

Projeto
CAEd-Fadepe/JF

2018

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Mediações entre sociedade
e sistemas educacionais

ORGANIZADORES

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos
Carolina Alves Magaldi
Leonardo Ostwald Vilarde
Luísa Gomes de Almeida Vilarde
Vítor Fonseca Figueiredo

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
mediações entre sociedade e sistemas educacionais

Editora Projeto CAEd-Fadepe/JF
2018



CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Chibebe Nicolella (USP)
Fátima Alves (PUC-RJ)
Lina Kátia Mesquita de Oliveira (CAEd)
Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd/UFJF)
Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ)
Marcos Tanure Sanábio (UFJF)
Nigel Brooke (UFMG)
Tufi Machado Soares (UFJF)
Robert Verhine (UFBA)

REVISÃO: as ideias e conteúdos dos textos que compõem este livro, assim como seu processo de revisão, são de responsabilidade de seus autores.

PROJETO CAEd-FADEPE/JF

Rua Eugênio do Nascimento, n. 620
CEP: 36038-330 - Juiz de Fora – MG
Telefone: (32) 4009-9310
E-mail: nucleoppgp@caed.ufjf.br

37
G393

Políticas públicas educacionais: mediações entre sociedade e sistemas educacionais / organizadores: Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos. Carolina Alves Magaldi. Leonardo Ostwald Vilardi. Luísa Gomes de Almeida Vilardi. Vítor Fonseca Figueiredo. -- Juiz de Fora: Projeto CAEd, Fadepe/JF, 2018. 170p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-68184-25-7

1. Educação. 2. Políticas Públicas. I. Ramos, Amélia Gabriela Thamer Miranda. II. Magaldi, Carolina Alves. III. Vilardi, Leonardo Ostwald. IV. Vilardi, Luísa Gomes de Almeida. V. Figueiredo, Vítor Fonseca.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Carolina Alves Magaldi – UFJF

PENSANDO SOBRE A FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Lenise Teixeira de Sousa - PUC-Rio

AS EXPERIÊNCIAS DO PACTO NO MUNICÍPIO DE CORONEL PACHECO

Cíntia Cristina de Campos Silva - UFOP/UCAM

Claudia Gonçalves de Paula - FGF

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ANGRA DOS REIS (RJ): TRAÇOS SIGNIFICATIVOS DA PROPOSTA MUNICIPAL NO BOJO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA ATUALIDADE

Marcio Bernardino Sirino - UNIRIO/UERJ - FFP/São Gonçalo

POLÍTICAS PÚBLICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO IMPACTOS PSICOMORES A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE ARTE

Karine Teixeira Gomes - UFJF

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: INVESTIGANDO O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJovem

Paula de Macedo - FRRJ

A IMPLEMENTAÇÃO E A OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS – SEE/MG

Perla Vilma Barbosa Lima - UFJF/SEE MG

Mayanna Auxiliadora Martins Santos - CAEd/UFJF

Alexandre Chibebe Nicolella - USP

O SIMADE COMO POLÍTICA PÚBLICA EM MINAS GERAIS

Carla da Conceição de Lima - PUC-Rio

Adriana da Silva Lisboa Tomaz - PUC-Rio

A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DO PROJETO DE CONCERTAÇÃO NACIONAL

Renata Spadetti Tuão - UFRRJ

QUEM EDUCA OS EDUCADORES? O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL

Christiane Steiger Ferreira - UFF

FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE: OPINIÕES DE EGRESSOS SOBRE EFEITOS DE PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Bárbara Lima Giardini - FADIP

Cássia do Carmo Pires Fernandes - IFMG - Campus Ponte Nova

Beatriz de Basto Teixeira - UFJF

ATUAÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU BRASILEIRA

Jacqueline Maria dos Santos - UNEB

Lídia Boaventura Pimenta - UNEB

Roberta de Oliveira Leal - UNEB

APRESENTAÇÃO

Políticas públicas educacionais percorrem um longo caminho da ideia à prática: do desenho da política ao processo de implementação há muito que ser avaliado, sensibilizado, reconstruído e discutido.

Em nosso país, somam-se aos desafios desse processo as maiúsculas diferenças entre nossas regiões, bom como as crescentes desigualdades socioeconômicas da população. Nesse contexto, complexo e plural, torna-se vital a construção de conhecimento acadêmico acerca da temática, a partir de análises qualitativas e contrastivas de diversas políticas públicas educacionais.

Ao longo do presente livro, nos debruçaremos sobre políticas nacionais de alfabetização, de formação de professores, caminhando do mais fundamental direito à educação para as diversas modalidades e níveis de ensino, de forma a abranger diferentes regiões, modelos de políticas e processos de implementação.

