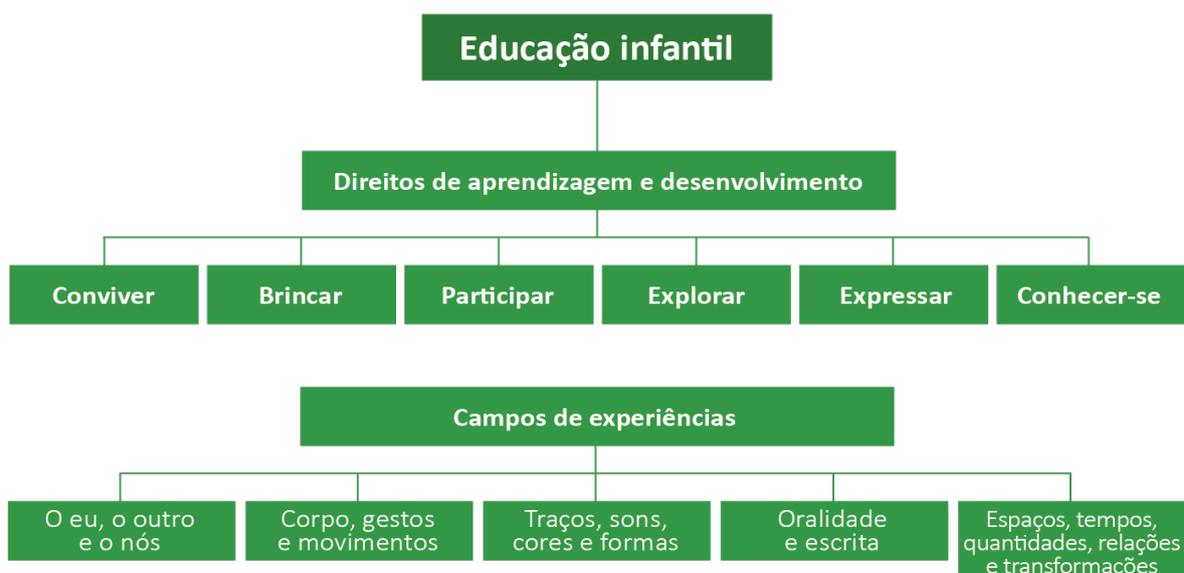
Ao propor este estudo sobre a implantação de uma BNCC na educação brasileira é inerente vincular à formação e profissão do pedagogo para que este esteja apto a dirimir estas proposições cada vez mais comuns e recentes no âmbito educacional. No campo profissional

docente na sociedade capitalista esta tarefa tem sido árdua e cada vez mais solitária à medida que se encontram imbricados os valores do mercado, em que automáticas relações de mercado são pactuadas.

Para compreender melhor este formato de formação apregoada na escola Kuenzer (1998), ao se reportar ao ensino profissionalizante e a seus mecanismos de controle regido pela pedagogia das competências, vem questionando sobre tais perspectivas, que regulam o ensino neste modelo de currículo, sendo reforçado pelas contribuições de Freitas (2014); Peroni (2003); Enguita (1989) e Cury (2008). Neste sentido, concordamos com as análises dos referidos autores entre outros pesquisadores, considerando que a Base Nacional Comum Curricular elaborada a partir de ações do Ministério da Educação para cumprimento da LDB (9.394/96), em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) não atende aos interesses da categoria em educação e dos objetivos do trabalho docente.

Embora, a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio com o detalhamento referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujos documentos foram apresentados ao CNE. O detalhamento relativo ao Ensino Médio não foi apresentado por encontrar-se incompleto por razões pedagógicas divergentes das proposituras da categoria. Quanto à educação infantil, a estrutura curricular revela as contradições existentes, tal como veremos na imagem e análise a seguir.

**Figura 01**



Fonte: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>

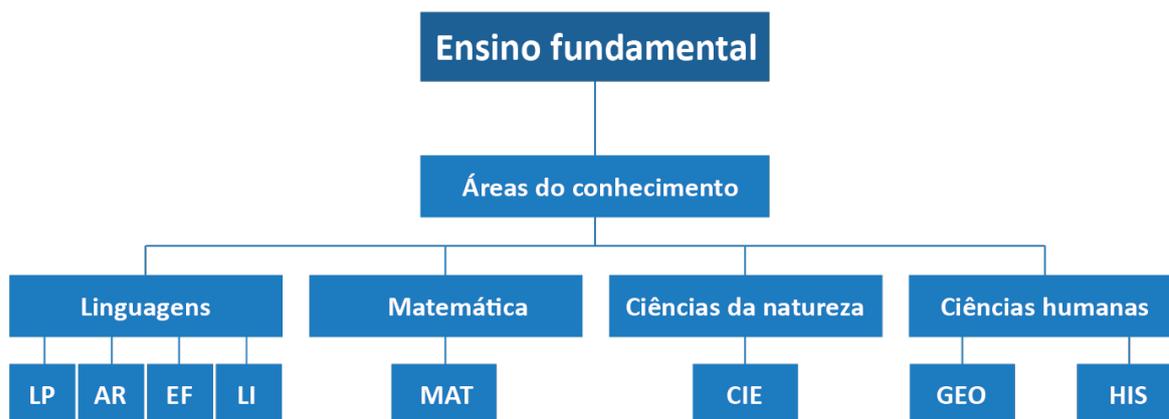
A estrutura para a Educação Infantil apresentada não revela o novo proclamado pelo MEC. Os direitos de aprendizagem já foram apresentados pelo Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, só que agora com roupagem para a educação infantil. Ambos pactuados no formato mercadológico, em que Kuenzer (2011 p. 43-44) enfatiza que essas mudanças se revestem das premissas do mercado que supervaloriza a competitividade e altera as formas de organização do trabalho docente.

Os estudiosos sobre a BNCC revelam ser um movimento voltado para a elaboração de um currículo focado em atividades de cunho intelectual e instrumental que ainda legitima as divisões de classe, por mostrar-se um currículo operacional correlacionado ao mercado. A BNCC contém orientações que nos indicam mais uma vez que as ‘tendências pedagógicas conservadoras’ (Kuenzer, 1998, p.46), estão presentes no trabalho docente em conteúdos lineares e fragmentados para atendimento de avaliações externas, reflexos da sociedade capitalista na educação.

É nítida a segregação quando do enxugamento da estrutura curricular da BNCC, o que lamentavelmente vislumbra-se que apesar de a educação ser parte essencial na formação cidadã, parece não apresentar fôlego para a transformação por estar limitada ao contexto escolar e não preenche todas as lacunas sociais da desigualdade. Nesse sentido, a advertência de Freitas (2014, p. 1090) nos alerta que o direito a educação ampla se reverte ao direito de saber o trivial, o “básico”, o que revela a intenção de um nivelamento educacional das regiões, desconsiderando que as ideologias educacionais são divergentes da realidade econômica, política e social diante da vulnerabilidade social dos estudante.

Em se tratando da estrutura para o Ensino Fundamental, observamos que a divisão em áreas de conhecimento ainda é fragmenta, tanto no ensino quanto na forma. Sendo a análise destacada a partir da estrutura definida pelo MEC.

Figura 2



Fonte: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>

A análise revela que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até o ano de 2018, através do PNAIC, determinava que a alfabetização deveria ser concluída até o terceiro ano, tempo previsto para o aluno consolidar e dominar a leitura e a escrita. No entanto, a publicação no portal do MEC sobre a BNCC é reveladora de que a Base não define novos conteúdos e, sim, as habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem. As definições são preocupantes para os educadores, haja vista que ao final do segundo ano espera-se que o aluno faça muito mais que apenas decodificar.

Contraopondo ao fato do aligeiramento das reformas educacionais no contexto histórico, Enguita (1989, p. 152) nos chama a atenção para o fato de que “a fragmentação no trabalho reflete-se na competição institucionalizada e, com frequência, destrutiva entre os estudantes, na classificação e na avaliação efetuadas em bases meritocráticas”, exigindo currículo centrado na formação humana e emancipatória.

Assim sendo, é imprescindível de deter-nos ao professor atuante em sala de aula, que no mais das vezes, nem se apropriou de um conceito e já tem que modificar toda a condução didático-pedagógica adotada e ressignificar sua prática para manter-se atuando, implicando sempre na sua relação com o mundo do trabalho e as condições para realizar este trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 02 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: . Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Políticas e Programas de Educação no Brasil. Cad Pesqui. vol.38 no.134 São Paulo May/Aug. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>.

ENGUITA, Fernández Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução Tomáz Tadeu da Silva.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

KUENZER, Eneida Acácia. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. IX ENDIPE, Águas de Lindóia, SP, 4 – 8 de maio de 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica: a relações de produção e educação do trabalhador**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

- XX -

## **O PERFIL DO GESTOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM DO PARÁ: OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA.**

**Jorge Antonio Lima de Jesus**  
Universidade Federal do Pará  
<pedagogojorgelima@gmail.com>

**José Carlos Martins Cardoso**  
Universidade Federal do Pará  
<josecarlos@ufpa.br>

### **INTRODUÇÃO**

Na história da Educação brasileira, as questões concernentes à administração e gestão escolar sempre estiveram vinculadas aos princípios e métodos utilizados na administração de grandes empresas e indústrias. A Gestão Escolar se tornou global porque, cidadãos, estudantes, pesquisadores e profissionais da educação reconhecem os desafios e os condicionantes de funcionamento das escolas para a formação humana.

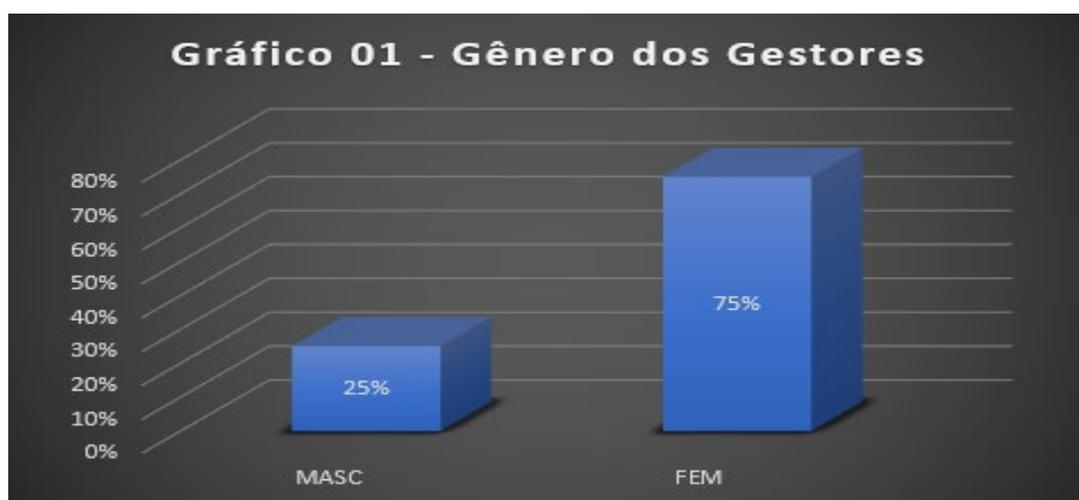
O perfil do gestor escolar que faz a escola pública funcionar é essencial ao desenvolvimento social, humano, cultural e profissional de todos os educandos, pois a escola acaba refletindo os pressupostos de sucesso ou insucesso da sua equipe pedagógica e administrativa, especialmente à do seu gestor (LÜCK. 2009). A gestão democrática está amplamente amparada pela legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988 como um dos princípios norteadores para a educação brasileira.

A fim de alcançar o objetivo da pesquisa, utilizou-se os métodos exploratórios de cunho qualitativo: Revisão Bibliográfica, Pesquisa Documental e a Pesquisa de Campo. Para Minayo (2006, p. 24), se faz necessário para “compreender as relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade.”. O aporte teórico traz os estudos de Cury (2002), Paro (2006; 2010), Lima (2008) e Lück (2009), dentre outros que abordam a questão da administração e da gestão escolar pública e defendem pontos urgentes que

efetivamente podem contribuir para uma melhoria na qualidade administrativa e no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas do país por meio das ações do gestor e da comunidade escolar.

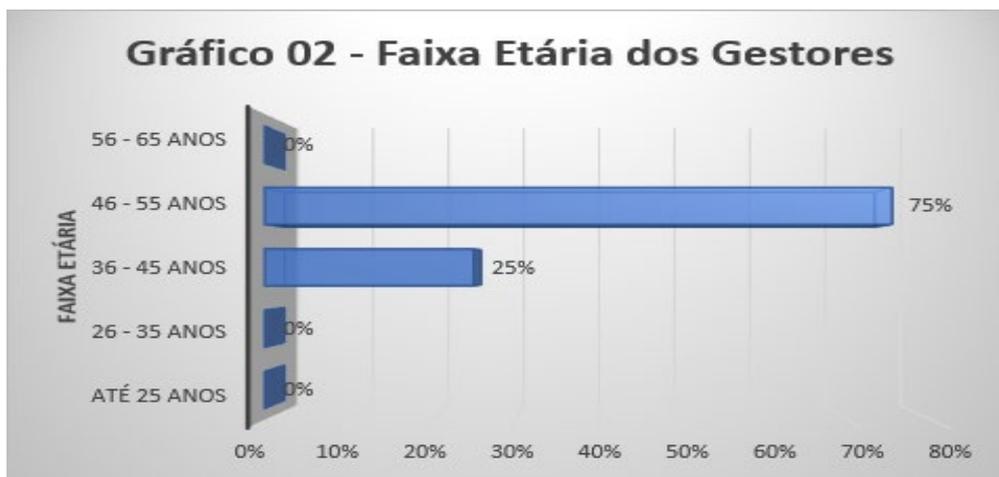
### **DESCREVENDO O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR DA RME DE BELÉM.**

A Rede Municipal de Ensino em Belém do Pará é administrada pela SEMEC, abrangendo um conglomerado de 42 escolas da RME, ao traçar o perfil do gestor da RME nos anos de 2016-2017 verificou-se a predominância da gestão feminina 75% dos gestores entrevistados são mulheres. Alguns estudos já apontam no Brasil a presença da figura feminina como principal protagonista da gestão em todos os níveis de ensino da Educação Básica. Assim como demonstra o Gráfico 01 sobre o gênero dos gestores.



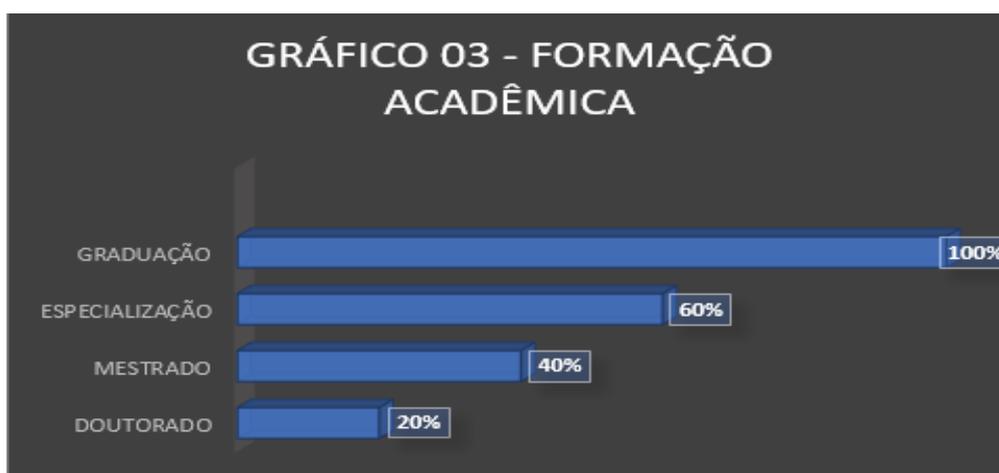
Fonte: O AUTOR, 2017.

Quanto ao quesito idade dos gestores da RME atuantes no bairro do Guamá, percebemos conforme elenca o gráfico abaixo que a maioria faz parte da população adulta. A maioria está na faixa etária entre 46 – 55 anos, somente um gestor encontra-se no patamar de 26-25 anos de idade – como observa-se no Gráfico 02, em Belém do Pará.



Fonte: O AUTOR, 2017.

Assim, quando pautamos a pergunta sobre a formação acadêmica, somente 20% dos gestores ainda permanece em seus estudos em formação continuada, estando agora a fazer a prova para o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará, os demais fazem as formações pela Secretaria Municipal de Educação ou por algumas instituições parceiras da SEMEC, como a UNICEF e do Instituto Rodrigo Mendes – 50% dos entrevistados. Sendo que todos possuem o curso da graduação em Pedagogia (100%); desses, 60% possuem Especialização para Gestão Escolar, e somente 40% são pós-graduados (Gráfico 03).



Fonte: O AUTOR, 2017.

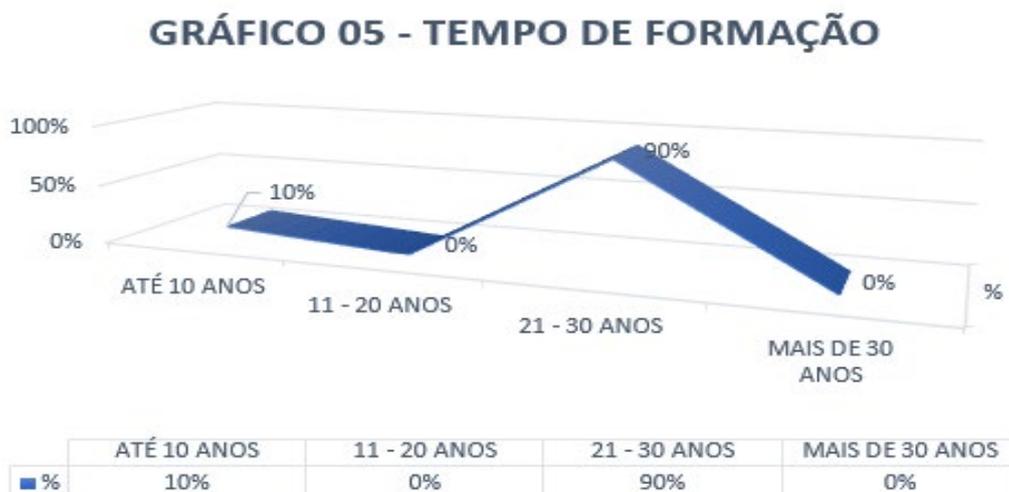
Ainda elencando a formação e sua atuação profissional na capital paraense, os gestores da RME de Belém-PA, fazem parte do quadro efetivo da Secretaria de Estado de

Educação (75%) e 25% dos entrevistados atuam na rede privada (Gráfico 04), sendo que todos os entrevistados possuem dois vínculos empregatícios, moradia própria e veículo próprio, onde verificou-se também que 25% somente não possui filhos e não é casado.