A primeira das duas análises acerca do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, **Pensando sobre a formulação da política pública Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**, de Lenise Teixeira de Sousa, irá se concentrar nos processos de implementação em dois municípios, enquanto a segunda análise, **As experiências do Pacto no município de Coronel Pacheco**, de Cíntia Cristina de Campos Silva e Claudia Gonçalves de Paula, irá contrastar o processo de implementação da política aos indicadores da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e aos processos de capacitação de professores, comprovando que contrastes quantitativos e qualitativos contribuem para construir conhecimento acerca de uma política nacional de vital importância.

No universo do cotidiano das escolas brasileiras, teremos a oportunidade de problematizar o processo de implementação de políticas educacionais da escola em tempo integral, com **Educação em tempo integral em Angra dos Reis (RJ): Traços significativos da proposta municipal no bojo das políticas educacionais da atualidade**, de Marcio Bernardino Sirino, assim como dos projetos de arte educação, destacando seu valor para a formação de funções cognitivas e motoras dos alunos que tiveram acesso à iniciativa, em **Políticas públicas em arte-educação: Impactos psicómores a partir da obrigatoriedade do ensino de arte**, de Karine Teixeira Gomes.

No universo das críticas construtivas, o estudo do programa ProJovem Urbano, intitulado **Políticas públicas educacionais: investigando o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem**, de Paula de Macedo, pode comprovar a formação precária fornecida

pela política, sendo um passo fundamental para a tomada de decisões que possam contribuir para nossos jovens.

Ainda a respeito da juventude brasileira, o capítulo **A implementação e a operacionalização do Ensino Médio regular noturno nas escolas da rede estadual de Minas Gerais – SEE/MG**, de Perla Vilma Barbosa Lima, Mayanna Auxiliadora Martins Santos e Alexandre Chibebe Nicolella, se dedica ao processo de implementação da política de Ensino Médio noturno, uma necessidade em um país em que 14% dos jovens ainda estão fora da escola e em que 40% dos jovens de 15 a 18 anos encontram-se com alguma distorção idade/série.

Há, ainda, o estudo **O SIMADE como política pública em Minas Gerais**, de Carla da Conceição de Lima e Adriana da Silva Lisboa Tomaz, que lida com a ausência de pré-requisitos e falhas de comunicação no Sistema Mineiro de Administração Escolar, além de um debate sobre o direito à educação via CNDE, intitulado **A Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Brasil: Fundamentos teóricos e históricos do projeto de concertação nacional**, de Renata Spadetti Tuão.

Já Christiane Steiger Ferreira questiona **Quem educa os educadores? O processo de formação docente em cursos a distância no Brasil**, investigando, assim, o papel da EaD na formação de professores em nosso país.

Complementando as discussões sobre formação de educadores, temos o texto **Formação continuada em debate: Opiniões de egressos sobre os efeitos de programas do Governo Federal na prática profissional**, de Bárbara Lima Giardini, Cássia do Carmo Pires Fernandes e Beatriz de Basto Teixeira, o qual trata das opiniões dos egressos da formação continuada do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e do PNEGEB (Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica).

Por fim, é discutida a **Atuação dos mestrados profissionais em educação no cenário da pós-graduação *strictu sensu* brasileira**, por Jacqueline Maria dos Santos, Lídia Boaventura Pimenta e Roberta de Oliveira Leal.

A partir dessas discussões, almejamos reiterar que políticas públicas não são somente um meio pelo qual concretizar projetos educacionais, elas representam a vital conexão entre sociedade e sistema educacional. Nas palavras de Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Minas Gerais, novembro de 2017

Carolina Alves Magaldi

**PENSANDO SOBRE A FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC:
PERSPECTIVAS DE ANÁLISE**

Lenise Teixeira de Sousa – PUC-Rio¹

Resumo:

O objetivo deste texto é apresentar a formulação e implementação de políticas públicas e refletir sobre suas possíveis contribuições para a análise de uma política pública de formação continuada, o PNAIC. Busco responder se dois municípios mineiros de diferentes portes recebem essa política da mesma forma. Como metodologia, abordo os modelos analíticos: Lima e D’Ascenzi (2013); Frey (2000); Secchi (2010), entre outros. Este estudo tem a perspectiva de trazer contribuições para o aprofundamento nos estudos neste campo do saber.

Palavras-chave: Política pública; PNAIC; Modelos analíticos.

Abstract:

The main purpose of this paper is to introduce the formulation and implementation of public policies; and to think about their possible contributions to the analysis about the PNAIC. I also try to answer if two Minas Gerais’s cities of different sizes receive this policy in the same way. As a methodology, I use the analytic models: Lima and D’Ascenzi (2013); Frey (2000); Secchi (2010) and other authors. This study has the objective of bringing contributions to the studies of this background.

Keywords: Public Policy; PNAIC; Analytic Models.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar modelos analíticos para o estudo da formulação e implementação de políticas públicas e refletir sobre suas possíveis contribuições para a análise de uma política pública específica, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

¹ lenise_sousa@yahoo.com.br

O campo de estudo sobre implementação de políticas públicas é relativamente recente. Trata-se de um campo importante que agrega a perspectiva das políticas públicas buscando compreender como essas são constituídas (formulação), implantadas (se são transformadas) e avaliadas. A partir da análise de uma política pode-se observar de que forma as regras, rotinas e processos são definidos na formulação. Como esses processos são interpretados na elaboração e quais as contribuições na busca de soluções para os possíveis problemas no sentido de alcançar os resultados esperados.

Considerando que a implementação de uma política pública envolve interesses, conflitos, arenas de disputas e interpretações dos atores implementadores sobre os processos políticos, vê-se que esta perspectiva pode contribuir para a análise das políticas públicas educacionais, em especial a de formação continuada de professores alfabetizadores.

Neste viés, pretendo sistematizar e analisar a literatura sobre o campo de estudos e os modelos analíticos de implementação de políticas públicas, focalizando na fase da *formulação*. Busca-se, desse modo, apresentar possíveis contribuições desta área do conhecimento para a análise de políticas públicas educacionais no Brasil.

Uma problemática que tem sido levantada está relacionada à situação em que se encontra o país em relação aos índices de analfabetismo da população que é excluída de qualquer forma de educação e, também, do acesso à tecnologia, à informação e ao conhecimento.

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os oito anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE, 2010). Apesar deste avanço, constatamos no mesmo Censo (IBGE, 2010) que há variações regionais, chegando à taxa de analfabetismo de 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “A criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, mas indica que o problema é mais amplo e manifesta-se com diferentes intensidades em todo o país.

Em se tratando do cenário educacional do Brasil, o retrato que temos é de milhões de brasileiros analfabetos e o discurso, garantido em documentos oficiais, da educação como direito de *todos*. Tanto os dados do IBGE, quanto os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) justificam a preocupação do Ministério de Educação (MEC) com a baixa consistência entre a escolaridade e

o desempenho dos alunos, bem como com a necessidade de repensar a escola devido ao grande percentual de evasão no decorrer da vida escolar. Os fatos apresentados implicam na implementação de propostas, programas e políticas para lidar com a precariedade qualitativa dos sistemas de ensino e a construção de estratégias que possibilitam a diminuição dessas estatísticas nas futuras gerações de estudantes.

Tendo em vista as dificuldades que o Brasil vem enfrentando para alfabetizar no tempo devido todas as crianças que chegam à escola, justifico a importância deste estudo pela ênfase dada aos programas de formação continuada de professores no âmbito federal, como uma perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e alcance das metas educacionais.

Esta discussão emerge da necessidade de elaboração de um desenho teórico de autores relacionados ao campo das políticas públicas educacionais e da relação com meu anteprojeto de tese apresentado ao PPGE da PUC-Rio cujo tema é **“Tecendo relações sobre a política pública de formação continuada de professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: quais apropriações estão sendo feitas pelos sujeitos a partir do PNAIC?”**. Busco tecer relações e perceber os pontos de aproximação e distanciamento na gestão das políticas públicas de formação, tomando por base um município de pequeno porte em contraponto a outro de grande porte. A justificativa da escolha dos dois municípios de portes diferenciados é porque minha hipótese é que eles recebem e implementam a política de forma diferenciada.

O município de Juiz de Fora, seria o de grande porte, com aproximadamente quinhentos e vinte mil habitantes, bem como a cidade vizinha, Matias Barbosa com cerca de catorze mil habitantes, seria o município de pequeno porte escolhido para realização dessa pesquisa. A caracterização do porte da cidade é feita por alguns fatores destacados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE² (2010). Ambas as cidades estão localizadas na zona da mata mineira e se destacam na região pela economia forte e pelo polo industrial.

Esses dois municípios mineiros integraram, a partir de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, de iniciativa do Governo Federal. Com essa parceria foi implantado nos municípios, junto aos professores do ciclo inicial de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação

² Segundo IBGE, um município de pequeno porte tem como característica a população compreendida entre 10.000 a 20.000 habitantes e, como característica de município de grande porte, de 100.001 a 900.000 habitantes.

continuada para professores alfabetizadores. O programa se constitui como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, pelos estados e municípios destinados a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

A educação, como direito social, está presente na Constituição de 1988. A Educação Básica, com atendimento da educação infantil ao ensino médio, foi declarada como direito do cidadão e dever do Estado. Como todo direito social, a trajetória da educação é longa e envolve várias e distintas lutas. Além de a educação estar vinculada a um direito, é também uma obrigação do Estado, conforme art. 208 da Constituição. No entanto, não é possível garantir o acesso à educação sem que esta ofereça um ensino de qualidade e com igualdade de condições para todos. Aliás, a própria Constituição prevê que essa igualdade de condições se materialize, garantindo-se um padrão de qualidade, conforme art. 206, inciso VII.