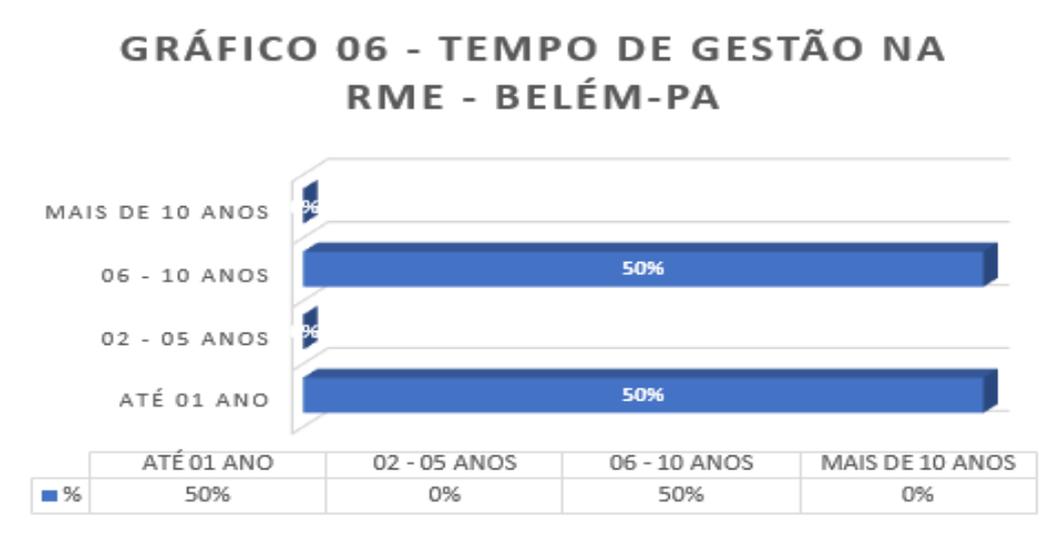
Fonte: O AUTOR, 2017.

Em unanimidade, os professores que atuam profissionalmente no âmbito municipal e estadual informaram que é para terem uma estabilidade maior e garantir uma melhor qualidade de vida para si e para suas famílias. Quanto ao tempo de formação, 75% já estão em processo de aposentadoria com cerca de 30 anos de profissão, sendo apenas um gestor (25%) conforme Gráfico 05 está na faixa de até 10 anos de formação/trabalho.



Fonte: O AUTOR, 2017.

Embora aos olhos de muitos professores, coordenadores e funcionários das escolas, o gestor apareça como um detentor de um poder ilimitado, a autoridade que todos os entrevistados informaram que exercem lhes foi concedida pelo gestor municipal da SEMEC. Conforme verifica-se no Gráfico 06 onde 50% dos gestores não possuem sequer um ano de atuação nas escolas que estão como Gestor Escolar, conforme destacamos abaixo.



Fonte: O AUTOR, 2017.

## O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O perfil do gestor escolar que faz a escola pública funcionar é essencial ao desenvolvimento social, humano, cultural e profissional de todos os educandos e da própria sociedade, pois a gestão escolar acaba refletindo os pressupostos de sucesso ou insucesso da escola, especialmente, o papel do seu gestor (LÜCK. 2009). A gestão democrática está amplamente amparada pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 aponta a gestão democrática com um dos princípios norteadores para a educação brasileira. Assim como a “*democracia*” refere-se à “forma de governo” ou a “governo da maioria”; então, torna-se claro, que as relações cotidianas no âmbito escolar, devem explicitar esta linha de ação, porém sabendo-se que toda gestão, pressupõe uma “ação”, e a palavra ação é justamente o oposto da inércia, do comodismo, espera-se do gestor educacional atitudes compromissadas de construir, de fazer e de compartilhar.

Diante deste contexto, a gestão da escola pública em Belém do Pará visa nortear uma perspectiva de gestão colaborativa, democrática, participativa e de ação integradora e global, não se tratando de uma simples mudança terminológica da palavra, mas sim, uma

prática promotora de transformações de relações de poder, de prática e de organização escolar em si. (LUCK, 2000, apud DA HORA e SANTOS, 2014).

Paro (2006) dialoga que a administração/gestão escolar “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana” (p. 18). Portanto é a partir da prática administrativa que o ser humano evolui.; assim, a gestão contribui para tornar a missão do gestor no chão da escola pública com planejamento de forma apaziguadora na formação cidadã dos estudantes como na RME em Belém do Pará.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o grande valor deste estudo vai além do escrito, as experiências vivenciadas são únicas e nos transformam enquanto seres inacabados, portanto, pudemos correlacionar dados factuais para traçar “O Perfil do Gestor da RME o bairro do Guamá”. A análise dos resultados traz à reflexão constatações como a presença feminina no cargo; e outras certezas infundadas são reveladas como o verdadeiro papel do gestor que atua nas escolas públicas. Observa-se nos depoimentos que os gestores se sentem preparados para a posição que ocupam; apesar de o papel do gestor vir passando por transformações, os mesmos já atuavam com a prática participativa e colaborativa desde que atuaram como docentes, ao assumirem a gestão, foi um desafio para a formação profissional. Por fim, o Perfil do Gestor da RME do bairro do Guamá é àquele que sabe lidar com as situações vivenciadas no contexto escolar, significa que todos compreendem o papel do gestor no processo educacional, porém ainda de forma isolada do contexto geral da comunidade, faltando ações para implementar a Gestão Democrática como afirma Paro (2006), de fato nas escolas públicas do Brasil, de forma a ser transformadora da realidade social dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.18, n.2, jul/dez., 2002.

HORA, D. L.; SANTOS, T. F. A. M. (Orgs.). **Políticas educativas e Gestão educacional**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2014.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan.-abr. 2008.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3a. ed. São Paulo: Ática, 2006.

**- XXI -****OS REFORMADORES EMPRESARIAIS, REDES SOCIAIS  
E COALIZAÇÃO ADVOCATÓRIA: A DISPUTA PELA  
IDEIA DE QUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL**

**Jorge Najjar, Nugeppe-UFF,**  
jorgenajjar@gmail.com

**Karine Morgan, Nugeppe-UFF/Famath,**  
morgan.uff@gmail.com

**Marcelo Mocarzel, Nugeppe-UFF/Unilasalle-RJ,**  
marcelomocarzel@gmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O termo qualidade tem assumido ao longo da história sentidos muito diversos. Oliveira e Araújo (2005) identificam um primeiro sentido correlacionado à ideia de acesso à educação em meio à oferta limitada de vagas. Mais tarde, um segundo significado ganha corpo, ligado à ideia de fluxo, baseado no número de alunos que obtêm sucesso ao longo de sua vida escolar. Finalmente, segundo os autores, ganha protagonismo um terceiro sentido, marcante nas políticas educacionais inspiradas em organismos internacionais como o Banco Mundial, que se associa ao resultado dos testes padronizados em larga escala.

Com o avanço das políticas neoliberais nos anos de 1990 e sua consolidação nos anos 2000, o sentido de qualidade defendido historicamente por setores progressistas vem sendo cada vez mais substituído pela lógica da qualidade sob uma perspectiva empresarial. Este trabalho busca compreender como os reformadores educacionais vêm atuando de modo a criar falsos consensos no que tange às políticas públicas educacionais, a partir de uma perspectiva da análise de redes sociais.

Para Gentili (2015), “No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre

eles, a escola das maiorias.” (p. 115). O discurso de democratização com qualidade (e aqui incluímos acesso, permanência, aprendizagem, infraestrutura material, ambiente favorável ao trabalho e ao ensino, autonomia, democracia, em direção a uma formação humana integral, etc.) foi substituído pelo sentido mercantil, de educação como produto, com uma qualidade passível de ser metrificada pelos resultados da avaliação em larga escala.

## DESENVOLVIMENTO

Para delineamento da análise, é preciso clarificar que a ação do empresariado na educação se dá no Brasil (mas não somente) a partir da instituição de “redes sociais” (SHIROMA, 2011) e de uma “coalizão advocatória” (SABATIER & JAKINS *apud* SIMIELLI, 2008, p. 568). O conceito de redes sociais, segundo Shiroma (2011, p. 18), consiste em um “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade”. Tais Redes contam em seu interior com entidades e grupos de setores sociais variados, dentre eles o empresariado, que promovem pesquisas sistemáticas em educação e sua divulgação em grandes veículos de mídia.

Já o conceito de coalizão advocatória pressupõe “atores públicos e privados, provenientes de diversas instituições e níveis governamentais, que dividem um conjunto de crenças e valores comuns e que buscam manipular as regras, orçamentos e recursos humanos governamentais visando a atingir seus objetivos no longo prazo” (SABATIER & JAKINS *apud* SIMIELLI, 2008, p. 568)

Neste contexto, é possível observar que, mesmo no governo Lula, que pode ser considerado progressista do ponto de vista das políticas sociais, a principal política do governo para a educação – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estava vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), em que havia a explicitação do consenso entre o empresariado, em especial pela participação protagonista do Movimento Todos pela Educação (TPE) junto à agenda do governo. Isto porque os objetivos do PDE e as 28 diretrizes do PMCTPE foram erigidas conjuntamente entre o governo e o TPE. O Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, tomou conhecimento da organização e de suas diretrizes no mês de agosto de 2005, aceitando participar do que até aquele momento era chamado de “Pacto Nacional pela Educação”. O TPE constituiu-se

como Organização Social de Interesse Público (OSCIP), reunindo grupos empresariais, por meio de suas Fundações, sob o discurso da responsabilidade empresarial na educação.

Estavam envolvidos como sócios fundadores do TPE outros agentes públicos para além do Ministro da Educação, como a então Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Maria do Pilar Lacerda (que ocupou posteriormente a Secretaria de Educação Básica do MEC), e o então Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Reynaldo Fernandes. Segundo sua própria designação, o Movimento Todos pela Educação é

[...] um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. (TPE<sup>12</sup>, s/a, s/p)

Neste sentido, pode-se inferir que tal movimento enquadra-se no que Ravicth (2011) e Freitas (2012) denominaram como “reformadores empresariais”, integrado a uma rede social que compõe uma coalizão advocatória em torno do tema da melhoria da qualidade da educação brasileira.

## CONCLUSÕES

Toda política pública é marcada pela disputa entre diferentes sujeitos, interesses e perspectivas ideológicas e teóricas. O PMCTPE, por si só, não pode ser considerado uma política pública, mas se constitui em um texto importante que dá contornos a todo um ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) em educação que se desenvolveu nos últimos anos no Brasil. Como texto político, é caudatário de influências diversas, mas sem dúvida o movimento de reformadores empresariais autodenominado Todos Pela Educação tem nele um protagonismo forte. Assim, seu texto traz um ideário que é caro a esse grupo e mecanismos para tentar implementá-lo, decorrentes de uma concepção produtivista de qualidade de educação. O Ideb dá as bases para uma ideia de metrificação da qualidade que, pela sua simplicidade (pobreza), pode ser facilmente socializada e utilizada como instrumento

---

<sup>12</sup> Disponível em [www.todospelaeducacao.org](http://www.todospelaeducacao.org)

de *accountability* (BALL, 1994; AFONSO, 2009), ou seja, a responsabilização direta dos professores, gestores e alunos pelo insucesso em exames.

Embora a ação dos empresários nunca tenha sido desprezível no cenário educacional brasileiro, ela vem crescendo nas últimas décadas e assumindo uma perspectiva mais orgânica com os chamados reformadores educacionais. No Governo Temer isso ficou mais claro: tanto o MEC quanto o Conselho Nacional de Educação foram povoados por indicações dos reformadores, e no atual Governo Bolsonaro, tais grupos se alinham às perspectivas macroeconômicas e a muitas facetas do discurso conservador, ainda que haja diferenças marcantes delineadas. Certamente não estamos com esta afirmação querendo propor que tudo nas políticas educacionais seja decorrente da ação desses sujeitos. Isto seria negar a contradição inerente a todo processo social.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 9, p. 57-70, 2009.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.–jun. 2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade** [online]. 2006. Vol. 27, n. 94, p. 47-69.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs). **O Público e o Privado na Educação**. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

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.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: Azevedo, M. e Lara, A.B.M. (Org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Revista de Administração Pública**, v. 47, n. 3, p. 567-586, 2013.

**- XXII -****DA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO EXPRESSA NAS  
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL AS PROPOSITIVAS DO  
REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: CUIDAR  
OU EDUCAR?**

**Juliana Macedo Balthazar Jorge** – UEM  
jumacedo5@hotmail.com

**Lucas de Paula Rodrigues** – UEM  
lucasdepaularodrigues@hotmail.com

**Anderson Cristian Barreto** – UEM  
andercbarreto@hotmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

Refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas, sua estruturação e concepção de ação curricular, torna-se um exercício de análise da própria concepção de educação infantil expressa nos documentos educacionais do Brasil considerando a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Nesta direção ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), lança-se o olhar para a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que norteia as proposições curriculares para a Educação Infantil no estado do Paraná.

Diante das elucidações, surge a seguinte inquietude: será que a concepção de currículo expressa nas DCNEI coadunam com as propositivas do Referencial Curricular do Paraná?

Buscando cumprir seu desígnio, o estudo caracterizado como sendo uma pesquisa do tipo bibliográfica com análise documental (MINAYO, 2009) contempla a análise da concepção de currículo proferida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a concepção manifesta no Referencial Curricular do Paraná.

## DESENVOLVIMENTO

No Brasil, as políticas públicas para a Educação Infantil acontecem conforme as disposições políticas, econômicas e sociais vigentes. Nessa perspectiva, os documentos educacionais estão conectados a estas disposições e refletem o contexto da atualidade.

A Educação Infantil possui uma trajetória caracterizada pela busca do acesso enquanto direito da criança e o reconhecimento da etapa como integrante da educação básica, ao mesmo tempo em que procura superar a presença do viés assistencialistas.

A partir da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil alcançou conquistas importantes quanto ao reconhecimento, financiamento, inspeção e controle pelo poder público. Todavia, a modalidade creche não foi incluída na legislação como exigência obrigatória, o que influencia a organização pedagógica da Educação Infantil e as determinações explanadas nos documentos oficiais a fim de guiar a organização curricular das instituições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram fixadas através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 com o intuito de subsidiar as organizações curriculares das propostas pedagógicas na Educação Infantil. O documento agrupa princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

O Referencial Curricular do Paraná, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Deliberação n.º 03, em 22 de novembro de 2018 (PARANÁ, 2018) é considerado um documento curricular com o propósito nortear a elaboração e reestruturação dos currículos e propostas pedagógicas dos municípios do Paraná em consonância com os documentos oficiais e mandatórios, destacando-se as DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular.

Ambos os documentos se remetem a organização curricular traduzindo nas concepções de currículo orientações sobre a proposta pedagógica para as instituições educacionais. Na medida que, as DCNEI ecoam em nível nacional o Referencial Curricular do Paraná reflete o contexto educacional do Paraná. Essas particularidades denotam as especificidades de cada qual, neste estudo, restringindo-se à concepção de currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil expressam em seu Art. 3º a concepção de currículo:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 3º).

Aliada a concepção de currículo, verifica-se a disposição sobre a proposta pedagógica no artigo 4º,

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 4º).

Nesse sentido, os indícios dos descritores contidos no referido documento elucidam a concepção de currículo e a proposta pedagógica centradas na aprendizagem sem referência ao ensino, atividade capaz de transmitir os conhecimentos do patrimônio humano. Essa perspectiva, se distancia da escolarização, ao evitar, a presença dos conteúdos escolares, o que pode acarretar a precarização das propostas pedagógicas em detrimento das práticas cotidianas.

A concepção de currículo prevista Referencial Curricular do Paraná está atrelada a proposta pedagógica, como segue:

a criança se apropria das qualidades humanas na medida em que se relaciona com os outros e com a cultura. Portanto, é fundamental a relação da criança com os outros, com a natureza e com a cultura acumulada historicamente pela humanidade. Assim, é necessário compreender a criança enquanto sujeito ativo que se desenvolve continuamente, à medida em que estabelece relações sociais nas quais há a apropriação de conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural. Dentro deste contexto, o papel da Educação se constitui fundamental, uma vez que neste espaço há o ensino intencional de saberes e conhecimentos que promovem o desenvolvimento humano (PARANÁ, 2018, p. 44).

Observa-se na descrição que o documento estadual se posiciona na busca de garantir a especificidade do espaço escolar em promover o ensino da cultura acumulada historicamente compreendendo a criança como um ser ativo e não somente receptivo. Essa

característica se contrapõe às propostas encontradas nas DCNEI que objetivam a aprendizagem por meio das situações práticas cotidianas descaracterizando a sistematização do ensino e a intencionalidade do professor.

Ademais, é possível identificar no documento do estado do Paraná os termos “saberes e conhecimentos” que correspondem aos conteúdos escolares. Sobre esse aspecto, o Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 48) assim se posiciona:

o ensino de conteúdos, representados neste documento por saberes e conhecimentos, constituem-se um compromisso político com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças de todas as idades e em qualquer condição social, física, motora, sensorial, cognitiva, de saúde física ou mental.

Balizando as observações, compreende-se que, apesar de todos os avanços nas legislações que respaldam a Educação Infantil, essa etapa encontra-se marcada por ideias pedagógicas que a negam enquanto educação escolar afirmando um viés assistencialista sem uma proposta emancipatória.

## CONCLUSÕES

Traçando a análise comparativa observa-se que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil permitirem avanços e serem um dos principais documentos norteadores do Referencial Curricular do Paraná, há discrepâncias quanto a concepção de currículo. Essa dicotomia existe, pois, na medida em que o Referencial Curricular do Paraná se posiciona pela defesa da Educação Infantil enquanto etapa escolar propondo o ensino como atividade central, as DCNEI trazem em sua proposta concepções que se contrapõe. Compreender as diferentes concepções permite estabelecer organizações curriculares que assegurem as qualidades educativas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição do Brasil 1988**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2009.

DELIBERAÇÃO, CEE; n.º 03, de 22 de novembro de 2018. **Normas que instituem o Referencial Curricular do Paraná**, 2018.

RESOLUÇÃO, C. N. E. e C. E. B. N.º. "5, de 17 de dezembro de 2009." **Fixa as diretrizes**, 2009.

**- XXIII -****AS LÓGICAS ESTRUTURANTES DOS DISCURSOS DOS  
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS****Karla Wanessa Carvalho de Almeida<sup>13</sup>**

wanessaDeus@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

Nossa pesquisa consiste em analisar o discurso dos Campos de Experiências encontrados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Nesta tela, buscamos as lógicas que estrutura os discursos encontrados no enunciado dos campos de experiências. Segundo Laclau (2011, 2013) o discurso constitui o sujeito social. Em sua perspectiva, os discursos são produzidos a partir do que denomina de prática articulatória.

Nela, sujeitos políticos se organizam em torno de um ponto nodal-significante vazio. No qual, uma particularidade de um dos sujeitos políticos, ocupa o lugar e função universal de preenchimento de sentidos, quando isso ocorre, esses sentidos se tornam hegemônicos. Nesse processo, os envolvidos competem e negociam provisoriamente sentidos presentes nas políticas, desenvolvendo equivalências que forjaram novos discursos. Esses conceitos nos ajudam a compreender os conflitos, negociação e (re)configuração da realidade educacional principalmente nos efeitos de suas sedimentações. Na dimensão textual do discurso (leis e documentos), estes apresentam uma estruturação por lógicas sociais e políticas, segundo Laclau (2013) as lógicas atuam como associações e atribuições de sentidos presentes nos textos e produção simbólica de materialização.