Como o desempenho ganha centralidade, o próprio direito à educação, envolvendo a garantia do acesso e permanência para todos e o ensino de qualidade também para todos, traz em seu bojo o potencial de emancipar o indivíduo e de superar as desigualdades dos que frequentam a escola. Na realidade, a aprendizagem não pode ser compreendida fora do direito à educação, assim como o ensino de qualidade.

Nesta perspectiva, o Governo Federal tem pactuado com Estados e Municípios para superar as dificuldades encontradas na alfabetização e no letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de políticas públicas educacionais como: oferta de bolsa de estudo e financiamentos estudantis, materiais de estudo, incentivos, formação de professores, investimentos nas avaliações em larga escala, na criação de um índice nacional para acompanhamento longitudinal das escolas públicas brasileiras, distribuição de livros didáticos e de literatura, entre outros programas.

Ainda há muito a ser feito em termos de políticas públicas educacionais: ampliação de vagas nas creches e educação infantil, maior investimento na formação inicial e continuada de professores, aprimoramento dos sistemas de avaliação, melhorias na gestão pedagógica e democrática das escolas. Investir na educação significa investir na educação básica, na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos os atores nesse processo: pais, alunos, professores e gestores, buscando iniciativas para garantir não só o acesso como a permanência e especialmente a conclusão dos anos de escolaridade com qualidade e aprendizagem.

O campo da política pública proporciona reflexões sobre as complexas questões do âmbito nacional, em especial, a temática política pública educacional. As leituras e discussões realizadas através de um referencial sistematizado e consistente podem contribuir na realização da minha pesquisa, tanto no que se refere aos sujeitos nela envolvidos como às instituições nas quais eles atuam.

Formação continuada de professores em debate

O debate sobre formação de professores alfabetizadores não é recente. Em 2002, o MEC buscava novos direcionamentos para a educação brasileira, propondo a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Assim, a alfabetização se constituiu como foco principal nos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública (BRASIL, 2002).

A Constituição Federal/1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, o Plano Nacional de Educação/2014 tratam da importância e da valorização do magistério para o alcance de melhores condições e qualidade da educação nacional. Neste sentido, cabem-nos algumas questões: Como os professores e demais atores vêm ou percebem o desenho da política? Demonstrem resistência ao executá-las em suas práticas pedagógicas? Entendendo o espaço escolar enquanto um espaço de contradições e de diversidade, é neste cenário que se desenvolve a prática docente. Dessa forma, o exercício da docência ocorre sempre num contexto de conflitos, de embates de valores e (des) construção, muitas vezes, cheio de convicções.

A partir de 2003 três políticas públicas de formação de professores do ensino fundamental foram implementadas pelo Governo Federal/MEC, junto aos Estados e Municípios, objetivando, a partir da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental, garantir uma melhor qualidade da educação pública. São elas: o *Programa Toda Criança Aprendendo - TCA*, (BRASIL, 2003); o *Pró-Letramento* (BRASIL, 2010) e o por último, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, meu objeto de análise. (BRASIL, 2012, 2015). Essas medidas ampliam as ações direcionadas a este campo de atuação e que são passíveis de investigação na perspectiva da análise de políticas públicas.

O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* - é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme destacado anteriormente.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, o Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

O PNAIC começou a ser delineado em 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e atualmente está na meta cinco do PNE, que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Em 2013, o PNAIC é implantado e considerado uma política de continuidade em relação ao programa anterior, o Pró-Letramento, mas com integração de outros eixos que se complementam a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2014a). Assim, o PNAIC partiu de uma perspectiva diferente de todos os outros programas de formação que o antecederam, pois se constituía como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, pelos estados e municípios destinados a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao aderir ao programa, os gestores se comprometem, através do Pacto, a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática até oito anos de idade.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. *Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo*, com oferta de formação presencial para professores e orientadores de estudo; 2. *Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais* - materiais complementares e enriquecedores do trabalho docente; 3. *Avaliações sistemáticas* - a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicadas pelo Inep aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental, com objetivo de aferir os conhecimentos dos níveis de aprendizagem em leitura e alfabetização matemática; 4. *Gestão, controle social e mobilização*.

Os conjuntos de cadernos orientadores enviados aos estados e municípios servem para subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas

do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como trata dos princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

Para ampliarmos a compreensão de como tais propostas são encaminhadas, torna-se fundamental, apresentar um histórico, ainda que breve, das propostas que antecederam o PNAIC.

A partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, novos conceitos foram criados e, considerando os resultados insatisfatórios de tais ações, amplia-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo.

Um dos conceitos importantes nesse sentido é o de analfabetismo funcional. Para Paiva (1987), o conceito de analfabetismo funcional se desenvolveu no cenário educacional a partir da década de 1960. Compreendia, inicialmente, que a alfabetização era fundamental às atividades realizadas no dia a dia dos trabalhadores. Assim, o conceito surge como uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de leitura, escritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social. Com as transformações sucessivas das tecnologias vividas a partir de 1990, tal conceito foi ressuscitado no Ensino Fundamental. Essa revalorização, como parte dos debates sobre a alfabetização, trouxe a importância da compreensão, pelos alunos, de textos complexos, de comunicar-se por escrito, e de conhecer as operações matemáticas diversas, utilizando as novas possibilidades de comunicação no contexto social.

Indicadores insatisfatórios de analfabetismo funcional favoreceram o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os o centro do debate pedagógico. Para isso, as temáticas sobre alfabetização e letramento ganharam relevância e ainda mobilizam reflexões acerca de processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos de ensino, bem como a apropriação do conhecimento escolar pelas crianças.

A seguir, abordo alguns aspectos conceituais e modelos analíticos como possibilidades de caminhos teóricos e metodológicos para os estudos das políticas públicas em educação no contexto de formação continuada de professores.

A análise da política pública: aspectos conceituais e metodológicos

Neste item tenho como proposta apresentar possíveis contribuições teóricas para análise de políticas públicas educacionais no Brasil. Esta discussão emerge da necessidade de elaboração de um desenho teórico (ainda incipiente) para minha pesquisa de doutorado que tem como *objetivo* analisar a implementação da política pública de formação continuada de professores alfabetizadores – PNAIC, no contexto de dois municípios mineiros.

Souza (2003) discute o “*Estado do campo*” da pesquisa em políticas públicas, e ressalta que a área de estudo tem se ampliado e se legitimado com a criação de cadeiras em política públicas, através de órgãos governamentais e centros de pesquisas e academias no Brasil. Ao caracterizar os estágios da política, a autora aponta basicamente a definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

De maneira geral, na visão clássica, pode-se considerar a *formulação, implementação e avaliação* como etapas que compreendem o processo de uma política. É importante enfatizar, ainda, que estas fases não são lineares no ciclo de políticas públicas. Elas guardam elementos que se entrecruzam e podem ocorrer concomitantemente.

Souza (2003) apresenta algumas sugestões de estudos baseados no modelo do ciclo da política pública: a definição de agenda; estudos mais consistentes sobre quem formula as políticas públicas e como elas são implementadas; análises do ponto de vista comparativo entre diferentes políticas. E acrescenta:

Ainda no que se refere ao foco de análise e assumindo a existência de uma grande concentração de trabalhos sobre a implementação das políticas públicas, precisamos superar o que a literatura chama de primeira geração de estudos nessa área, excessivamente concentrada nos fracassos, pouco preocupada com as questões políticas e fortemente assentada no pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados dos processos políticos (SOUZA, 2003, p. 17).

A autora reforça a necessidade de avançar nos estudos e concentrar esforços no sentido de identificar variáveis que causam impactos sobre os resultados das políticas públicas. Ou seja, propõe analisar sucessos ou fracassos das políticas públicas para um estágio em que se enfatizem o melhor entendimento dos resultados. Segundo a autora, temos pouca clareza sobre quem formula as nossas políticas públicas e como elas são implantadas.

Segundo Lima e D'Ascenzi (2013), a área de análise de políticas públicas frequentemente se dá através de uma sequência ou através de ciclo de políticas públicas. O modelo de análise favorece a separação das políticas públicas em fases: formulação, implementação e avaliação. (FREY, 2000; MULLER & SUREL, 2002; SECCHI, 2010).

Os autores simplificam as etapas da seguinte forma:

A fase da formulação é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, produção de soluções ou alternativas e tomada de decisão. A implementação refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia. A avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 101).

O campo de estudos de implementação de políticas públicas está atrelado às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos, que permitam o incremento das atividades implementadoras. Este campo de estudo tem a possibilidade de entender os problemas no sentido de encontrar soluções para evitar o fracasso na execução do que foi formulado com maior probabilidade de um programa atingir os objetivos.

Considerando que para estudar uma política pública, tomando como base o referencial teórico da análise de políticas, podem-se concentrar esforços e focalizar os estudos em pelo menos uma das três chamadas fases da política: formulação, implementação ou avaliação, neste momento, busco focalizar na *fase da formulação*.

Lima e D'Ascenzi (2013), ao se referirem a este modelo, afirmam que o foco de análise está no processo de formulação, etapa que dá origem à implementação da política e a preocupação top-down com a forma com que os instrumentos legais constroem (ou não) o comportamento dos atores na implementação de uma determinada política, no caso o PNAIC. Assim, “a análise é centrada nas normas que estruturam a política pública e suas lacunas. As lacunas correspondem a mudanças que ocorrem na política durante sua execução” (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 103). Os “problemas” são de responsabilidade dos formuladores da política. Para evitar os “problemas” os formuladores devem seguir estratégias no sentido de definir as regras e objetivos de forma clara, sem apresentar ambiguidades, com menor probabilidade possível do processo de implementação e nos resultados ser fracassados.