Nesse intento nossa investigação toma perspectiva qualitativa (MINAYO, 2004), com análise documental (BNCC), cuja perspectiva epistemológica e metodológica concentra-se na Análise do Discurso de Laclau (2011, 2013).

---

<sup>13</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco

## OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

O discurso da BNCC para Educação Infantil é formado pelo interdiscurso principalmente das DCNEI's (2009), cujas formações discursivas (produtores de efeitos na realidade) advogam, a criança como “sujeito histórico e de direito”, a natureza indissociável do cuidar e educar, e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na educação infantil: interações e brincadeiras. Nesse desenho seu discurso advoga um hibridismo, que disponibiliza ao currículo um organograma por Campos de Experiências.

Os discursos encontrados nos Campos de Experiências são estruturados pelas lógicas-lúdico (caráter propositiva) e experiências (caráter investigativo). Enquanto “rarefeitos de enunciados”, os Campos de Experiências sustentam-se na perspectiva de autonomia e do desenvolvimento de um espírito crítico. Nesse sentido, a centralidade de ação pedagógica consiste na criança, a partir da Pedagogia da Escuta. Essa formação discursiva reconfigura saberes, materiais, tempos e espaços educacionais, no oferecimento de vivências de formação significativas. Alguns elementos de enunciação nesse contexto são a pluralidade, as diferenças, a intencionalidade e a exploração.

Esse processo atravessa/convergem com os efeitos lógicos da qualidade educacional, quando realçam os elementos, espaços e tempos, didática e intersecções dos conhecimentos e a função mediadora do professor. Encontramos, portanto, nos Campos de Experiências uma matriz de significação, na qual as equivalências- práticas pedagógicas, interações família e instituição, interculturalidade, emergem partir do ponto nodal infância(s). Assim, posicionam sujeitos, temporalidades, relações pertencentes do imaginário, com novos significantes. Laclau (2011, 2013) chama de flutuantes, construções antagônicas de sentidos. E, é ao mesmo tempo, conteúdo pertencente aos dois lados dicotômicos da prática articulatória. Carregando em si, uma hegemonia de organizar, controlar e redistribuir poderes-sentidos de uma nova formação hegemônica.

Deste modo, o projeto educativo e curricular para a educação infantil reside nas produções de percursos formativos partilhados, ou seja, produzidos com as crianças. Nesse modelo, o quadro de competências, construídos pelas aprendizagens, tem como horizonte de referência o desenvolvimento e a experiências globais e unitárias. Efeitos diretos das flutuações das novas fronteiras discursivas configurarão as práticas pedagógicas de profissionais da Educação infantil.

## CONCLUSÃO

De certa forma, o desenho dos campos de experiência ao oferecer uma organização flexível e autônoma, apresenta-se estruturado pelas lógicas- lúdico e experiência. Projetando-se como um referencial de sentidos, que associam o educar na e para infância em suas implicações curriculares. Assim, o discurso da BNCC para educação infantil é construída por uma variedade de discursos- hibridização, ambiguidades intrínsecas que revelam efeitos de mudanças que atravessam a cultura e o social e as pesquisas na área nos últimos anos, trazendo os campos de experiências como inscrição de plenitude ausente (LACLAU, 2011, 2013).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=782\\_1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category\\_slug=dezembro\\_2017pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=782_1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro_2017pdf&Itemid=30192) Acesso em 03. Abr. 2018.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão Populista**; tradução de Carlos Eugenio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

MINAYO, Maria C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

**- XXIV -****O LETRAMENTO INFORMACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO APREDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Kelly Cristina da Silva Ruas**  
Universidade Federal de Goiás  
kelly.ruas84@gmail.com

**Lígia Bruna Gonçalves Vargas**  
Secretaria Municipal de Educação – GO  
Mérito Acompanhamento Escolar – GO  
ligiabvargas@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

A proposta do letramento informacional como programa de ensino-aprendizagem (GASQUE, 2012) objetiva melhor qualidade na educação, haja vista considerar o sujeito como responsável pelo seu curso de aprendizado ao buscar a solução de um problema autonomamente. Portanto, é de fundamental importância avaliar se trabalhos com esse enfoque têm sido realizados em escolas de educação básica na tentativa de promover maior autonomia do discente em relação à sua aprendizagem.

Nesse sentido, estudar a transposição da teoria para a prática se faz salutar, ou seja, pesquisar se há algum estímulo nas escolas de educação básica que fomentem nos alunos o hábito da pesquisa como meio de aprendizagem.

Logo, o objetivo desta pesquisa é investigar a existência de estudos realizados em escolas de educação básica, no Brasil, que apliquem o letramento informacional ao processo de ensino aprendizagem, de modo a traçar um panorama a respeito dos avanços da temática na educação, sobretudo em seu nível básico.

Para isso recorre-se à análise de artigos com o referido assunto, com posterior verificação da aplicabilidade do letramento informacional em escolas de nível básico.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Letramento informacional na educação básica

O termo letramento informacional relaciona-se à aplicabilidade prática de seu conceito, uma vez que “se refere à capacidade de selecionar, buscar e avaliar as informações, organizá-las e usá-las eticamente para produzir novos conhecimentos” (Gasque, 2010, p.08).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.22) elucidam que a construção da qualidade social efetiva-se por meio da participação dos sujeitos da escola objetivando “instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento” (Brasil, 2013, p.22). Desse modo, partindo do pressuposto de que o letramento informacional é instrumento que auxilia no desenvolvimento da autonomia intelectual do sujeito em formação, adquirir as competências para seu domínio é fundamental para o processo formal de aprendizagem e para o pleno exercício da cidadania.

Portanto, desde o início de sua vida escolar o aprendiz deve ter contato com o letramento informacional por meio dos projetos de pesquisa, os quais devem estar em conformidade com a sua faixa etária. Assim, de acordo com Gasque (2012), desde cedo os alunos devem estar aptos a lidar com essa informação eficazmente de modo que estendam essa habilidade ao longo da vida.

### Metodologia, apresentação e análise dos dados

A pesquisa desenvolvida foi do tipo estado da arte ou estado do conhecimento. De acordo com Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa pode ser caracterizado como de cunho bibliográfico, tendo como “objetivo inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento” de modo a “conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento sobre determinado tema” (SOARES; 2000, p. 05).

Logo, o objetivo desta pesquisa foi verificar a ocorrência de trabalhos que corroborem para o fomento do letramento informacional por meio de práticas que auxiliem no processo de ensino aprendizagem, sobretudo em escolas de educação básica.

Os dados utilizados provieram de bancos de teses, dissertações e artigos, a saber: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior via acesso remoto (CAFe

Capex<sup>14</sup>) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Essas instituições foram escolhidas por se tratarem de bibliotecas virtuais que disponibilizam ampla produção acadêmica nacional e internacional.

Foi utilizado como filtro de pesquisa trabalhos publicados nos últimos dez anos com essa temática, a partir dos descritores: “letramento informacional, competência informacional”, “letramento informacional, educação” e “competência informacional educação”. Dessa maneira, pretendeu-se abarcar todas as possibilidades de abordagem da temática em estudo.

Dentre as pesquisas selecionadas, apenas dez apresentam a abordagem completa da temática considerada, no entanto apenas nove estão relacionadas diretamente a educação básica. É importante ressaltar que dentre os trabalhos analisados apenas um tem proposta de pesquisa realmente interventiva para alunos da educação básica, como via de desenvolvimento do letramento informacional.

Outros aspectos puderam, igualmente, ser percebidos e merecem ser citados. Primeiramente, há uma predominância de pesquisas voltadas para a formação docente a respeito do letramento informacional, em contrapartida, não há pesquisas suficientes que verifiquem a atuação desses profissionais na formação em letramento informacional de seus alunos. Outra perspectiva relaciona-se ao fato de existirem estudos que afirmem que o processo do aprender a aprender deve ser estimulado desde os anos iniciais da vida escolar para que seja levado, como hábito, ao longo da vida adulta (Novak; Gowin, 1999), no entanto grande parte dos trabalhos analisados (inclusive com metodologia interventiva) prefere utilizar como público-alvo alunos do ensino superior. Por fim, o nome que mais se repete, como estudiosa do assunto, é o da pesquisadora Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque.

## CONCLUSÕES

Ao se considerar que grande parte dos educandos é nativa da sociedade da informação, a conjuntura que os envolve demanda conhecimentos práticos quanto à capacidade de seleção, busca, avaliação e uso ético da informação, visando à produção de novo conhecimento (Gasque, 2012). Desse modo, o uso de projetos de pesquisa, de acordo com Gasque (2012), podem auxiliar na execução dessa tarefa. À vista disso, considera-se salutar o exercício dessa temática nas escolas de ensino básico no Brasil.

---

<sup>14</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece acesso remoto ao Portal de Periódicos para os usuários vinculados às instituições associadas à rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

A partir das análises apresentadas, pôde-se verificar a certificação das problemáticas levantadas no início desta composição, a saber: a primeira relaciona-se à importância de trabalhar a perspectiva do letramento informacional na educação básica considerando suas potencialidades no processo de ensino aprendizagem. Já a segunda configura-se na necessidade de investigar a existência de pesquisas acerca desta temática no ambiente escolar.

Os resultados encontrados revelam que existem poucas pesquisas acerca da temática estudada. Em contrapartida, é possível perceber um aumento crescente dos trabalhos de cunho teórico realizados sobre a importância do letramento informacional para a formação sobretudo docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 208 f. Dissertação (Doutorado em Ciência da Informação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/tese%20campello%202009.pdf> Acesso: 13 de junho de 2018.

ESPINET, Eva O. Competencia informacional para la actividad traductora. **Revista Tradumática**, Barcelona, n. 2, p. 1- 5, 2003. Disponível em: <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/01/art.htm>. Acesso: 12 de junho de 2018.

FERREIRA, N. S. A. de. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 79, p. 257–272, agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 13 de junho de 2018.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do Letramento Informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, p.83-92, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012.

NOVAK, J.D; GOWIN, D.B. **Aprender a aprender**. 1ª ed. em português. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999. 212p.

**- XXV -****CARTOGRAFIAS DO CONHECIMENTO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: A ETNOMATEMÁTICA COMO FONTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

**Kleber William Alves da Silva** – USP  
kleberwil@usp.br

**Maria Cristina Rodrigues** – UNIFESP  
crisal110@hotmail.com

Tendo em vista que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com cerca de 80 mil servidores e quase um milhão de estudantes. Uma Rede com tais dimensões engloba uma diversidade de territórios e grupos socioculturais. Dadas essas dimensões, uma base curricular comum, embora possa trazer um caráter de equidade, de possibilitar a todos os estudantes acesso aos mesmos conhecimentos escolares, não considera as especificidades dos mais variados grupos populacionais dos territórios da cidade. Desse modo, as bases para uma educação matemática que possa dar sentido aos estudantes, em que suas vozes possam ser ouvidas e potencializadas, aponta a necessidade de o educador levar em conta a cultura do educando, conhecer suas motivações, suas aspirações. Em relação a isso, consideramos o que diz Fasheh (1998, p. 23) e concordamos com ele:

o ensino da matemática, ignorando os aspectos culturais e, de um modo puramente abstrato, simbólico e sem conteúdo, não é somente inútil, mas também maléfico para os estudantes, a sociedade, a própria cultura e as gerações futuras.

É preciso reconhecer que há diversas maneiras utilizadas por distintos grupos culturais na produção de saberes matemáticos. Nos diferentes grupos culturais esse conhecimento é gerado a partir das necessidades de encontrar respostas aos problemas apresentados em cada contexto. O que chamamos hoje de matemática e que ocupa lugar central na educação escolar, assim como na dinâmica do sistema capitalista, foi construído

na lógica do pensamento grego, desenvolvida nas academias da Europa, de modo que tende a relativizar e a legitimar todo e qualquer outro saber/fazer matemático. Não rejeitando as matemáticas acadêmicas, escolares, D'Ambrósio (2002a, p. 42) afirma que “a etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído”. Para Maria do Carmo Domite,

uma das bases fundantes da etnomatemática está na crença de que diferentes relações matemáticas ou práticas matemáticas podem ser geradas, organizadas e transmitidas informalmente, assim como a língua, para resolver necessidades imediatas. E como um meio operacional do fazer, no centro dos processos fazer-saber de uma comunidade, a matemática é parte do que nós chamamos cultura. Assim, desse ponto de vista, eu não somente considero a etnomatemática como a área de estudo que reflete sobre as raízes culturais do conhecimento matemático, mas também como o conjunto das relações quantitativas e espaciais, geradas no coração da comunidade cultural, que compõe, muitas vezes, o que tem sido teorizado como matemática. (DOMITE, 2011, p.4)

A discussão se justifica pelo fato do momento em que vemos movimentos, pelo cerceamento do pensamento crítico e politizado, de perseguições e tentativas de silenciamento de uma intelectualidade crítica, o ensino de matemática com base no programa etnomatemática tem um papel fundamental para, segundo Skovsmose (2007, p. 16) dar poder<sup>15</sup> aos alunos. Colocando em pauta “práticas pedagógicas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p.19)

Imersa nesse contexto de uma epistemologia dominante, a escola difunde em suas propostas curriculares uma visão de mundo eurocentrada, de algum modo, negando a existência de outros modos de saber-fazer que não os modelos epistemológicos do Norte. Um esforço na compreensão das implicações da colonialidade sobre nossa política curricular envolve analisar e considerar o que Quijano (2005) propõe - olhar para a colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder se dá na destruição, subalternização e inviabilização do imaginário do colonizado por parte do colonizador. A colonialidade do saber sobrepuja outros modos de conceber os saberes que não o europeu (ou norte

---

<sup>15</sup> A expressão “dar poder” está sendo usada aqui como tradução da palavra *empowering*. Deve ser entendida como “tornar capaz de”, “habilitar” ou “capacitar os alunos a te ruma visão crítica do mundo”.

americano), negando os processos de construção do pensamento dos povos indígenas e africanos, considerados pelo colonizador como incivilizados. A colonialidade do ser, na história da modernidade colonial, consiste na negação de um estatuto humano para africanos e indígenas como mostram (OLIVEIRA e CANDAU 2010).

Podemos dizer que este aspecto da Matemática como instrumento maior da ciência moderna, onde são privilegiadas a racionalidade, em inúmeras circunstâncias colocou-se e coloca-se a serviço da opressão colonizadora, cabe, portanto, nos referirmos a uma “matemática dominante”, que é um instrumento desenvolvido nos países centrais e muitas vezes utilizado como instrumento de dominação. Essa matemática e os que a dominam se apresentam com postura de superioridade, com o poder de deslocar e mesmo eliminar a “matemática do dia-a-dia”. O mesmo se dá com outras formas culturais.

O papel que a matemática universalizada ocupa como instrumento de dominação, seja no campo econômico, político, cultural, social nas suas variadas vertentes. Pensar o lugar (ou na verdade o não lugar) das meninas e mulheres negras no campo das chamadas ciências exatas. Historicamente esse campo do conhecimento tem sido ocupado majoritariamente por homens. Há na prática o discurso que as mulheres são menos racionais e mais ligadas ao campo das emoções, ficando relegado a elas as chamadas ciências exatas. Sendo esse imaginário construído e ratificado por toda essa construção racista/machista e colocando obstáculos e impedindo o acesso das mulheres e esses campos do saber. Uma breve olhada nas classes universitárias dos cursos das engenharias, das ciências computacionais, da matemática, bem como nas turmas da pedagogia, psicologia, enfermagem, revelam quem ocupa determinados espaços, estando as primeiras ocupadas em sua maioria por homens e as segundas por mulheres.

Essa situação não é determinada pelo acaso, durante a escolarização formal, as crianças são incentivadas a terem determinados tipos de brincadeiras e comportamentos. Para os meninos são ofertadas brincadeiras que estimulam o desenvolvimento de raciocínio lógico - os videogames, jogos, esportes. Enquanto para as meninas são incentivadas atividades relacionadas ao campo afetivo, de maternagem e cuidado – as bonecas, cozinhas, pelúcias. Com isso, a sociedade vai determinando quais papéis sociais, quais cursos universitários, quais profissões são “para homens e para mulheres”.

Ainda na linha da reflexão que Boaventura de Sousa Santos propõe, para superar essas ausências faz-se necessário colocar em evidência aquilo que foi escondido, trazer à luz aquilo que foi inviabilizado, escondido. No campo da Educação Matemática, o Programa Etnomatemática se coloca, em seu campo do saber específico, como uma possibilidade, de

colocar em evidência, trazer para o debate, os saberes-fazeres ocultados pela razão indolente, colonial.

## REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOMITE, M. C. S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F. C.; Oliveira, J. (Ed.). Etnomatemática, currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

\_\_\_\_\_. Etnomatemática e formação de professores: no meio do caminho (da sala de aula) há impasses. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CIAEM, 13., 2011, Recife. Anais... Recife, 2011. 1 CD-rom.

FASHEH, M. Matemática, cultura e poder. Zetetiké – Cempem, FE/Unicamp, Campinas, SP, v. 6, n. 9, p. 09-30, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

SILVA, Kleber William Alves da. A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios. 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SKOVSMOSE, O. Educação matemática crítica. In: ARAÚJO, J. L. (Org.). Educação matemática crítica: reflexões e diálogos. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2007.

WALSH, Catherine Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I Catherine Walsh, editora. Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador, noviembre 2013.

**- XXVI -****ANÁLISE DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO****Luci Frare Kira<sup>16</sup>**

PUCPR – Campus Maringá

luci.kira@pucpr.br

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O presente texto tem como objetivos analisar e demonstrar a condição da disciplina de filosofia no Brasil em nível médio, contemplada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em literatura de apoio e fontes documentais primárias. O texto está dividido em quatro partes, em que procuramos primeiramente abordar a Constituição Federal de 1988, analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 no seu Art.35-A - 2. Incluído pela Lei n. 13.415/17 referente ao ensino médio, e finalmente como está o caminho percorrido pela Base Nacional Comum Curricular como política pública, destacando como o BNCC intervém e orienta a disciplina de filosofia como um itinerário formativo.

**DESENVOLVIMENTO**

Considerando que a Constituição Federal de 1988, a qual procura aproximar os Estados e seus cidadãos oportuniza o diálogo popular e democrático por meio da descentralização da gestão de serviços. Vejamos o que diz o Art. 205:

---

<sup>16</sup> Doutoranda pelo PPGE/PUCPR. [E.mail.luci.kira@pucpr.br](mailto:E.mail.luci.kira@pucpr.br)

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

A LDB nº 9.393/96 é o cumprimento de um programa da elite neoconservadora do Brasil em relação à educação na década 1990, nos moldes neoliberais, caracterizados pelo conflito dos direitos sociais e ganhos de produtividade da classe trabalhadora contra a intervenção do Estado em assuntos econômicos.