Segundo Baptista e Rezende (2011),

Para alguns analistas a implementação é a fase da política, onde todo o controle está nas mãos dos ‘formuladores’, situados no topo das organizações.

Esta forma de compreender a implementação ficou conhecida como enfoque top-down, porque define a existência de uma organização central que assume o controle dos fatores políticos, organizacionais e técnicos e a divisão de responsabilidade. (BAPTISTA, REZENDE, 2011, p. 149)

Partindo do pressuposto que o controle dos processos por meio de regras é fundamental para minimizar a discricionariedade dos implementadores, o processo de execução do que foi planejado na formulação da política é o parâmetro para a análise dos processos.

Lima e D'Ascenzi (2013) apontam que as variáveis que influenciam o êxito do processo de implementação estão relacionadas: 1) *à natureza do problema alvo da política* - a existência de intervenção de tecnologia disponível e o tamanho da população-alvo; 2) *às normas* - estrutura do programa, clareza dos objetivos e disponibilidade de recursos; 3) *ao contexto social, econômico e político* - apoio do público às políticas, recursos e mudanças de governo e ao apoio das elites; 4) *à organização do aparato administrativo* - qualidade e disponibilidade dos recursos humanos e a estrutura organizacional. (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 103). A preocupação no processo de formulação da política a ser implementada se dá com os elementos que podem comprometer o êxito da implementação.

A ação governamental expressa em programas e projetos é analisada *de cima para baixo* nessa abordagem, focalizando em aspectos da formulação e nos seus desdobramentos na prática. Nessa abordagem, os desafios estão associados à previsão dos problemas associados à (in) capacidade institucional dos agentes onde a política será implementada, aos problemas de natureza política e às possíveis resistências pelos grupos e setores que serão afetados pela política. As críticas a esta abordagem se dão quando esta minimiza a capacidade de tomada de decisão dos implementadores, por não tomar como elementos importantes para a análise, as contradições, os processos de negociação e as ambiguidades que ocorrem nas ações que buscam colocar em prática o que foi formulado.

Dentre os autores que buscam a articulação dos modelos, pode-se citar Elmore (1979, 1996), que apresenta uma abordagem que envolve tanto o mapeamento descendente (*forward mapping*) quanto o mapeamento ascendente (*backward mapping*) como possibilidade de análise. Na visão deste autor, neste primeiro modelo, que corresponde ao *de cima para baixo*, os formuladores influenciam a implementação, definindo-se o que se espera em cada fase. A ideia é a de que os formuladores controlam os processos organizacionais, políticos e técnicos na implementação de políticas.

No segundo modelo, que corresponde ao *de baixo para cima*, pressupõe que os fazedores de políticas não controlam a implementação e, nesse caso, esta é concebida no

processo em que as ações são influenciadas por interesses dos implementadores. Percebe-se a presença dos elementos macro e micro do processo de implementação de políticas nesta abordagem que, apesar de guardarem distinções significativas, são complementares.

Outra importante reflexão e proposição de referencial analítico de implementação de políticas, está baseada nestas duas perspectivas (*de cima para baixo* e *de baixo para cima*), e é apresentada por Lima e D'Ascenzi (2013). Sobre estas duas abordagens, os autores afirmam que:

O primeiro centra-se nas características da estrutura normativa, o segundo, nos atores implementadores e em suas ações. Em comum, as abordagens enfatizam as condições e limitações materiais, vistas como determinantes da trajetória do processo de implementação. Tal ênfase deixa espaço à inserção de variáveis ligadas às ideias, aos valores e às concepções de mundo dos atores (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 105).

Na visão de Lima e D'Ascenzi (2013), variáveis relacionadas a aspectos da cultura organizacional devem ser incorporadas nas análises e para isto aponta uma concepção de implementação de políticas que eles consideram mais fluida. Portanto, implementação de políticas públicas diz respeito:

[...] a um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação. Com isso, é possível integrar os dois elementos principais dos modelos citados e inserir variáveis cognitivas, como ideias e visões de mundo dos atores. Isso se dá porque a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 105).

Com base nesta concepção de implementação formulada por estes autores, vê-se dimensões que podem orientar os trabalhos de campo. Nesse sentido,

A análise do processo de implementação que deriva dessa dinâmica deve considerar alguns fatores, entre os quais destacamos: as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias, os valores e as concepções de mundo dos indivíduos. (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 105).