Porém, a lei nº 11.684/08, que deu força ao parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tornava obrigatória a inclusão dessas disciplinas no ensino médio, mas não determinava em quais anos elas deveriam estar inseridas.

A nova matriz curricular nacional, que foi aprovada em abril de 2018, será norteadada pela Base, Lei nº 13.415/17, e as únicas matérias obrigatórias nos três anos de ensino médio são português e matemática. As demais serão divididas em áreas. A filosofia se encontra nas áreas de ciências humanas, juntamente com história, geografia e sociologia e será trabalhada por meio de módulos.

A BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio. No Artigo 36. 1, cita que a aprendizagem será feita de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. O documento cita que o ensino médio terá educação integral e o trabalho será princípio educativo.

Segundo Severino a universalização do ensino da filosofia deveria ser uma exigência legal. Pois a mesma leva a busca constante da autonomia do pensar do cidadão. Para SEVERINO (p. 51, 2003):

...discutir o ensino da filosofia, no meu entender, pressupõe que tenhamos sempre presente este modo intrínseco de ser do pensar filosófico. A tarefa pedagógica relacionada com o filosofar me parece direcionada por estes dois vetores.

Portanto, não podemos, simplesmente, ensinar por ensinar. Só cumprir um planejamento. A filosofia não pode ser encarada como ciência, mas como uma disciplina que tem muito a agregar e a contribuir com a sociedade. Para GALLO (2003, p.81):

A escola é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social. Por exemplo, se há desigualdade na sociedade, encontraremos desigualdades na escola; se há privilégios na sociedade, encontraremos privilégios na escola.

A resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, institui a BNCC na etapa do ensino médio, como etapa final da educação básica, nos termos do Art. n. 35 da LDB n. 9.394/96, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017.

O professor Zacarias Gama comenta sobre a questão das habilidades e competências:

O processo pedagógico desenvolvido pelas escolas e professores consiste, pois, em situar os alunos diante de coisas sistematicamente escolhidas como objetos de mediações. Quanto mais mediações alguém é capaz de fazer, tanto maior será a sua capacidade de transitar conscientemente na vida cotidiana, exercer sua cidadania e realizar o seu trabalho. (GAMA, 2018, p.02).

Desta maneira, a pesquisadora Kuenzer reflete que com esta fragmentação do conhecimento vai aumentar o vazio no discurso pedagógico:

A fragmentação e a individualização fundamentam o discurso da pós-modernidade, esvaziando o discurso pedagógico, que passa a ser instado à redefinição; sem uma crítica mais consistente sobre essas categorias, de modo a apreendê-las como parte da ideologia que confere coerência ao regime de acumulação flexível, o novo discurso pedagógico defende a flexibilização dos processos educativos. (KUENZER, 2017, p.352).

Podemos observar de como assevera GAMA (2018, p.05) sobre o perfil de aluno esperado pela BNCC:

[...] reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades cultural, de gênero e de sexo, tantas são as pressões exercidas pelos integrantes e simpatizantes do Movimento Escola Sem Partido e de segmentos religiosos fundamentalistas às disciplinas de Artes, Filosofia, História e Sociologia e às questões ligadas a gênero e diversidade sexual.

Segundo a educadora AGUIAR (2018, p.91), uma educação inclusiva e que respeite a diversidade e as singularidades só acontecerá por meio do CNE que é a

Face às dúvidas e críticas que marcaram todo o processo de construção da BNCC, conclui-se este texto com a pergunta que não quer calar: qual será o destino da BNCC no “chão da escola”? O direito de todos à educação básica gratuita, laica, de qualidade social será materializado?

Enfim, procuramos contribuir com novas análises e questionamentos sobre um tema tão relevante para a educação.

## CONCLUSÕES

Procuramos, neste texto, analisar e demonstrar como a BNCC, como uma política pública, está trabalhando com o seu principal objetivo, que é uma educação básica gratuita, laica e de enorme qualidade social. São questões importantes que analisam o trabalho e a educação em um contexto no qual o saber é uma mercadoria sem nenhum caráter histórico e social.

O ensino médio, além de universalizar o atendimento, terá também outros desafios enormes, entre eles, assegurar as aprendizagens e conseguir a permanência dos estudantes na escola.

Portanto, são grandes os desafios do ensino de filosofia no ensino médio, tanto no uso de metodologias adequadas ao solicitado pela BNCC como na maneira do envolvimento social, autônomo e emancipatório como forma de construção do conhecimento dos docentes e discentes, para melhor apropriação dos discursos filosóficos fundamentados na formação ética, política e na cidadania.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela S. **Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasília – DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília-DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.684/08 de 18 de maio de 2009**. Mudança nas diretrizes da Lei 9.394/96 das diretrizes de base da educação nacional tornando obrigatório o ensino de Filosofia. Brasília-DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Disciplina de Filosofia obrigatória a partir de abril de 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32546>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415/17 – **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF. 2017.

\_\_\_\_\_, **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento homologado pela portaria n.1570 – Publicado no D.O.U. de 21/12/2018 - Brasília-DF. 2018.

\_\_\_\_\_, **Resolução N. 04 de 17 de dezembro de 2018**. Conselho Nacional de Educação – MEC – Brasília – DF. 2018.

GALLO, Sílvio. Ética e cidadania no ensino da filosofia. In: **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GAMA, Zacarias. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)** 16/01/2018. Disponível em: [www.justificando.com/2018/.../elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bnc](http://www.justificando.com/2018/.../elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bnc). Acesso em 08/jan.2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível** Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

**- XXVII -****COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO**

**Luzia de Marilac Pereira de-Castro-UESB**<sup>17</sup>  
[ns3ead@yahoo.com.br](mailto:ns3ead@yahoo.com.br)

**Cymone Cotrim Teixeira Martins-UESB**<sup>18</sup>  
[Cymonect@hotmail.com](mailto:Cymonect@hotmail.com)

**INTRODUÇÃO:**

Nesse estudo, analisamos se as coordenadoras pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, no município de Matina-Bahia, tem participado de formações no tocante à reformulação curricular de acordo as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017.

O município de Matina tem 11. 145 habitantes, 11 escolas de Educação Básica e 02 de Educação Infantil, uma creche e uma pré-escola. Os sujeitos da pesquisa são as 09 coordenadoras pedagógicas, da rede pública municipal que atendem desde a educação infantil ao Ensino Fundamental, com idade entre 26 a 58 anos. O levantamento dos dados ocorreu em outubro de 2018. Usamos a sigla CP para referirmos à coordenação pedagógica. É uma pesquisa qualitativa e para análise dos dados lançamos mãos dos postulados de Michel Foucault que tratam do discurso, saber e poder.

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E A BNCC**

Quando se discute aspectos que visam a melhoria da qualidade do educação logo se coloca como necessária a formação continuada dos professores. Para realização dessa

---

<sup>17</sup> Mestranda em Ensino pela Universidade do Sudoeste da Bahia(UESB) Vitória da Conquista- BA.

<sup>18</sup> Mestranda em Ensino pela Universidade do Sudoeste da Bahia(UESB) Vitória da Conquista- BA

formação se encontra a figura do CP que é considerado um profissional responsável pela formação do quadro docente. (PLACCO,2014)

Entretanto, outras atividades que não são de cunho formativo preenchem a agenda do CP que acaba abrindo mão de realizar a formação dos professores regularmente para resolver as “emergências” da escola. Os estudos de Placco e Souza (2010), demonstram que o CP não ocupa os espaços devidos em razão de várias tarefas que lhes são atribuídas, e não ocupar esses espaços é não se organizar para ter tempo para as formações. Para as autoras, a não realização dessa formação “pode ser” uma das causas aparente da falta de avanço nos processos de ensino e aprendizagem.

O CP para ser um formador precisa necessariamente ter clareza de quais devam ser as suas funções, e isso implica sua própria formação profissional. A importância dessa formação é evidenciada nos estudos de Placco, Souza e Almeida (2012), que salientam a formação dos professores e conseqüentemente a do CP como um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação. Nessa aposta da qualidade da educação estruturou-se uma Base Curricular para a educação nacional.

A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 e deve ser implementada em todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, preferencialmente até 2019, conforme Resolução do CNE/2017. A Base é conceituada como “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BNCC, 2017, p.05). Com a aprovação da BNCC as escolas se encontram em processo de discussão e (re) elaboração curricular e nesse contexto está a figura do CP, responsável por essa mediação, e que, portanto, necessita de formação. A Base veio com o discurso de promover a melhoria da educação, para essa promoção, existem inúmeros desafios, um deles é voltar a atenção para a formação do coordenador pedagógico (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

## **REALIDADES E REFLEXÕES:**

Na análise dos dados da pesquisa usamos as teorizações do filósofo francês Michel Foucault que tratam do discurso, saber e poder. Para Foucault (2011, p.10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas, ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Como se vê apropriar-se do discurso é uma forma de poder. Foucault (2009), coloca que se deve compreender o poder primeiro como multiplicidade de correlações de força, estratégias que se cristalizam e tomam

corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. E saber é conceituado por Foucault (2016), como aquilo que falamos em uma prática discursiva que pode adquirir status científico ou não.

As coordenadoras, ao responderem as questões sobre a participação em seminários regionais sobre a BNCC e sobre formação exclusiva para a CP deixaram claro que não participaram e que não receberam formação exclusiva sobre o tema: “Não participei, ainda não houve oferta” (CP4). Percebe-se que mesmo tendo ocorrido seminários em diversas regiões do país a discussão ficou restrita. Foucault (2014), diz que a produção do discurso é selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos. Quando se materializava o discurso da BNCC os que estavam diretamente ligados às questões pedagógicas da escola ficaram de fora. Para Foucault (2014), o discurso não é simplesmente a tradução das lutas, mas uma forma de poder e saber.

Perguntadas se já participaram de formação realizadas por outros programas, responderam: “Sim, a editora Moderna nos proporcionou com uma palestra abordando sobre a BNCC e também vídeo conferências” (CP7). Sobre realização de estudos feitos pela CP sobre a Base, disseram que realizam periodicamente através de leituras de reportagens, artigos e vídeos explicativos e analíticos. Nota-se a presença muito forte das editoras de livros didáticos realizando a formação de professores e de coordenadores pedagógicos. Nesse contexto, Foucault(2009), aponta modos de pensar o poder: o que legitima o poder? Como isto acontece? Nesse aspecto, cabe os questionamentos de (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA,2012) que nos provoca com as seguintes questões: Quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação?

Quando indagadas se estavam preparadas tecnicamente para fazer a formação do quadro docente da escola sobre a BNCC e quais os principais desafios para realização dessa formação, disseram: “Não me sinto preparada e dentre os desafios, estão a falta de formação para o coordenador, além de não conseguir acreditar plenamente em algumas propostas da Base” (CP6). Sobre esse aspecto, (ALMEIDA,2006) julga que cabe às instâncias superiores à escola oferecer subsídios para que o CP desempenhe sua função de modo satisfatório e cuidados com a sua formação, quando lhe é atribuído responsabilidades sem oferecer-lhes as condições necessárias é negar-lhes esse cuidado. Para Foucault (2009), existem formas de resistências, de lutas em que o sujeito deve questionar as instâncias de poder que lhes são próximas, são lutas de oposição aos efeitos do poder, lutas contra os privilégios do saber, à competência e à qualificação. Não seria então necessário formas de resistência do CP, requisitando essa formação e esse “cuidado” necessário ao exercício de sua função?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que as CP do município de Matina, não se sentem preparadas teoricamente para realizar a formação dos professores nesse período de (re) elaboração curricular. Um dos aspectos que tem dificultado os estudos da coordenação é a diversidade de atividades que precisam assumir no cotidiano das escolas. Sentem a necessidade de uma formação específica que contemple a atuação do CP frente a esse processo. As coordenadoras que fizeram outras formações receberam de forma on line ou realizadas por editoras que tem interesses em divulgar os livros didáticos no município. Destacaram que precisam ressignificar seu papel no contexto escolar e esperam que os estudos e as discussões sobre a BNCC ajudem a definir a identidade do coordenador nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 01 out. 2018.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. 2 ed. Coleção Biblioteca de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PLACCO, Vera Maria N. de S. **O Coordenador Pedagógico (CP) e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições**. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, nº 2, Fundação Victor Civita, 2011.

**- XXVIII -****O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO  
ARTICULADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS  
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE BELO  
HORIZONTE: A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS**

Maria Aparecida Rodrigues da Rocha  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
mariaparecida2004@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

A implementação legal do princípio da Gestão democrática, no Brasil, foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e reproduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, a qual define as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em oposição à centralização da gestão escolar, que retirava das escolas, dos professores, dos pais, dos especialistas o direito de decidir sobre questões que lhes competiam, a instituição do princípio da gestão democrática do ensino público demandou das escolas da rede pública de ensino a necessidade de pensar instrumentos que proporcionassem uma maior participação da comunidade escolar na gestão, bem como uma estrutura que tivesse como base o trabalho coletivo (LIBÂNEO, 2007).

De acordo Libâneo (2007) e Oliveira (2006) o processo de reestruturação das políticas educacionais trouxeram muitas mudanças para o exercício da função docente, cujas atribuições passam a extrapolar o ambiente da sala de aula, levando-os a assumir funções antes destinadas à gestão da escola. É nesse contexto de mudanças de concepções em torno da gestão escolar e da atuação dos especialistas nas escolas, que se cria a função de Professor coordenador pedagógico (PCP) na escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Esse trabalho busca analisar a relação do professor coordenador pedagógico com as famílias dos educandos no contexto da gestão democrática. Este estudo apresenta resultados

parciais de uma dissertação de Mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, cujo objetivo geral é *investigar a atuação do professor como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte* no contexto da gestão democrática.

Para atingir os objetivos propostos foi utilizada a abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Foram escolhidas seis escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, usando como critério de seleção o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do ensino fundamental, escolhendo-se 03 escolas com maiores índices do IDEB e três escolas com menores índices do IDEB. Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos 6 Professores coordenadores pedagógicos que atuavam nessas instituições.

## **DESENVOLVIMENTO**

Decorridos 20 da implementação do princípio da gestão democrática promulgada na Constituição de 1998, o mais alto grau legislativo, faz-se necessário refletirmos sobre os reflexos da instituição desse princípio na prática das instituições escolares. Lima (2017) ressalta quão tem sido difícil a implementação de uma vivência de gestão democrática nas escolas públicas. O autor pondera a importância dessa regulamentação legal como resultado de uma democratização que afastou regimes autoritários, no entanto, expõe que apesar da consagração, os referenciais democráticos têm sido insuficientes para se garantir a concretização da gestão democrática em cada escola em função da existência de alguns entraves.

Dessa forma, (re)construir culturalmente a instituição escolar de modo a se criar uma identidade democrática demanda tempo e a desconstrução de ideias já preconcebidas. Segundo Fernandes (2004), a criação da função de PCP, realizada no contexto das reformas educacionais na década de 90, surge como uma proposta que demonstrava uma preocupação com novas formas de gestão, que fossem mais democráticas e menos centralizadoras, sendo uma das funções do PCP a articulação do trabalho escolar com a comunidade.

Segundo Paro (2016) para a efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática é imprescindível a participação da família dos discentes não apenas na execução de decisões já elaboradas por alguns sujeitos, mas na tomada de decisões da escola. Nesse sentido, alerta que muitos educadores “assimilam o discurso da necessidade de participação dos pais, mas não exercitam a prática democrática correspondente” (PARO, 2016, p.24).

A pesquisa evidenciou que os PCP apresentam visões diferentes em relação a participação dos pais nas instituições escolares. Na visão de 4 dos 6 PCP entrevistados, três que atuam em escolas com um baixo índice do IDEB e uma que atua na escola de 3º maior índice de IDEB da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, os pais são pouco participativos, sendo o mais importante para essas famílias que os filhos estejam apenas frequentando a escola, não dando relevância à forma como o processo educacional vem se desenvolvendo na escola. Segundo os PCP, a presença dessas famílias na instituição escolar é motivada apenas pela entrega de resultados e festas escolares. Não havendo, portanto, uma participação de modo propositivo nas ações da escola, apesar da escola estar sempre disponível para atendê-los.

Diferentemente dessa visão, os dois PCP que atuam nas escolas com maiores índices do IDEB, apresentam uma visão positiva em relação às famílias apontando-as como bastante participativas, inclusive, ocupando espaços de representatividade como o colegiado escolar. De acordo com os PCP as famílias se implicam com as questões escolares dos filhos, muitos pais, inclusive, procuram a escola por conta própria para se informar em relação à vida escolar dos filhos, independentemente do agendamento de reuniões coletivas.

De acordo com Paro (2006), a concepção que esses sujeitos escolares têm em relação à família refletirá no tratamento dispensado aos pais. Sendo assim, uma visão depreciativa dos profissionais da educação em relação aos pais, muitas vezes gera uma postura de paternalismo ou de imposição dos profissionais para com os pais, que passam a serem vistos como pessoas que precisam ser tuteladas. Em função dessa visão, muitos usuários se sentem diminuídos, afastam-se da escola impossibilitando uma participação efetiva. De acordo com esse autor, principalmente nas escolas públicas que atendem os filhos das camadas mais pobres da população, é muito recorrente partir dos próprios professores uma postura que põe a criança não como sujeito de aprendizagem, mas como um obstáculo para que a educação se realize. Dessa forma, é lançada sobre os mesmos a responsabilidade pelo fracasso do ensino, alegando que esses são bagunceiros, desinteressados, incapacitados cognitivamente, não sendo aturados até pelos próprios pais, que por sua vez não envolvem com as questões escolares dos filhos, simplesmente porque não têm interesse em participar. No entanto, segundo o autor, muitas vezes a própria instituição escolar não possibilita as condições para participação da comunidade escolar.

## CONCLUSÕES

A gestão democrática da escola pública é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia no chão das escolas que, como afirma Paro (2016), só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. O discurso da necessidade de participação na escola não é suficiente, faz-se necessário verificar em que condições essa participação pode se tornar realidade, atentando-se sempre para o fato de que a democracia não necessita de concessões, e é construída na prática escolar cotidiana, onde os determinantes do autoritarismo precisam ser enfrentados. Ressalta-se também que os PCP, sendo fomentadores da construção das relações democrática, necessita ser fortalecido ofertando-lhes melhores condições de trabalho

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

\_\_\_\_\_, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.

FERNANDES, Maria José da Silva. *Problematizando o trabalho do coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. 114 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 13, 2007.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez/2006.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**- XXIX -****AValiação e Acompanhamento de Estudantes  
das Escolas Técnicas: A Gestão da Informação  
em Destaque****Michel Franklin de Oliveira**

Universidade Cidade de São Paulo - Unicid

m8frank@gmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O presente projeto de pesquisa pretende propor um modelo de acompanhamento e avaliação, como fonte inicial a avaliação diagnóstica realizada no Vestibulinho proposto para o processo seletivo dos cursos técnicos das Etecs. Além das informações prévias sobre as competências e habilidades das diversas áreas de conhecimento exigidas no Processo Seletivo (vestibulinho), é possível verificar o perfil socioeconômico, como também mapear geograficamente as distâncias das residências dos alunos em relação a unidade escolar. Explorar essas informações é uma oportunidade para o conhecimento do perfil do aluno antes mesmo em que a matrícula se concretize. Os professores planejam melhor suas aulas à medida que identificam as lacunas de aprendizagem previamente. Essa necessidade vem ao encontro das minhas experiências como Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional, que tem como princípio norteador assistir alunos que apresentam dificuldades na vivência escolar, assim como problemas de desempenho, processos relacionais e/ou outras dificuldades escolares. Na função de Orientador Educacional percebi a necessidade do acolhimento do aluno, buscando conhecer suas competências e habilidades prévias para o melhor acompanhamento de seus processos formativos que favorecem o desempenho longitudinal do aluno. Desse modo, dar mais apoio ao docente e facilitar a sua prática didática e auxilia o professor a lidar as dificuldades de aprendizagem e compreender o comportamento dos alunos e a agir de maneira preventiva.

Esse trabalho se pauta no conceito de Redes de Cooperação Mútua, onde a equipe gestora acessa dashboards (painéis interativos) gerados pela ferramenta Microsoft Power BI

e estudam conjuntamente as possíveis tomadas de decisão desde o processo da avaliação e seu acompanhamento, a partir da rede estabelecida, num sistema orgânico, preponderante e vital.

## **DESENVOLVIMENTO**

A coleta dos dados obtidos em diferentes episódios avaliativos da vida escolar do estudante – processo seletivo, provas, enquetes, entrevistas dentre outros, devem ser consideradas como fontes de informações que, se sistematizadas, oferecem suporte as gestões administrativas e acadêmicas, a partir de teorias, metodologias, processos, estruturas e tecnologias que transformam uma grande quantidade de dados brutos em informação útil para ações de aperfeiçoamento do trabalho educativo.

O acesso às respostas do processo seletivo é um exemplo da utilização de fontes de informação que já são geradas no cotidiano da escola. A Unidade escolar recebe o arquivo de todos os alunos inscritos e os respectivos resultados individuais dos candidatos. Esse material é rico de informações e pode ser compartilhado com a equipe gestora para realização das matrículas e demais estudos. Essas informações são pertinentes no que se diz respeito a compreensão do perfil do aluno e sua respectiva recepção a escola. Além dessa base de dados, outras bases podem contribuir para as análises, são elas: as avaliações formativas, avaliação institucional, enquetes e entrevistas disponibilizadas em ferramentas tecnológicas de BI.

BI (Business Intelligence) é um termo utilizado para descrever um conjunto amplo, coeso e integrado de ferramentas e processos utilizados para captar, coletar, integrar, armazenar e analisar dados para a geração e a apresentação de informações que deem suporte à tomada de decisões (ROB; CORONEL, 2011).

Com base nas respostas dos estudantes, pode-se estruturar e utilizar das técnicas de Data Warehouse, OLAP e Data Mining que são três áreas da ciência da computação que são altamente interligadas e comercializadas sob o título de Business Intelligence. As funcionalidades destas três áreas se complementam entre si (TEOREY; LIGHTSTONE; NADEAU, 2007).

A metodologia foi proposta considerando a análise documental e a abordagem quantitativa-qualitativa dos indicadores para monitoramento das diferentes demandas, que implica na compreensão com vista ao acompanhamento de tomada de decisões para orientar

o aperfeiçoamento do trabalho educativo, com uma proposição de formação permanente deste alunado.

## CONCLUSÕES

Após a análise de todo o contexto apresentado foi possível fundamentar proposta de gestão escolar estratégica institucional que englobam ações com alunos, professores, coordenadores e demais gestores. Os resultados principais apontam que a concepção de Rede de Cooperação Mútua integra-se ao conceito de participação qualificada como ponto essencial para a implantação de um projeto de intervenção institucional com foco no acesso, permanência e qualidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: Editora SENAC, 2003. 425p.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2ª Edição. 2007.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2006. 216p.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1988.  
\_\_\_\_\_. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação. Regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciência da Educação).

INMON, Bill; KELLEY, Chuck. **The twelve rules of data warehouse for a client/ server world**. Data Management Review, maio de 1994, p. 6-16.

JICK, T.D. (1979). **Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action**. *Administrative Science Quarterly*, 24. 602-611.

MANUAL DE OSLO. **Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação**. 3ª Ed. Disponível em: <https://www.finep.gov.br/images/apoio-e-financiamento/manualoslo.pdf> Acessado em: 21 nov. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999. 96p.

ROB, Peter; CORONEL, Carlos. **Sistemas de banco de dados – projeto, implementação e administração**. 8ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 711p. Inglês. Estados Unidos.

ROSENTAL, Claude; FRÉMONTIER-MURPHY, Camille. **Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Ed UERJ, 1998.

TEOREY, Toby; LIGHTSTONE, Sam; NADEAU, Tom. **Projeto e modelagem de banco de dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIESEN, Juarez da Silva. **O futuro da educação: contribuições da gestão do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- XXX -

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA BOSQUE: A QUESTÃO DA QUALIDADE SOCIAL E OS DESAFIOS PARA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

**Ney Cristina Monteiro de Oliveira**  
PPEB/NEB/UFPA [neycmo@ufpa.br](mailto:neycmo@ufpa.br)

**Roberta da Trindade Pantoja Hage**  
PPEB/NEB/UFPA, [robertahage@gmail.com](mailto:robertahage@gmail.com)

**Kezya Helga de Sousa Rodrigues da Silva**  
PPEB/NEB/UFPA [kezya.helga@hotmail.com](mailto:kezya.helga@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, o debate sobre a educação integral e(m) tempo integral tem novamente ganhado centralidade na esfera educacional. Tanto na prática pedagógica como na pesquisa educacional, um campo aberto a discussões. Diferentes dispositivos legais contribuíram para isso, cujo marco inicial foi a Constituição Federal de 1988, culminando no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, que estabelece na meta 6 a ampliação da jornada escolar.

Este trabalho é resultado dos estudos realizados na escola pública “Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira”, pesquisas e debates ocorridos sobre Educação Integral e Educação de tempo Integral no decorrer das disciplinas da turma de mestrado 2018, da Universidade Federal do Pará – UFPA \NEB<sup>19</sup>\PPEB<sup>20</sup>, tendo por objetivo, debater a

---

<sup>19</sup> NEB - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

<sup>20</sup> PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

educação integral em tempo integral e sua importância frente a obtenção de uma educação de qualidade social, nas escolas públicas.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

Na investigação percebemos, que as questões políticas de lutas de classes, de poder na lógica neoliberal encharcam a implementação das políticas públicas que acabam por influenciar diretamente no estabelecimento da qualidade social, muito se tem a refletir e discutir sobre a problemática.

Ao fazermos uma digressão histórica, chegamos a Aristóteles que já falava em educação integral. Para ele era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. “O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida” (GADOTTI, 2009 p. 21).

São diversas as definições referentes a Educação Integral - EI, são observados conceitos de educação integral tratados quase como sinônimos, outros associados à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, Coelho (2002).

Nesse prisma, Pestana (2014) destaca duas concepções de educação integral: a *sócio-histórica*, que está voltada para a formação do homem, e a *contemporânea*, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito, e continua na tentativa de compreender o conceito mais sócio-histórico de educação integral, colocando-a diretamente associada à formação integral e perpassa as fronteiras da compreensão do homem como um ser multidimensional. Na concepção mais contemporânea, a educação integral muitas vezes se materializa no espaço físico escolar, mas de forma diferenciada.

Diante aos investimentos de recursos públicos, Cavaliere (2009) nomeia um modelo como *escola de tempo integral*, com ênfase no fortalecimento da unidade escolar e o outro como *aluno em tempo integral*, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola.

Na busca de relacionarmos as políticas de implementação de Educação Integral e(m) tempo integral e os desafios para a obtenção de uma educação com qualidade social, na escola

pública, precisamos compreender o que é essa educação com qualidade social. Flach (2012, p. 8), nos traz a seguinte reflexão:

a educação é entendida como instrumento de transformação social por meio da construção da emancipação dos indivíduos, os quais devem tornar-se sujeitos ativos e críticos em suas comunidades e na sociedade como um todo. Então, outra concepção de qualidade da educação se desenvolve: a qualidade social da educação.

Tal entendimento, ganhou ênfase no processo de redemocratização do país na década de 1980, quando os interesses das classes populares ganharam força. A nova concepção acerca da qualidade em educação – a qualidade social – direciona inúmeras discussões a respeito do tema, em contraposição à qualidade total de cunho empresarial (FLACH, 2012).

O Prof José Marcelino Pinto (2006), tentando elucidar a questão da qualidade da escola pública, evidencia a compreensão de que a “quantidade é a primeira dimensão da qualidade” e a qualidade, em um sistema de educação de massa, está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e pessoal) nele utilizados, não se pode esperar ou exigir uma educação de qualidade de uma escola à qual faltam recursos físicos e humanos básicos.

Trazendo esta reflexão para o âmbito da Escola Bosque, é preciso identificar o tempo histórico em que a escola é implementada, para compreender sua complexidade e importância em ser tomada como *locus* da pesquisa.

Na década de 1990 acontecia a distritalização do município de Belém a partir da Lei Municipal n°/680. Com isso, criou-se o distrito de Caratateua, constituído de 26 ilhas. Havia grande movimentação internacional acerca das questões ambientais, fomentadas pelas Conferências de Estocolmo (1972) e Rio de Janeiro-Eco92, aliada com a crescente ocupação de terra na Ilha de Caratateua que propiciou o cenário ideal para a concepção de um Centro de Referência Ambiental (FUNBOSQUE, 2016).

É neste contexto de discussão que se pensa a criação da Escola Bosque, pelos primeiros que a conceberam possível, os membros do Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua (CONSILHA). Criado em 1991, representava uma nova expressão de luta popular, uma vez que nasceu da necessidade de fortalecer a luta pela melhoria da qualidade de vida dos moradores do lugar.

O Centro de Referência em Educação Ambiental foi instituído pela Lei municipal n°. 7.747, de 02.01.1995, com sede no Município de Belém, Distrito de Outeiro. É uma

Fundação de direito público, identificada como FUNBOSQUE, regida por seu Estatuto, vinculada ao gabinete do prefeito, pensada para atender a demanda da Educação Básica, sustentada no tripé do “ensino, pesquisa e extensão” como forma de atuar integrando a educação formal e ambiental voltados às demandas comunitárias (FUNBOSQUE, 2016).

No município de Belém, como destacado por Cardoso (2018), a Escola Bosque é a 1ª experiência de Escola de Educação Integral em tempo integral em Belém. A criação desta escola está normatizada em três documentos que datam da sua fundação, a Lei Ordinária n. 7.747 16 (BELÉM, 1995), o Decreto n. 28.838 e o Estatuto da Escola Bosque.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas neste texto sobre a qualidade da educação demonstram que, numa perspectiva social, a educação tem a função de proporcionar a emancipação dos indivíduos. A educação, observada sob a ótica da qualidade social, preocupa-se com a totalidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Com o entendimento de qualidade social e sua conseqüente aplicação nas políticas públicas, a educação em tempo integral passa a ser instrumento de exercício de cidadania, possibilitando que a população supere sua condição de indivíduos dirigidos e se tornem dirigentes, ou seja, sujeitos de sua própria história, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Carla Santos. **Educação Integral e(m) tempo Integral em Belém-PA: Concepções em processos na Escola Municipal Rio Maguary**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPGEB), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis : Vozes, 2002.

FLACH, Simone de Fátima. **Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Editora Unijuí. Ano 27; nº 87 Jan./Jun. 2012.

FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira**. Pará, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNICÍPIO DE BELÉM. **Lei Orgânica do Município de Belém**. Belém, PA, 30 mar. 1990. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/paginas/lom.html>. Acesso em: 20/05/18.

PESTANA. Simone Freire Paes. **O que é educação integral, afinal?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014

PINTO. J. M. R. **Uma proposta custo-aluno-qualidade na educação básica**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v.22, p.197-227, jul./dez.2006.

- XXXI -

## **A RELAÇÃO FORMAÇÃO DOS PROFESSORES / DISCIPLINA LECIONADA: UM ESTUDO DA ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS**

**Patrícia Alves Da Silva**

(Mestranda em Educação PUC – GO)

patriciawjmm@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

É notório que a organização e o funcionamento da escola e das práticas pedagógicas e das didáticas passam, necessariamente, pelo crivo da formação docente. A necessidade de atenção nesse quesito se faz presente no sentido em que se tem cobrado uma produtividade que se iguala ou supera às dos demais meios de produção. A Educação no Estado de Goiás especificamente na Rede Estadual vem sofrendo por reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal. (Moura, 2016). O fato de que a realidade encontrada se contrapõe a essa necessidade é que delimita o objetivo deste trabalho que é analisar as condições em que se apresentam a formação docente frente às atividades pedagógicas/ disciplinas em que atuam.

Esta pesquisa é parte dos estudos desenvolvidos para dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, nos anos de 2017 a 2019. A pesquisa delinea um perfil dos professores da referida rede de ensino bem como, o quantitativo de professores que atuam em áreas diferentes daquela para qual se preparou.

A delimitação temporal da pesquisa é o ano de 2016 e tem sua fundamentação na concepção materialista histórico dialética, a qual parte da necessidade da observação da realidade em seu movimento conflitante inscrito nas condições histórico-sociais momentâneas da sociedade. Trabalhamos por meio da investigação quantiqualitativa, uma vez que percebemos que a pesquisa quantitativa se constitui como uma das possibilidades de

abranger nosso objeto e nos propiciará compreender as relações entre as disciplinas e a formação dos professores que a ministram nas turmas da educação básica da rede estadual.

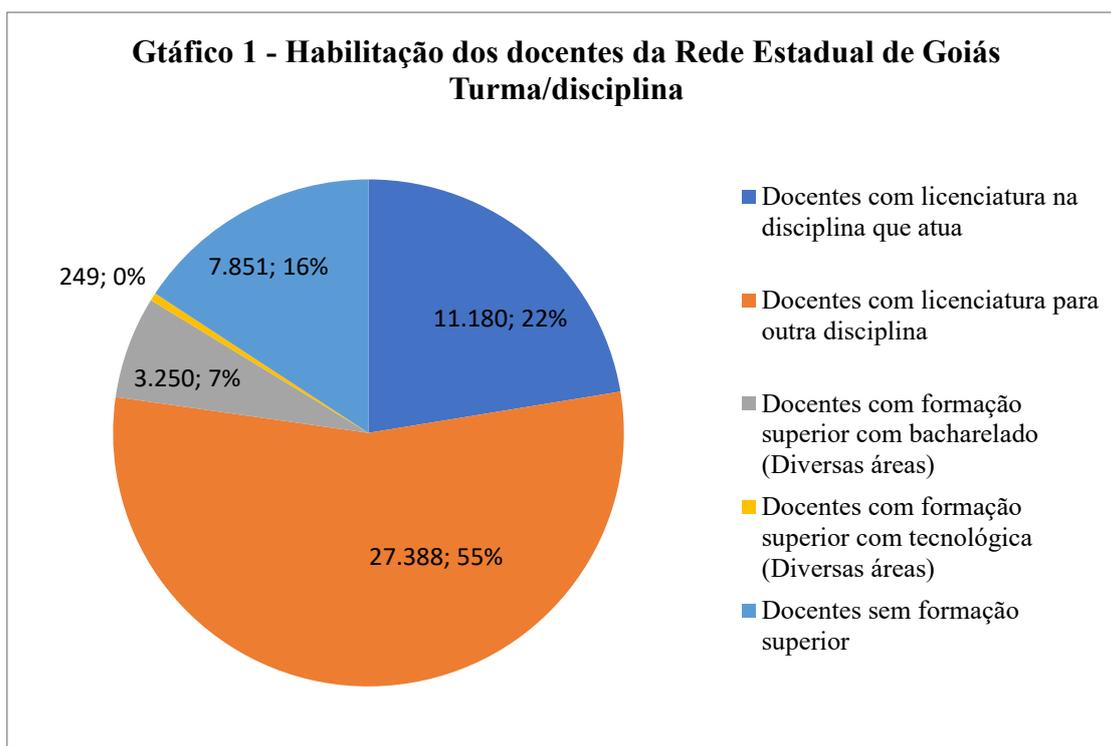
### **ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: QUEM SÃO OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO ESTADO DE GOIÁS?**

Para fins dessa pesquisa observamos as turmas das principais disciplinas oferecidas pela rede estadual em todas as escolas que compõe a referida rede. Observou-se que apenas 22% dos docentes da rede estadual de Goiás estão em adequação no quesito disciplina / formação do professor, enquanto 55% das disciplinas / turmas possuem professores com curso superior com licenciatura, porém com licenciatura em áreas diferentes da que está lecionando. Outra parcela significativa de professores da rede não possui formação superior, numa proporção de 16% do total dos docentes pesquisados. A rede estadual conta ainda com professores que tem formação superior com bacharelado em diversas áreas, parcela que equivale a 7% dos docentes da rede estadual. Há ainda professores com formação superior em nível tecnológico, mas tratando-se de índices não chega a 1%, como demonstra o quadro e gráfico a seguir:

**Quadro 1:** Relação de turmas/ disciplinas / docentes / formação no ano de 2016 da Rede Estadual de Goiás

<b>Disciplinas</b>	Docentes Licenciados na disciplina	Docentes com formação em outras licenciaturas	Docentes com outro curso superior bacharelado	Docentes com outro curso superior tecnológico	Docentes com sem formação superior	Total de turmas pesquisadas
<b>GEOGRAFIA</b>	1.159	2.303	195	23	629	4.309
<b>ENSINO RELIGIOSO</b>	-----	3.692	235	32	715	4.674
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	751	1.737	135	12	629	3.264
<b>QUÍMICA</b>	376	634	174	16	257	1.457
<b>FILOSOFIA</b>	67	1.316	174	15	221	1.793
<b>SOCIOLOGIA</b>	32	1.591	189	9	262	2.083
<b>ESPAÑHOL</b>	263	242	55	5	135	700
<b>CIÊNCIAS</b>	576	2.006	299	17	607	3.505
<b>MATEMÁTICA</b>	2.023	2.211	317	35	1.038	5.624
<b>PORTUGUÊS / LITERATURA</b>	2.957	2.079	241	17	777	6.071
<b>BIOLOGIA</b>	627	470	273	9	199	1.578
<b>ARTES</b>	107	3.298	255	15	785	4.460
<b>INGLÊS</b>	703	1.199	120	4	376	2.402
<b>FÍSICA</b>	138	988	213	19	324	1.682
<b>HISTÓRIA</b>	1.369	2.012	205	12	635	4.233
<b>ESTUDOS SOCIAIS \ SOCIOLOGIA</b>	32	1.610	170	9	262	2.083
<b>Total</b>	11.180	27.388	3.250	249	7851	49.918

Fonte: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>



Fonte: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>

A pesquisa aponta que a rede estadual de Goiás não tem priorizado por professores com formação adequada e exigida pela legislação que rege a educação. Os professores não trabalham necessariamente nas áreas de sua formação acadêmica sendo conduzidos a trabalhar com o saber fazer tácito ao invés do conhecimento profissional acadêmico e disciplinar. Esse fato acontece em todas as áreas do ensino inclusive nas principais disciplinas cobradas nas avaliações externas e internas aplicadas, como Língua Portuguesa e Matemática.