Tais elementos sugerem uma articulação entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos contextos locais de ação. Em síntese, eles definem o quadro para a análise da implementação de uma política:

Acreditamos que a trajetória e conformação do processo de implementação são influenciadas pelas características e o conteúdo do plano, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e as concepções de mundo dos atores implementadores. Isso pressupõe o seguinte: esses atores exercem sua discricionariedade, com base em sistemas de ideias específicos; as normas organizacionais formais e informais constroem e incentivam determinados comportamentos; por último, o plano é um ponto de partida que será interpretado e adaptado às circunstâncias locais. (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p.109).

Na perspectiva dos autores, tratar o plano como um conjunto de disposições permite escapar da disputa sobre quem controla o processo de implementação, pois o plano assume um caráter descentralizado e aberto. Nas reflexões apresentadas pelos autores, as variáveis cognitivas também recebem destaque, pois atuam como mediadoras entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos espaços locais.

Outra questão que merece destaque na empreitada deste estudo está relacionada à descentralização do Estado Federativo. Arretche (1999) dá sua contribuição sobre esta temática ao examinar os fatores que têm determinado a descentralização das políticas sociais do estado federativo no Brasil. Ela aponta que “No Estado federativo brasileiro pós-1988, estados e municípios passaram a ser, de fato, politicamente autônomos”. (ARRETCHE, 1999, p. 12).

A autora defende que estratégias eficientes de indução de delegação das políticas sociais podem compensar dificuldades de natureza estrutural e institucional sentidas pelos governos locais, com vistas à assunção da responsabilidade pela sua gestão.

Nestes termos, a estratégia de descentralização adotada pela União, cujo desenho institucional levou em consideração os elevados custos financeiros a serem assumidos para o exercício destas políticas e o legado das políticas implementadas previamente, implicava elevados benefícios e custos reduzidos aos governos estaduais. Adesão rápida e massiva foi a resposta dos governos locais (ARRETCHE, 1999, p. 118).

Afirma não ser, no caso brasileiro, a descentralização de políticas sociais uma consequência lógica da descentralização fiscal e das novas disposições constitucionais, especialmente em face da autonomia política dos entes federativos, e que o processo de descentralização depende fundamentalmente da adesão dos governos locais. Ao considerar um leque possível de áreas de aplicação de recursos, Arretche afirma:

Esta decisão será o resultado de um cálculo no qual a natureza da política, o legado das políticas prévias, as regras constitucionais e a existência de uma

estratégia eficientemente desenhada e implementada por parte de um nível de governo mais abrangente são componentes decisivos. (1999, p. 119-120)

Sob este prisma, a autora alega não bastarem amplas prerrogativas fiscais e políticas, em favor dos governos locais a fim de tornar efetiva a descentralização de políticas sociais. No caso brasileiro, os atributos estruturais das unidades locais de governo, como capacidade fiscal e administrativa e cultura cívica, apesar de terem grande importância para a descentralização de políticas sociais, não são, por si sós, fatores determinantes dessa mesma descentralização. Para tanto, é indispensável uma ação política eficiente voltada a este propósito, levando em conta que a adesão dos governos locais às transferências de atribuições de uma dada política depende quase sempre de uma relação custo/benefício favorável, do ponto de vista fiscal e político.

Ainda em Arretche (1999), a autora defende que o nível de riqueza econômica ou o Produto Interno Bruto (PIB), o porte dos municípios, a participação política (cultura cívica), a capacidade fiscal dos governos, a capacidade de gasto, a ação política não são variáveis que isoladamente contribuem para o maior nível de descentralização das políticas sociais enquanto que a ação política e a ação dos governos estaduais são variáveis promotoras da municipalização das políticas sociais.

No vai e vem da análise do texto ficou claro que tais fatores não são isoladamente determinantes da transferência de atribuições de gestão de um nível de governo para outro. Sua influência no processo de transferência de responsabilidade de gestão varia de acordo com a natureza e atributos da política a ser descentralizada. Outro fator determinante são as estratégias de indução que venham a minimizar os custos e trazer benefícios ao governo que assumir a responsabilidade por dada política descentralizada.

Após leitura do referencial teórico, penso em alguns elementos como possibilidade da análise da formulação do PNAIC – características do plano, as normas e diretrizes através da análise dos documentos legais e normativos em consonância com o desenho do PNAIC; as condicionalidades e intencionalidades presentes nos textos; as atribuições e responsabilidades de todos os atores envolvidos (MEC, IES, prefeituras, coordenadores, orientadores de estudo, professores alfabetizadores); os incentivos (recursos financeiros, materiais e humanos); a concepção dos formuladores do plano; os possíveis constrangimentos que as normas podem causar; a contrapartida presente entre os entes e atores envolvidos.

Podemos pensar o plano como um conjunto de condicionantes e diretrizes que funcionam como ponto de partida para um processo de análise de uma política pública. Nesse

sentido “os planos existem apenas como potencialidades, e sua realização depende de qualidades intrínsecas e de circunstâncias externas”. (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 105).