Demonstra-se uma precarização do trabalho docente, um distanciamento da autonomia pedagógica e da didática, imprescindível para cada disciplina e que perde o sentido na medida em que a carga horária dos professores se torna um misto de diversas disciplinas.

Chama a atenção a referência à perda de autonomia no que diz respeito às questões especificamente pedagógicas e, ao mesmo tempo, à culpabilização do professor pelos problemas de natureza complexa que envolvem todo o contexto educacional e escolar e que estão na raiz do fracasso do aluno e da escola. (LIBÂNEO, FREITAS E SILVA, 2018, p.138).

Ariza e Toscano (2001) apontam que o conhecimento profissional se organiza em torno dos conteúdos das disciplinas, atribuindo um papel secundário a aqueles saberes e habilidades mais relacionados com a prática docente. No entanto, os professores desenvolvem um conhecimento tácito relacionado com os processos de ensino-aprendizagem, que conduz sua conduta em sala de aula.

Ao utilizar o saber-fazer tácito, que é apontado como; concreto e irrefletido, baseado na lógica do pensamento cotidiano, pode-se resultar em uma significativa simplificação do conhecimento profissional impedindo os professores de abordarem seriamente a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem das disciplinas. Já o conhecimento profissional (acadêmico e disciplinar) dos especialistas possui características epistemológicas claramente distintas do saber tácito. Apresenta-se como um conhecimento consciente, abstrato e racional, baseado na lógica da disciplina, com foco nos produtos da ciência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados coletados na pesquisa realizada mostra que na Rede Estadual de Ensino de Goiás se reforça a ruptura entre professores regentes e peritos em educação, com o agravamento da fragmentação do trabalho realizado e intensificação das relações de poder baseadas em uma concepção neoliberalista de educação.

O caráter de provisório passa a ser o princípio que organiza o trabalho pedagógico na rede estadual de Goiás, e põe em questão a ideia de qualificação profissional. Não é mais o diploma que confere a qualificação para exercer o trabalho pedagógico, fazendo jus a uma legislação a ser seguida. A organização do trabalho docente aponta para o “ajeitamento” dentro das escolas de modo a fazer arranjos entre professores com formação das mais diversas áreas assumindo aulas que não são de sua área de formação o que provoca a precarização do trabalho, pois, dentre outras mazelas o torna sujeito a permanentes avaliações de desempenho sem que as condições em que o trabalho é realizado sejam reformuladas, sem que maiores investimentos sejam realizados.

Os professores da rede estadual de ensino convivem com a incerteza em relação à manutenção de seus postos de trabalho, convivendo com ausência de concursos públicos, com salários abaixo do piso nacional da carreira, frequentemente sem a formação adequada para a profissão docente o que perante a lei é um professor leigo.

**REFERÊNCIAS**

ARIZA, Rafael P.; Toscano, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) *Professor do ensino superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

GOIÁS, LEI Nº 17.508, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2011. Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. E dá outras providências. Disponível em [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis\\_ordinarias/2011/lei\\_17508.htm](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm). Acesso em : 15/07/2018

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel. A. M. M.; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 3.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSO TEIXEIRA. Sinopse Estatística Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/01/2019

MOURA, P. de O. *O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (Seduc/Goiás 2011-2014)*. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. Cultiveduca. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>

- XXXII -

## O MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO” SOB O PRISMA FRANKFURTIANO

**Renata Peres Barbosa**

(UFPR/ re\_pbarbosa@hotmail.com)

**Monica Ribeiro Silva**

(UFPR/ monicars03@gmail.com)

O atual contexto histórico tem demonstrado avanços na agenda conservadora, como é o caso do movimento da “Escola sem partido”, que põe em risco o próprio sentido da formação escolar. O programa tem se apresentado nos debates educativos, na defesa de uma suposta neutralidade na educação, contrários ao que denominam de “doutrinação” dos estudantes. A defesa é de que a atividade educativa bem como o trabalho docente devem se pautar em uma perspectiva técnica e neutra, em que o professor atua como mero instrutor.

O que ocorre, é que os pressupostos desse movimento representam uma crítica aos próprios princípios formativos e emancipatórios, uma ameaça à escola e à educação democrática ao inviabilizar suas potencialidades críticas.

Nesse sentido, propomo-nos, neste artigo, realizar uma análise crítica dos pressupostos do movimento “Escola sem partido” e refletir sobre as implicações e os limites decorrentes desse movimento impostos à educação escolar. Utilizaremos como fontes os projetos de lei aprovados e em tramitação nas esferas Federal, Estadual e Municipal, compreendidos entre o período de 2014 a 2018. Trata-se de um estudo bibliográfico, que busca tensionar em nível conceitual as proposições dispostas pelo movimento “Escola sem Partido”, tendo como referencial de análise a Teoria Crítica da Sociedade, subsídio ímpar na análise radical dos problemas semiformativos e semiculturais da sociedade capitalista globalizada na qual vivemos.

Ao considerar que o movimento tem ganhado força através da tramitação de projetos de lei e adentrado nos debates escolares, tal debate incide diretamente sobre temas caros à educação com implicações à escola, envolvendo discussões acerca da função social da escola, do currículo escolar, do papel do professor, entre outros. Ambicionamos sustentar que tais

pressupostos legitimam práticas de esvaziamento das potencialidades formativas no interior das escolas, exaurindo os conteúdos objetivos necessários para a resistência aos modos de dominação do mundo administrado, podendo aprofundar ainda mais os problemas que já existem na formação educacional. (formação administrada no nível do controle)

Trata-se de um campo minado que vai ao encontro da preservação e conformidade com o *status quo* e merece ser refletido. Na valorização do caráter técnico e adaptativo da educação, salientamos que a ausência de mediação crítica deixa a escola exposta aos ataques conservadores, numa cumplicidade aos mecanismos de discriminação, contrário do que se almeja qualquer atividade formativa. O resultado é a desvalorização da escola e do trabalho educativo, a negação da escola e seus potenciais formativos.

Os filósofos frankfurtianos problematizam as agudas contradições da sociedade atual que, em tempos de esclarecimento, ainda reproduz miséria, barbárie, em um processo de frieza e embrutecimento dos sentidos. Na sociedade administrada, os modos de representação do mundo são mediados por modos de dominação, em que se exacerba o empobrecimento do espírito, intensificando o estado de não-liberdade. Dessa forma, percebemos, com esses autores, que as práticas formativas são consentidas por uma racionalidade instrumental que limita a capacidade autorreflexiva e impede a realização de uma práxis fundada numa racionalidade objetiva e crítica, predominando o que o filósofo Theodor Adorno denominou de semiformação.

Na *Teoria da Semiformação* (2010) Adorno sinaliza o caráter pragmático da educação, que não estabelece os vínculos da crise da formação cultural com a realidade pedagógica. Como se pode notar, “os indivíduos, tanto cognitivamente quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiformação que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes, em vez do discernimento e do inconformismo” (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010, p. 05). Desprover o pensamento de seus instrumentos necessários para constituição do conhecimento, tomar a dimensão prática da educação como fim em si mesma, sem considerar os obstáculos culturais, contrasta com as expectativas de uma experiência formativa. Sob a égide da razão instrumental e da semiformação, o esforço pedagógico para responder aos anseios formativos não pode tomar a verdade e o conhecimento como ficção. Nos limites do dado, a educação segue limitada à autopreservação, à adaptação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Razão e Revelação. In: **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: PUCCI, ZUIN & LASTÓRIA (orgs). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

\_\_\_\_\_. Liderança democrática e manipulação de massas. Disponível em: <> Acesso em: 22 de agosto de 2016.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar; 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, UERJ: LPP, 2017.

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. **O Eclipse da razão**. São Paulo (SP): Centauro; 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. Á guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MARCUSE, Herbert. “A noção de progresso à luz da psicanálise”. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e psicanálise**. Trad. Isabel Loureiro. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.112-138.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abril, 2012.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

**- XXXIII -****ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO  
A PARTIR DOS PROJETOS DE REESTRUTURAÇÃO  
CURRICULAR (PRC) NO ÂMBITO DO PROGRAMA  
ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)****Roberta Freire Bastos****INTRODUÇÃO**

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) e estabelecido pelo Parecer CNE/CP n. 11/2009. Sua finalidade foi apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não-profissionalizantes.

A perspectiva de organização curricular apresentada no Documento Orientador do ProEMI pressupunha a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos diversos e propunha um processo dinâmico, participativo e contínuo, capaz de estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa do ensino, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009).

O Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) constituiu-se em uma das ações para operacionalização do ProEMI. Por meio deste documento as escolas deveriam especificar os macrocampos contemplados, os tipos de atividades, os objetivos, as metas e os investimentos da unidade de ensino em conjunto com a Secretaria estadual de Educação.

No âmbito da pesquisa “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, é objetivo deste texto é apresentar um recorte dos dados referentes à elaboração dos PRCs nas escolas que fizeram parte da amostra da pesquisa, sob o ponto de vista da participação dos/as trabalhadores/as na elaboração da proposta curricular.

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa se debruçou sob a análise cognitiva de políticas públicas, referenciada em Muller e Surel (2002). Essa abordagem reforça a necessidade de apreender as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas, o que significa constituir sistemas de interpretação do real, no interior dos quais os diferentes atores públicos e privados poderão inscrever sua ação (MULLER; SUREL, 2002).

Muller e Surel (2002) destacam que o atual desafio da pesquisa é o da constituição de um quadro de análise sistêmica da ação pública que ultrapasse os limites da abordagem sequencial, que apontava para um tipo ideal de ação pública. De modo contrário à abordagem sequencial, os autores consideram que uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa e, por isso, coloca problemas difíceis de identificação e de interpretação. A política pública é concebida, então, como “um vasto processo de interpretação do mundo”, porque ela permite aos atores “compreender as transformações de seu contexto” (MULLER; SUREL, 2002, p. 50).

Os primeiros procedimentos metodológicos consistiram no levantamento da produção acadêmica sobre o ProEMI no período de 2011 a 2016 no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em artigos científicos encontrados no Scielo e no levantamento in loco dos dados referentes aos recursos financeiros enviados pelo FNDE ao estado do Espírito Santo.

Em seguida, o grupo de pesquisa realizou estudos de caso em 5 escolas de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, selecionadas a partir de dois critérios: a escola ter implantado o ProEMI em 2012 (ano que deu início no estado) e de localização (uma escola no norte do estado e outra no sul; três escolas localizadas na Grande Vitória). A definição do número de escolas (cinco) ocorreu em consonância com o objetivo de realização da pesquisa.

Após o levantamento das escolas que cumpriam esses requisitos, foi realizado o sorteio. Durante o período de 4 anos da pesquisa, foram coletados uma ampla gama de dados de cada escola, incluindo histórico, matrícula, quadro de professores; estrutura física etc. Ademais, foi aplicado um *survey* entre os professores e pedagogos de cada escola com a aplicação de 120 questionários.

Realizou-se também entrevistas semiestruturadas com os diretores e pedagogos que coordenaram o ProEMI nas escolas, além de entrevistas com técnicos do MEC e da SEDU que estiveram na formulação e execução da política. Ainda no campo institucional de cada escola, após análise do *survey*, houve a realização de 5 grupos focais com professores e

pedagogos, com roteiro específico, a fim de cobrir algumas lacunas ainda existentes. Em relação à análise documental, foram estudados os documentos orientadores do ProEMI e os PRCs de cada escola, cuja apresentação mais detalhada segue na seção seguinte.

## **ANÁLISE DA ELABORAÇÃO DOS PRCs A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

O detalhamento das atividades foi submetido a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por meio de categorizações, para a verificação do nível de flexibilidade, dinamicidade e contemporaneidade do currículo.

De acordo com os dados dos survey, em um primeiro momento de avaliação do programa, 23% afirmaram que as metas previstas para os PRC's foram cumpridas, enquanto 52% disseram não saber. A princípio, esses dados já apontam para uma possível rotatividade dos profissionais já conhecida na realidade da educação brasileira.

No que se refere aos trabalhadores docentes, do universo pesquisado, 32,3% dos entrevistados atuam como professores temporários, mas mais da metade dos respondentes não puderam avaliar a execução dos PRC's. A princípio, inferiu-se que, mesmo como professores efetivos, é possível que haja uma rotatividade grande dos docentes entre as instituições. Porém, mesmo não participando da elaboração dos PRC's, 47,4% afirmaram que a instituição disponibiliza espaço para reuniões e debates, enquanto 37,7% não souberam responder.

Os dados do survey, no que diz respeito ao trabalho docente, mostram que a promoção de mudanças nas formas de organização curricular para o ensino médio devem ser articuladas a políticas de valorização profissional, pois a elaboração e efetivação dos PRCs depende também de um corpo docente que faça parte dessa proposta e tenha condições de se envolver no compromisso de colocá-la em prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

O ProEMI possui problemas difíceis de identificação e de interpretação, conforme Muller e Surel (2002) caracterizam a configuração da política pública no século XXI, mas a diversidade de dados alcançados na pesquisa proporcionaram importantes apontamentos. As análises dos PRCs e dos dados sobre sua organização (entrevistas e survey) demonstram que essa proposta de redesenho curricular teve uma boa aceitação discente, promoveu ampliação

da carga horária para 07 horas, a realização de oficinas, a promoção do hábito da leitura, entre outras experiências positivas. Por fim, os dados mostram o quanto escolas que pertencem à mesma rede de ensino possuem realidades, condições e maneiras distintas de transformar uma mesma política.

#### **REFERÊNCIAS:**

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

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador. *Documento Orientador*. Brasília: set., 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso: 07 Jan. 2019.

MULLER, P. e SUREL, Y. (2002). *As análises das políticas públicas*. Pelotas: Educat.

**- XXXIV -****A BONITEZA E O ABRAÇO, DOS SABERES & SONHOS,  
DAS PRÁTICAS & PARTILHAS DA ELABORAÇÃO DA  
PROPOSTA CURRICULAR DA REDE DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL DE NILÓPOLIS/RJ**

**Roberta Guimarães**  
SEMED/ Nilópolis  
robegui@gmail.com

O objetivo desta comunicação é relatar a *boniteza e o abraço* das experiências acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2018 *dos saberes & sonhos, das práticas & partilhas* da elaboração da proposta curricular da Rede Municipal de Educação Infantil (EI) dentro dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no município em Nilópolis. Justifica-se pelos debates e as consultas públicas da BNCC desde sua homologação e publicação em 20 de dezembro de 2017 no Diário Oficial da União. Logo em seguida, iniciamos o diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) *com e para* as Unidades Escolares (UEs) que atendem essa primeira etapa da Educação Básica. Nesse caminho, a Superintendência de Ensino da SEMED em conjunto com equipe da EI da SEMED planejaram com os gestores, os docentes e equipes técnico-pedagógicas uma agenda de oito (08) encontros em 2018, dentre eles dois (02) dias foram reservados para o dia D da BNCC na rede de ensino. Foram momentos planejados e ricos de aprendizagens que objetivaram o estudo, a formação continuada em serviço e a organização do arranjo curricular a ser adotado na rede pública da EI. Inicialmente, entendemos o currículo como um documento que direciona o trabalho político-pedagógico nas escolas, que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção, ao levar em consideração, compreendemos que todo currículo aponta para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade. Então, foram feitas perguntas-chaves na elaboração curricular: Que crianças fazem parte do nosso cotidiano escolar de Nilópolis? De que famílias, contextos familiares são oriundas? Que valores sociais

elas demonstram? Que infância ou infâncias têm na atualidade? O que são os campos de experiências da BNCC? O que essas reflexões têm a ver com a prática docente? De que forma podemos garantir a efetivação do que foi almejado com os direitos das aprendizagens infantis e a identidade dessa primeira etapa da Educação Básica no currículo e no dia a dia da EI? Toda elaboração da Base da EI foi resultado de discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), debatidas em cinco (05) audiências públicas ocorridas em diferentes regiões do país, sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09). Elas defendem que a organização das ações educativas seja orientada pelos professores reconhecendo o protagonismo das crianças de cultivar sua curiosidade e ter acesso à apropriação, renovação e articulação de conhecimentos (OLIVEIRA, 2017). O currículo, conforme as DCNEI(2009) foram concebidas como: “... um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Resolução CNE/CEB nº05/09 artigo 3º). Essa concepção de currículo que coloca o processo curricular na articulação das experiências infantis e saberes sistematizados afasta-se tanto de uma transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos quanto de uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam. A intenção é garantir a imersão das crianças em práticas culturais onde interagem com seus professores, com seus companheiros de idade e outros parceiros adultos. Foram, portanto, outras perguntas-chaves: Qual deve ser o primeiro movimento docente na escrita dos objetivos curriculares? Que saberes e experiências infantis devem ser relevantes no planejamento docente? Como aproximar e garantir a participação das famílias no contexto escolar? Qual a contribuição deles para o currículo EI? Foram, então, com esses e outros questionamentos que pensamos nosso arranjo curricular em conjunto com as Unidades Escolares que atendem essa primeira etapa, onde a criança é o centro do planejamento e do currículo, de acordo com as orientações da BNCC EI. Vimos que os campos de experiências, não devem ser analisados como áreas isoladas de conhecimento (como preconizado anteriormente), mas uma *organização interdisciplinar* por excelência, que devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a elas articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (OLIVEIRA, 2017). Com isso, quem deve ser o centro do planejamento e o que deve ser priorizado? As crianças e suas experiências são vistas como o foco do fazer

pedagógico; valorizar os seus diferentes ritmos, desejos e necessidades; evidenciar as experiências infantis, a criança como um sujeito situado no seu tempo e na sua cultura portador das suas histórias; valorizar suas brincadeiras e interações, não como um recurso, mas como um processo de aprendizagem; aproximar a escola da *vida*, por meio de um processo da valorização do *simples*, de encontrar o que há de melhor no cotidiano escolar para atingir os objetivos propostos e melhor avaliar o desenvolvimento infantil, com anotações, fotos, falas das crianças e etc. Fizemos a leitura de vários textos, como “*A base não é currículo*” (CASTRO, 2018), além de textos de autores que fundamentaram nossa escrita como: FILHO (2018) e OLIVEIRA (2018). Dividimos momentos de estudo e escrita com as Orientadoras Pedagógicas, outros diretamente com os profissionais da EI nas escolas. Elaboramos um roteiro de escrita do arranjo curricular e dividimos as escolas para cada um dos cinco campos de experiências da BNCC. Nessa divisão tivemos escolas parceiras da escrita curricular dentro dos campos. Com isso, todo trabalho e nomenclatura dessa etapa foram pensados e organizados de forma diferenciada, como por exemplo, as salas de aula, como salas de atividades; a avaliação infantil como registros descritivos; os diários de classe como agenda de frequência escolar; as aprendizagens como experiências; o planejamento diário dos educadores que possam alinhar a especificidade dos campos de experiências da Base com os saberes e os desejos infantis mais os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, enfim, um conjunto de saberes e práticas que valorizem os modos, os tempos e os espaços da EI. Fizemos devolutivas aos profissionais e no momento estamos colocando em prática esta proposta, no início do ano letivo, seguida de nova avaliação dos profissionais e com vistas à publicação do currículo da EI de Nilópolis. Esperamos que esse trabalho mantenha o diálogo no coletivo, provoque novas reflexões, suscite diferentes produções, pois o mesmo não se encontra fechado em uma grade curricular, mas sim, aberto ao diálogo e em constante movimento para a descoberta de novas experiências, estratégias, recursos e ajustes que forem necessários no cotidiano escolar e na proposta curricular da rede. Por fim, confiamos em nossos propósitos de trabalho na Educação, tão disputada em nosso tempo e apostamos na corresponsabilidade dos processos em relação aos profissionais que conosco partilham *sonhos e práticas, bonitezas e abraços*.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)*– Brasília: MEC/SEB, 2009.

CASTRO, M. H. G. de **A BASE NÃO É CURRÍCULO**. Disponível no Portal da Base/ MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-em-movimento/artigos/516-a-base-nao-e-curriculo> Acesso fev. 2018.

FILHO, A. G. L.(org.) e et. al **Diretrizes Pedagógicas da BNCC para Educação Infantil**, 2018 (no prelo).

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** / Ministério da Educação. – São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

\_\_\_\_\_. Base nacional comum e avaliação nacional da educação infantil: desafios para a formação docente. Disponível em [http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02\\_zilma\\_usp1.pdf](http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02_zilma_usp1.pdf) Acesso mai. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NILÓPOLIS/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). **Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Educação Infantil – Currículo em Movimento: o conhecimento pensado-praticado**. Nilópolis, 2013 (no prelo).

## **O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COMO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**Samuel dos Santos Junio**  
samuel.santos@ifro.edu.br

### **INTRODUÇÃO**

A educação tornou-se bastante discutida em meados do século XXI, de modo a tornar ainda mais evidente a importância do aprendizado para a sociedade, visto que a educação é o caminho para assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o meio imprescindível para progredir na sociedade. (Lei nº9.394/ 96 Art. 22).

Atualmente, a discussão está acerca de como transformar a educação comum em algo diferente, no modo de como passar o conhecimento e como educar da melhor forma. O MEC lançou no dia 16 de setembro de 2015 a proposta de um currículo nacional único para a educação básica, um ponto crucial para o avanço da educação brasileira, pois dará orientações diretas e precisas sobre o conteúdo do ensino básico, visando assim, a melhoria do sistema de ensino brasileiro.

Currículo são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os planos pedagógicos elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais, além dos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18). Portanto, currículo escolar é aquele que irá direcionar os profissionais da educação durante o ano, apresentando os elementos fundamentais que precisam ser ensinados em cada área de conhecimento, ou seja, os assuntos a serem abordados, os conteúdos programados e as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. É um método antigo, por isso a necessidade de aprimorá-lo para transformá-lo em uma ferramenta mais eficaz no sistema de ensino, que possibilite medir a qualidade do aprendizado nacional.

A educação é um bem comum para todos independente das diferenças e é preciso saber respeitar a pluralidade que há nos sistemas de ensino, portanto, faz-se necessário trabalhar as inovações curriculares para que as mudanças sejam feitas de forma a

compreender o ensino básico e as diferentes culturas existentes na sociedade brasileira. De acordo com Delors e Eufrazio (2013, p. 6) “A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social”.

No ano de 2004, com o Decreto 5.154, a articulação entre ensino profissional volta a se integrar ao ensino médio. Anos depois o parecer nº7 de 2010 do Conselho Nacional de Educação estabelece: “A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais”. (CNE/CEB, 2010).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 86), propõe a integração curricular “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”. Portanto, a construção de um currículo integrado pressupõe a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, superando assim, a exclusão de alguns grupos e divisão de escola para trabalhadores e escola para dirigentes.

O presente artigo teve como objetivo conhecer e compreender o papel do educador diante do currículo escolar voltado para educação profissional no Brasil. Levando em consideração a importância do papel do professor para o processo de ensino e aprendizagem.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Buscou-se analisar, por meio de revisão bibliográfica, concepções de currículo e algumas características da docência e de práticas que podem auxiliar o docente e os educandos, como por exemplo, a prática da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O presente artigo vem refletir e aguçar a discussão sobre concepções de currículo, relacionando à prática pedagógica e analisar que conteúdos devem ser priorizados na educação profissional, bem como o papel do educador na organização e execução do currículo com vistas a promover o desenvolvimento humano e profissional de seus alunos, os conhecimentos e a cultura.

O currículo enquanto prática pedagógica na escola deve proporcionar ao educando a ampliação de seus conhecimentos de mundo, o desenvolvimento da criticidade para

compreender a realidade que está inserido e transformá-la. O conhecimento busca a prática e a escola precisa ser um espaço de efetivas ações educativas que promovam uma aprendizagem significativa, discussões de ideologias representativas de diversos segmentos sociais e políticos, favorecendo o desenvolvimento de ações conscientes e o respeito à diversidade de culturas e saberes. Assim, Moreira e Candau (2007, p. 28), concebem o currículo como “[...] um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. [...]”

Ao discutirmos sobre currículo ainda é comum sua concepção como documento padronizado e pronto, que dispõe sobre os conteúdos a serem ensinados na escola seja ela voltada para a formação profissional ou não, repassados aos alunos sem qualquer alteração e pouco se debate nas reuniões pedagógicas, e formações continuadas de professores sobre sua construção e implementação. Entretanto, a compreensão de currículo vai além de um mero documento norteador.

O trabalho escolar é o elemento necessário para o desenvolvimento humano na educação de forma a constituir estruturas mais igualitárias e menos seletivas. O processo educativo deve considerar um conjunto de fatores tais como cultura, diversidade e conhecimento que aplicados na elaboração do currículo seja satisfatório no processo de aprendizagem.

A proposta de um ensino médio integrado ao ensino profissional precisa apropriar-se da ideia de interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento da base comum, propostas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, e das disciplinas específicas do curso técnico, estabelecendo objetivos de aprendizagens comuns e a problematização dos fenômenos, concebendo a educação como direito de todos, que proporciona ao ser humano o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, à cultura e as mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social.

O papel do professor diante do currículo escolar é fundamental, o educador deve conhecer a sua autonomia diante dos conteúdos relacionados no currículo, buscando, dessa forma, garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado. Sobre a responsabilidade do professor em relação ao currículo escolar, Moreira e Candau (2007, p. 19), enfatizam que o professor “é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Dessa forma, o docente deve buscar conhecer e participar criticamente das discussões, visando o melhor para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das concepções e práticas docentes relacionadas ao conhecimento escolar na educação profissional, é possível fazer algumas considerações em relação à prática docente.

Discussões sobre currículo e suas possibilidades podem contribuir para a prática dos professores, uma vez que, conhecendo sua autonomia diante do conhecimento escolar, o professor pode promover uma melhor interação entre os conteúdos e os alunos, valorizando diversas culturas e proporcionando relações sociais e intencionadas dentro da escola.

Nesse sentido, cabe destacar a importância de promover mais discussões entre professores e equipe pedagógica visando uma melhor compreensão de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para construir o currículo escolar.

Ressalta-se ainda a importância da prática da pesquisa por parte dos professores, uma vez que, pode contribuir para que o docente torne-se mais crítico e reflexivo em relação à sua prática, buscando ainda, novas abordagens para os conteúdos que está lecionando, podendo tornar as aulas mais significativas para os alunos.

E, sabendo das contribuições de conhecer o currículo escolar, é necessário incluir essas discussões nas formações continuadas de professores e reuniões pedagógicas, a fim de proporcionar aos educandos, situações de aprendizagem significativas, tempos e espaços com significados variados, construindo conhecimento científico e tecnológico, mas também posicionamento crítico e político de compreensão e atuação na sociedade, construtor de cultura e conhecedor de diversas culturas produzidas pela humanidade, promovendo assim, a formação humana do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em:

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje**. In: A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.

100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. p. 241 - 288.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo. **Diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em:

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em:

MATOS, M. C.. **Currículo, formação inicial do professor e saber docente**. Vertentes (São João Del-Rei), v. 29, p. 222-233, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p.17-46.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 30 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CEB nº 7, de 07 de abril de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5367&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid=). Acesso em: 30 set. 2013.

- XXXVI -

## O TRABALHO COM PROJETOS NA SALA DE AULA À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

**Sandra Regina Trindade de Freitas Silva**

Universidade Católica de Santos  
sandrafreitas@santos.sp.gov.br

**Enéas Machado**

Universidade Católica de Santos  
eneasmachado@unisantos.br

**Ubirajara da Silva Caetano**

Universidade Católica de Santos  
quest2742@gmail.com

Este estudo tem por mote refletir sobre a gestão democrática no âmbito da escola e os princípios norteadores estabelecidos pela legislação vigente. Nesta esteira, corrobora a implementação de projetos em sala de aula, na perspectiva de renovar a prática pedagógica estabelecendo leituras-releituras-interpretações-reinterpretações para o trabalho didático à guisa de um currículo integrador. Parte-se do pressuposto de que o trabalho com projetos pode ressignificar o ensinar como ação democrática na autonomia docente e discente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que parte da análise documental de 230 projetos da Secretaria de Educação de Santos/SP e de entrevistas semiestruturadas com 20 professores no ano de 2017. Os resultados indicam o aporte que os projetos dão vinculando a proposta à ação democrática na escola rumo à emancipação dos sujeitos e à profissionalização docente. Ademais, promove a dialogicidade, conferindo vez e voz aos discentes, pela aprendizagem participativa, dinâmica, significativa e humanizada e aos professores possibilidades de tecer práticas pedagógicas inovadoras e interessantes. A gestão democrática é fruto das lutas históricas dos educadores. Gravita os marcos legais da educação no Brasil, tratada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado. Em consonância com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Portanto, este estudo aporta-se em concepções teóricas, referenciadas por:

Abdalla (2010); Hernández (2000); Libâneo (1996) e Freire (2011), que dialogam com os preceitos legais para sustentar que a escola é o “lócus” do ensino, mas também de relação democrática participativa, onde a gestão, professores, pais e alunos decidem juntos o rumo da escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico “o norte das ações pedagógicas” e dos projetos realizados pelos professores no interior da sala de aula, criando com isso, “sua própria identidade” (ABDALLA,2010). Construir um ambiente democrático não é uma tarefa fácil e, por esta razão, “uma gestão participativa também é a gestão de participação” (LIBÂNEO, 1996, p. 2000) , é formar cidadãos ativos, na maioria das escolas públicas, com espaços que promovam diálogo para participação e reflexão crítica, desenvolvendo nos alunos capacidades críticas, de resolver problemas, de ser protagonista de seu conhecimento e conferir vez e voz dos alunos em sala de aula (FREIRE, 2011). Assim, a aula torna-se mais prazerosa e democrática. Nesta concepção, ver os jovens como cidadãos que podem contribuir para o fortalecimento da democracia na medida que melhoram suas capacidades a partir dos conteúdos escolares, que aproximam de seus interesses, são aspectos centrais que afirmam a inserção destes alunos na vida democrática com mais diálogo, análise crítica da informação, tomada de decisões coletivas, inclusão, respeito ao outro e a busca do bem comum, esse exercício começa na escola e é defendido por Freire (2011), tornando o professor um gestor democrático. Alguns autores como Hernández (2000), realizam estudos acerca do trabalho com projetos, discutem essa visão educativa com propostas que aproximam o conteúdo dos alunos, tornando-os protagonistas de seus saberes. Neste sentido, o trabalho proposto por projetos desenvolvidos pelos professores seria um passo para se estabelecer esta ação democratizada na sala de aula, a medida que os alunos adquirirem experiências de participação no coletivo e com isso melhoram suas habilidades para tomar decisões, convivendo com a autoria de suas ações (HERNÁNDEZ, 2000), nos processos estabelecidos em aula. A metodologia, de abordagem qualitativa, em um primeiro momento, utiliza-se de um estudo documental, que analisa os projetos, desenvolvidos por professores, vencedores em um certame, intitulado Prêmio Educador Santista (de 2009 a 2017) e reflete sobre a ação docente e sua valorização (GIL, 2008). Realizou-se um estudo preliminar, de 230 projetos inscritos e estes foram compilados em uma planilha, constando: Nome do Projeto, Níveis de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos – Ciclo I e Ciclo II; Público Alvo. Em um segundo momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com 20 professores, que tiveram seus projetos selecionados em 2017 e transcritas sob o conceito teórico de Bardin (2009). O intuito era de verificar: os motivos de se trabalhar com projetos;

as dificuldades docentes frente a essa metodologia; as questões do professor com a pesquisa; se houve participação em formações específicas com apoio na execução de projetos. Quanto às entrevistas semiestruturadas, **“quanto aos motivos de se trabalhar com projetos”**, observa-se pelas similitudes das respostas, o fato deste trabalho aproximar o aluno do conteúdo, pelo protagonismo e autonomia que desenvolve no aluno, justifica-se a linha de interesse neste trabalho, destacando-se até a emancipação de ações educativas destes jovens. **“Quanto às dificuldades em trabalhar com projetos”**, as respostas mais recorrentes foram a dificuldade de conseguir sintetizar (relatar) o projeto e organizá-lo com o material comprobatório. Do questionamento: **“Seu projeto faz parte do Projeto Político-Pedagógico/PPP de sua escola?”** não constatamos a inserção da totalidade dos projetos, apenas 12 professores mencionaram que seus projetos encontravam-se no PPP da escola. **“Quanto à formação/ profissionalização”** é unânime os professores questionados, manifestarem o contentamento pela pesquisa nos diferentes materiais didáticos e por sempre buscarem respostas na teoria, fundamentando sua prática. A discussão sobre a gestão democrática da escola é ampla e necessária, pois podemos dizer que no nível da efetivação pode significar participação no envolvimento das várias instâncias da escola, no planejamento e nas decisões relativas à instituição, ou apenas significar representação, quando há órgãos colegiados na escola sem efetivo envolvimento ou poder de intervenção e decisão. Não podemos dispersar os interesses coletivos, voltando-se apenas à preocupação individualizada e isolada. Nesse sentido, a autonomia passa a ser conquistada a partir da criatividade e da competência em buscar novos caminhos e por meio da articulação com a comunidade, indo para além do instituído. Por fim, no caso do professor, há a necessidade de uma ruptura com o modelo hierárquico das relações pedagógicas “horizontais” para se “partilhar” novas ações e “saberes” (Saul e Saul, 2013, p. 112) que os leve à participação e à autonomia como “práxis”(ABDALLA, 2010), sob o olhar do processo democrático no cotidiano da sala de aula e da escola, por meio de concepções, práticas diversificadas e estratégicas, propostas e exemplos concretos, como os aqui descritos, estabelecendo uma cultura democrática na sala de aula à luz da autonomia dos sujeitos, nos processos de elaboração-desenvolvimento e avaliação de projetos.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. A construção do Projeto Político- Pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, Ilma Alencastro Passos

(Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2010, p. 153-173.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009 (pág. 122e 123).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil**. 1988. Disponível em: < [http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs\\_upload/legisla01\\_constituicao.pdf](http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf). Acesso em 22/5/2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAUL, A.M. e SAUL, A. **O Saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire**: contribuições para a Didática, Cad. Pesq., São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

- XXXVII -

**REFORMA CURRICULAR E POLÍTICAS EM  
ALFABETIZAÇÃO: O DISCURSO DA QUALIDADE NA  
VOZ DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
SÃO PAULO**

**Vanessa Santana dos Santos**  
Universidade Federal de São Paulo  
vanessamima@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 estão conectadas à política neoliberal e são representadas pelas agências multilaterais (AM) relacionadas à lógica de mercado para garantir a hegemonia econômica e política mundial, tais como: Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras. Para as AM, a educação seria a saída para a crise do Estado em prol da eficiência e da produtividade

Uma das marcas das reformas educacionais é a qualidade da educação, um *slogan* (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), pois a educação deve ser estratégia para redução da pobreza, barreira para a produtividade. Mas, na verdade, a qualidade da educação é baseada nos critérios de eficiência, eficácia e avaliação de desempenho para medir as aprendizagens (avaliações externas) e, indiretamente, fomentar a responsabilização dos resultados sobre os docentes.

Para Ball (2002), baseando-se em Carter e O' Neill, a construção das políticas educacionais do ponto de vista internacional aponta que as mudanças ocorrem no movimento entre política, governos e educação dos países ocidentais, indicando como um dos eixos "a obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação" (p. 110). O currículo é priorizado nas reformas educacionais, uma vez que "nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro" (LOPES,

2004, p.110). As políticas de alfabetização com a publicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) assinalaram como objetivo que a alfabetização deve acontecer até o 3º ano do Ensino Fundamental, até os oito anos de idade e a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais cotejando a adesão das redes de ensino ao programa.

A circulação de ideias sobre a alfabetização é difundida por textos políticos sem considerar as fronteiras e segue a agenda política internacional. Assim, este trabalho é parte de uma pesquisa concluída de mestrado e toma-se como objeto de estudo o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo* (2013) sucedida na gestão do prefeito Fernando Haddad (PT) com foco para as ações sobre alfabetização, currículo e discurso da qualidade.

Para tanto, convém problematizar como (se) a reforma curricular da SME/SP é influenciada pela agenda política internacional e nacional da educação em relação à alfabetização e se adere ao discurso da qualidade da educação. Destarte, tem-se como objetivo compreender quais discursos são propagados pelas AM e pelo PNAIC e (se) estão alinhados ao programa de reforma curricular e administrativa da SME/SP no que se refere à alfabetização e como são retratados em relação à qualidade da educação. Isto posto, a pesquisa é fundamentada no Ciclo de Políticas (BALL, 1994), considerando os contextos de influência e de produção mediante a análise documental das produções das AM, do PNAIC e da SME/SP entre 2005 e 2014.

## DESENVOLVIMENTO

A reforma educacional da SME/SP reestrutura os ciclos do Ensino Fundamental para Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo de Autoral (7º ao 9º ano) e realiza uma revisão de metodologias e conceitos dos currículos propostos (SÃO PAULO, 2013), salientando os direitos e objetivos de aprendizagem e a alfabetização como direito social, assim como descarta as *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I* que foram constituídas na gestão Serra/Kassab (2005-2008) do PSDB e apresentam as Expectativas de Aprendizagem, selecionadas dentro da possibilidade de aquisição das aprendizagens. Portanto, as políticas de currículo tendem a ser programas de governo, finalizadas pelos mandatos por falta de tempo para a consolidação, ocorrendo um rompimento pedagógico e administrativo (DOMINGUES et al., 2000, p. 64).

A proposta curricular da SME/SP está alinhada às recomendações das AM e às políticas nacionais, sendo que as políticas municipais devem estar integradas às primeiras a fim da cooperação internacional em educação (SÃO PAULO, 2013), fator reforçado no *Seminário Diálogos sobre alfabetização, leitura e escrita* em 2014 com representantes da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e do Ministério da Educação para corroborar o preceito de alfabetizar até os oito anos de idade, dado que o evento retomou o compromisso do Todos pela Educação (TPE), criado por um grupo de empresários para o debate sobre a educação apoiado na lógica capitalista partindo do discurso da qualidade da educação (MARTINS, 2009).

As redefinições em domínio pedagógico, curricular e formativo, da reforma curricular, são embasadas no documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* e no PNAIC, atrelando a política municipal em alfabetização à nacional, visto que para a constituição do Ciclo de Alfabetização (CA), marcos legislativos foram normatizados com base na melhoria da qualidade da educação.

Um dos objetivos da reforma curricular da SME/SP é a melhoria da qualidade social da educação pautada na garantia de direitos, utilizando um discurso aparentemente progressista e democrático de avaliação para aprendizagem. No entanto, tem como base indicadores de qualidade e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Almeja-se a melhoria dos índices das avaliações externas, preocupação da SME/SP, mesmo porque o PNAIC demonstra a necessidade de avaliações periódicas para mensurar os resultados por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Então, a qualidade da educação está associada à política neoliberal, pois o verificar das avaliações externas não tem o intuito ingênuo, já que os dados obtidos podem influenciar novas reformas no que tange à formação dos professores alfabetizadores.

#### Conclusões

A reforma curricular teve uma relação intrínseca aos direitos de aprendizagem e ao PNAIC por ter à frente da SME/SP, César Callegari que participou da formulação da política nacional quando Fernando Haddad fora Ministro da Educação. A alfabetização como direito foi lançada por meio das formações do PNAIC com o abandono das concepções do currículo anterior, considerando que para reformar o currículo é fundamental legitimar uma ideia, sendo que o retratado antes tende a ser apagado, não que se excluam concepções antecedentes, mas são desqualificadas.

A qualidade da educação ainda que proferida como qualidade social da educação não se desvincula de pautas das AM, muito menos das nacionais, fazendo com que a reforma curricular tenha um discurso com tom progressista, mas induzida por políticas neoliberais que têm por objetivo a educação para eficiência e produtividade.

O Estado avaliador associa o desempenho das escolas à política de bônus que gera competitividade e *rankings*. Embora a política de bonificação da SME/SP ainda não esteja vinculada às avaliações externas, mas, principalmente, à assiduidade, há uma tendência de avaliar o desempenho dos professores, exclusivamente, por meio desses dados, promovendo formações para adaptar os docentes à reforma, fato que interfere na autonomia pedagógica dos professores.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, Abr. 2000.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio-ago, 2004.

MARTINS, A. C. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan/jun. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – **Mais Educação São Paulo – Documento Referência**. São Paulo: SME/DOT, 2013.

SHIROMA, E; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. (Org.). O que revelam os slogans da política educacional. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

**- XXXVIII -****EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL CURRICULAR  
COMUM E OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO  
MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS****Vinicius Silva Rodrigues dos Santos**

Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais – PR – Brasil

viniciussrs@hotmail.com

**INTRODUÇÃO**

A Educação Física escolar no Brasil é disciplina curricular obrigatória (LDB) e sua implementação nas escolas ocorre ainda segundo diferentes perspectivas, longe de haver um consenso. Uma Base Nacional Comum com fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental é previsto desde a Constituição de 1988, no artigo 210, e sua aprovação tem grande impacto na construção da concepção de Escola, de Sociedade e da Educação Física, tendo um papel balizador nas construções de currículos e Projetos Pedagógicos nos Estados e Municípios.

A BNCC é um documento orientador com determinados marcadores sociais, construído em um contexto social turbulento (mudanças de governo, de técnicos no Ministério da Educação, processo de impeachment, etc.) e contraditório, portanto não é um documento neutro ou imparcial e seu produto final é questionado por diversos setores da sociedade, que denunciam a ausência de debates mais aprofundados e que dialogassem mais amplamente com a sociedade.

Acolhemos as críticas sobre a construção da BNCC e o caminho até sua aprovação, principalmente em relação ao Ensino Médio, as diversas disciplinas que foram tratadas como secundárias representam um retrocesso na Educação brasileira. Por outro lado, entendemos ser importante avaliar o texto aprovado em relação ao Ensino Fundamental nas Séries Iniciais na busca de iniciar os estudos comparativos entre esses documentos na busca de estabelecer diálogos e aprofundar debates para a reformulação do currículo que por ora orienta a rede.

A Educação Física é disciplina central em temas de grande relevância social como as discussões sobre gênero, sexualidade, preconceitos de etnia, padrões estéticos, entre outros,

justifica-se assim a importância de discutir a Educação Física dentro da BNCC e do Currículo Municipal em vigência em São José dos Pinhais.

## **REFLEXÕES SOBRE A BASE E O CURRÍCULO**

Na atualidade, nota-se o aumento da intensidade dos debates em torno dos currículos e das reformas curriculares nos diferentes níveis de ensino e em diversos países, motivados pela associação entre a decisão curricular e as formas de controle e regulação social. Resumidamente, conforme Silva (2005), o currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade. No currículo entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social e de poder. Nele travam-se lutas decisivas por hegemonia, por definição e pelo domínio do processo de significação. (LIMA e NEIRA, 2010. p. 2)

A construção de um currículo é um processo de grande impacto social e também um processo contraditório e repleto de disputas. A Educação Física Escolar (EFE) no Brasil passou por mudanças significativas ao longo de sua história, sofrendo as influências dos contextos sociais em que estava inserido (BRACHT, 1999; SOUZA JÚNIOR, 2001; MELLO, 2014; ETO e NEIRA, 2014). Essas teorias passam a influenciar também a produção de materiais didáticos, estudos e publicações que passam a ser discutidos de maneira ampla na sociedade, impactando documentos, marcos legais, o cotidiano escolar e o fazer pedagógico dos professores.

A concepção culturalista embasa uma postura/forma/conduita na seleção e tratamento dos conhecimentos a serem trabalhados em sala e tanto a BNCC como o Currículo de São José dos Pinhais adotam essa orientação em sua perspectiva, no entanto, há contradições aparentes ou insuficiente tratamento dos conhecimentos/conteúdos em ambos os documentos que dificultam e ou introduzem confusão no aprofundamento desse debate e na tradução de ações com tal abordagem.

A Base elencou importantes elementos da cultura corporal em seu rol de atividades, e deixa claro no texto que procurou fazer uma sugestão de organização dos conhecimentos de forma a “aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais” (Brasil, 2017, p. 182). No entanto, a proposição de apresentação desses conteúdos segundo a lógica das dimensões do conhecimento (Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação;

Construção de valores; Análise; Compreensão; e Protagonismo Comunitário) parece apresentar um quadro infinito de possibilidades (VIANA, 2017).

Na BNCC as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas foram organizadas em ocorrências sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Nas Ginásticas, a organização se deu pela sua diversidade e características, que não ficaram muito claras no documento. As escolhas entre locais e menos próximos, nacional e mundial, da natureza e urbano parecem dialogar com os princípios culturalistas, no entanto os demarcadores da Ginástica (características e diversidades internas) e do Esporte (Marca, Precisão, Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial, Combate) parecem dialogar com uma lógica tecnicista.

Na Base as habilidades a serem desenvolvidas pelos conteúdos (Objetos de Conhecimento) foram divididas em anos: (12) 1º e 2º anos; (35) 3º ao 5º ano; (67) 6º e 7º anos; (89) 8º e 9º anos. O documento não deixa claro os pressupostos epistemológicos que embasaram a escolha desses demarcadores temporais.

Além dos Objetos do Conhecimento apresentados, a Base destaca a responsabilidade dos Currículos em abordar os conhecimentos transversais que tratam de questões relevantes, como educação alimentar e nutricional, saúde, sexualidade, gênero, educação para o consumo, diversidade cultural, entre outros. (BRASIL, 2017)

Apesar de suas contradições aparentes apontadas pelos leitores críticos, ao elencar os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento da Base em comparação com o Currículo em questão, a BNCC demonstra ser mais ampla, mais abrangente e contempla discussões que não estão atualizadas do currículo de São José dos Pinhais, como a valorização da cultura de Matriz Africana e Indígena, os temas transversais citados, a ampliação da perspectiva corporal nas práticas de aventura e nas lutas, por exemplo. Os objetivos de aprendizagem (habilidades e competências na Base) tem vários pontos de convergência em ambos os documentos, mas há carência de definições epistemológicas e de referências mais claras na justificativa da gradação dos conhecimentos que se pretendem sob a perspectiva cultural. A contradição na apresentação do texto final da Base deixou dúvidas em relação à organização dos conteúdos dificultando a construção de um currículo coerente. Em ambos os documentos há ausência da menção explícita aos enfrentamentos da adaptação dos currículos com a perspectiva da inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Foi possível perceber que, apesar das contradições da Base, seus pressupostos apresentam avanços que precisam ser perseguidos na reformulação do currículo. A Base tem

um grande potencial na discussão do acesso à uma educação de qualidade e estudos mais aprofundados para cercar os possíveis equívocos e lançar luzes sobre suas contradições é de suma importância. Compreendemos e frisamos que a efetivação da garantia do direito a uma educação de qualidade passa, impreterivelmente, pelo investimento em Educação, pelas condições de trabalho dos professores, pelo investimento público na valorização docente, na formação continuada, no financiamento de pesquisas, na efetivação da implantação dos currículos em Estados e Municípios, entre outros fatores.

A construção da Base e as discussões para sua efetivação contam um novo capítulo da história do Currículo no Brasil, movimentando uma parcela significativa da população na discussão da sociedade que queremos. As tensões e contradições do processo são marcas da sociedade desigual em que vivemos, as divergências foram marcadas por processos decisórios conflituosos, com organização de espectros da sociedade civil em torno de bandeiras conservadoras, mas também progressistas. É necessário ampliar espaços, pesquisas e qualificar os debates para a promoção de uma cultura de tolerância, plural e ética.

Este estudo, apesar de tímido em relação aos seus objetivos, demonstrou ser de grande relevância para uma maior apropriação da história do Currículo de Educação Física no Brasil, uma maior aproximação com a BNCC, seus fundamentos, sua história e sua distinção em relação ao que é o Currículo, e por fim, para uma primeira aproximação com o currículo de São José dos Pinhais. Recomenda-se, no futuro, que este estudo ganhe maior profundidade, tomando como objeto as bases epistemológicas da BNCC e do mencionado currículo, suas estruturas, os aspectos metodológicos e avaliativos.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **A Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88. 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, DF, Lei 9.394 de 1996

ETO, Jorge. NEIRA, Marcos Garcia. **Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro**. Revista Ibero Americana de Educação (ISSN: 1681-5653). nº 64/1. 15/01/2014. Disponível em: < [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge\\_eto\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_eto_01.pdf) > Acessado em: 13/01/2018.

LIMA, Maria Emilia de. NEIRA, Marcos Garcia. **O Currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da**

**comunidade.** Revista Iberoamericana de Educação (ISSN: 1681-5653). n° 51/5 – 25/02/2010. Disponível em: < [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia\\_03.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia_03.pdf) >. Acessado em 13/01/2018.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:  
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> >. Acessado em 05/01/2017.

Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em:  
< <http://movimentopelabase.org.br> >. Acessado em 05/01/2017.

MELLO, Guiomar Namó. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas.** Setembro de 2014, disponível em: < [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf) >. Acessado em 03/01/2018.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental.** 2008.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar: Investigação e intervenção.** Vitória, ES: Proteoria, v. 1, 2001. Cap. 4, p. 81-92.

VIANNA, Alexandre J. C. **Parecer sobre Versão 3 da BNCC para Educação Física.** FEF/UnB. 2017.

- XXXIX -

## A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO UNIVERSAL

**Vivian de Lima Cabral - UFPA**  
viviancabral2005@yahoo.com.br

**Emina Santos - UFPA**  
emina@ufpa.br

### INTRODUÇÃO

A efetividade dos direitos humanos constitui condição para uma vida digna aos seres humanos, sem distinção. Segundo Lazzarini (apud Siqueira Jr., 2016) “no regime democrático, toda pessoa deve ter a sua dignidade respeitada e a sua integridade protegida, independentemente da origem, raça, etnia, gênero, idade, condição econômica e social, orientação ou identidade sexual, credo religioso ou convicção política”.

Entretanto, há que se considerar que um longo histórico de negação de direitos, e do entendimento do direito como benefício somente para alguns, contribuiu para a caracterização do direito a educação universal como conquista estruturante de sociedades democráticas. Cury (2002, p. 247), afirma que “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade”.

A melhoria na qualidade da educação se constitui como uma “bandeira de luta” empunhada por educadores e defendida por alguns segmentos da sociedade civil, porém, cabe analisar se esta “luta” reveste-se do interesse na defesa da educação com qualidade como um direito, e se, dessa forma, pode contribuir para construção e acesso a uma cidadania universal.

### A EDUCAÇÃO COM QUALIDADE COMO DIREITO

Os direitos humanos surgiram como uma possibilidade de maior equilíbrio nas relações sociais:

[...] tão logo conseguiu apreender-se como uma coletividade [...] a humanidade percebeu [...] que o tecido social não se constituía como uma teia de membros iguais. O tecido social era todo marcado por forte hierarquização estratificada, onde ocorria grande desequilíbrio das forças em presença, onde alguns indivíduos ou grupos não só se opunham uns aos outros, como dominavam os indivíduos ou grupos mais fracos[...] (SEVERINO, 2014, p. 35, 36)

Assim para que o caráter democrático da sociedade seja efetivado é necessário que os direitos existam não apenas como texto da lei, mas que sejam parte concreta da realidade em todos os âmbitos.

No Brasil, esse debate vem alcançando mais relevância, a partir dos anos 80 e 90, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia (PNEDH, 2007, p. 22). Nessa dinâmica, o seu processo de redemocratização trouxe ao cenário, questões pertinentes à cidadania e participação social, com ênfase nos direitos humanos, inclusive a educação, como ferramentas contributivas à implementação da democracia brasileira.

Para tal, fizeram-se necessários ações propositivas do Estado, para sua garantia, ou seja uma intervenção política concreta para a implementação dos referidos direitos. (SIQUEIRA JR., 2016, p. 68)

A importância da intervenção estatal na garantia de direitos sociais, traz à tona a questão da educação como direito social, que requer a atuação do poder público para que seja garantida em um Estado democrático (Capítulo II, Artigo 6º, CF 1988).

Além disso, “a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (PNEDH, 2007. p. 25), portanto, é necessário que a entendamos como instrumento democratizante, condição para a construção da cidadania e a efetivação da participação democrática dos indivíduos.

Na mesma linha de raciocínio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ratifica como finalidade da educação possibilitar o exercício da cidadania, quando afirma que a prática educativa deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996). É importante considerar a necessidade de que a lei ultrapasse a abstração e ganhe concretude social.

Nesse contexto, em que a cidadania é reconhecida como a capacidade de participação integral na comunidade, em espaços sociais e políticos de forma consciente, é necessário

propiciar acesso ao conhecimento e bens culturais historicamente sistematizados, como forma de despertar a consciência dos sujeitos para sua condição de cidadão.

A educação se constitui como um importante meio de acesso aos bens culturais e um caminho para a emancipação dos sujeitos, pois é por meio dela que adquirimos conhecimentos necessários para melhor participar, de modo autônomo e consciente, nos diferentes espaços sociais e políticos e também no mundo profissional. (SAVELI e TENREIRO, 2012, p. 53)

Portanto, para além de uma obrigação legal, a educação com qualidade como um direito de todos pode ser a “chave de acesso” que permitirá a participação efetiva e consciente na construção e na defesa da cidadania e democratização real da sociedade.

Torna-se relevante o debate sobre a qualidade em educação como um direito e ao mesmo tempo como um desafio a ser enfrentado em um processo de democratização, que pressupõe além da garantia da universalização, algo mais importante, que é a universalização com qualidade.

É crucial reconhecer que não basta que a educação escolar esteja acessível a todos para que se efetive como um direito e como instrumento para a cidadania. É necessário que a educação seja emancipadora, democrática e democratizante, e valorize não só a igualdade, mas a diferença.

Boto (2011, p. 126) reafirma a necessidade de ter “todos na escola, em uma instituição de boa qualidade, capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades”, o que caracteriza a universalização da educação com qualidade no atendimento de todos com equidade, respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que proporciona acesso igualitário ao capital cultural.

Sacristán (apud Boto 2011) defende que:

A educação democrática deve ser justa por ser igualadora, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural, a singularidade dos planos da política educacional, a organização do sistema escolar, o funcionamento dos estabelecimentos escolares e a pedagogia prática que torna compatíveis os dois ideais de justiça: a meta dessa orientação é a inclusão social em condições de igualdade dentro do pluralismo. (SACRISTÁN apud BOTO, 2011, p. 136)

Nesse contexto, a igualdade de acesso significa ampliar as condições para que todos possam usufruir o direito à educação, enquanto que a equidade no atendimento pressupõe uma educação que respeite a diversidade, a multiculturalidade e o pluralismo de ideias.

## CONCLUSÃO

É fundamental que possamos compreender a educação como um instrumento de (e para) a cidadania no intuito de ofertá-la com qualidade, para que se constitua como uma ferramenta necessária à garantia de direitos humanos e não apenas como um instrumento de reprodução de ideologias excludentes.

É necessário, para tal, superar o formato de educação que age como “fator de reprodução social” e passar a defendê-la como “educação necessária para um mundo possível” (Gadotti, 2010), ousando estruturar na realidade uma concepção de educação universal com qualidade que promova o acesso ao capital cultural como legado da humanidade, mas que também enfatize a construção e acesso a cidadania e o respeito à diversidade como princípios basilares.

A defesa de uma educação com características de cunho mais cidadão, deve propiciar ainda um espaço de discussão onde haja a oportunização de um debate democrático dos objetivos da educação pública de qualidade como um direito, um bem social que não pode ser negado aos cidadãos, e a sua oferta com qualidade é condição para que ela se efetive como direito.

## REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (p. 91-149).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Caderno de pesquisa, n. 116, p. 245-262, São Paulo, julho 2002.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas-SP; Autores associados. São Paulo: Ação Educativa, 2016. (p. 11-40)

SAVELI, Esméria de Lourdes, TENREIRO, Maria Odete Vieira. **A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 51-57, maio/agosto 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In BRZESZINSKI, I. (Org.) **LDB/1996. Contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo, Cortez, 2014. (p. 29-49)

SIQUEIRA JR., Paulo Hamilton. OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado de. **Direitos humanos: Liberdades públicas e cidadania.** 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016