Esses elementos são importantes para serem convertidos em ações. O estudo da formulação pode investigar também os níveis de discricionariedade dos atores implementadores de políticas (gestores, diretor/a da escola, professores, coordenadores), pois esses atores interagem diretamente com o público-alvo, que se beneficia (ou não) das ações do estado.

As concepções de análise de formulação de políticas públicas delineadas neste ensaio podem ser úteis para a compreensão da reação dos atores (principalmente os professores alfabetizadores) na instância de formulação da política pública do PNAIC.

Penso que as dimensões apresentadas a seguir são passíveis para análise de política e merecem destaque: 1) Características (delineamento legal e documental) do programa PNAIC; 2) Condicionantes e incentivos para os processos de implementação da política PNAIC (recursos materiais, financeiros e humanos; concepção dos atores envolvidos).

Segundo Arretche (1999), o peso e a importância de tais fatores variam de acordo com os requisitos institucionais postos pelas políticas que venham assumir os governos locais, como o legado de políticas prévias, as regras constitucionais e a engenharia operacional de cada política social. A flexibilidade do desenho do programa de municipalização, contemplando diversas formas de adesão, o que facilita a realização do programa.

Em suma, fatores de natureza estrutural e institucional, como o nível de riqueza econômica dos entes federativos, o porte populacional dos municípios, a capacidade fiscal dos governos estaduais e municipais podem interferir na adesão de uma política e na tomada de decisão de um dado governo ao optar por assumir responsabilidades de gestão de políticas sociais.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi elucidar alguns conceitos teóricos e metodológicos que podem subsidiar minha pesquisa, ressaltando os modelos analíticos para o estudo da formulação de políticas públicas e refletir sobre suas possíveis contribuições para a análise de política pública educacional, o PNAIC.

A busca por referenciais teóricos e modelos analíticos oriundos da ciência política e da administração pública em diálogo com os conhecimentos da área de educação podem contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos que se inserem no campo das políticas educacionais.

Certamente, a inserção mais rigorosa das abordagens metodológicas e das teorias de base que fundamentam os trabalhos de pesquisa podem elucidar novos caminhos para a superação do caráter normativo e descritivo de determinadas pesquisas, possibilitando uma problematização conceitual mais consistente.

Por fim, ao analisar o processo de políticas públicas em pesquisas empíricas no campo da educação, cabe ainda pensar acerca do poder efetivo e das habilidades políticas dos proponentes, além dos adversários que estão presentes para obter uma solução satisfatória para determinado problema político. Este estudo tem a perspectiva de trazer contribuições para o aprofundamento nos estudos neste campo do saber.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. T. S. Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado Federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.14, n.40, pp. 111-141, 1999.

BAPTISTA, Tatiana W. de F.; REZENDE, Mônica de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, Ruben Araújo; BAPTISTA, Tatiana W. de F (orgs). **Caminhos para análise das políticas da saúde**. Rio de Janeiro, ENSP, IMS, FAPERJ, p. 138 – 165, Agosto 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. Ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:<
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf. Acesso em 27/05/2016

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

ELMORE, R.F. Backward Mapping: Implementation reserch and policy decisions: **Political Science Quaterly, New York, v. 94, n. 4, p. 601-616, Winter, 1979.**

_____. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. In: VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F.F. & ELMORE, R. (dirs.). **La implementación de la políticas.** México: Miguel Angel Porrúa, 1996.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21 – 30, fev., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15984.pdf>. Acesso em: 21.set.2013.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas.** Brasília, n. 21, p. 2111-259, jun., 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 21/11/2016.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política.** V. 21, nº 48: 101-110 Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>. Acesso em: 28/8/2016.

MULLER, P. SABATIER, P. A. **Implementation and Public Policy.** Glenview: Scott Foresman, 2002.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 18, nº. 51 fev. 2003.

AS EXPERIÊNCIAS DO PACTO NO MUNICÍPIO DE CORONEL PACHECO

Cíntia Cristina de Campos Silva – UFOP/UCAM¹

Claudia Gonçalves de Paula - FGF²

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Coronel Pacheco, partindo da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Procuramos refletir sobre os dados estáticos da ANA no município de Coronel Pacheco e do estado de Minas Gerais. Foi possível observar com este trabalho que houve uma melhora significativa nos índices do município desde o primeiro ano da aplicação da avaliação e capacitação dos professores. É importante a análise e compreensão destes dados para a práxis pedagógica.

Palavras- chave: Ana, Pacto, Professores, Coronel Pacheco.

Abstract

The objective of this work is to analyze the experience of the National Pact for Literacy in the Right Age in the municipality of Coronel Pacheco, starting from the National Literacy Assessment (ANA). We sought to reflect on ANA's static data in the municipality of Coronel Pacheco and the state of Minas Gerais. It was possible to observe that with this work there was a significant improvement in the indexes of the municipality since the first year of the evaluation and qualification of the teachers. It is important to analyze and understand these data for pedagogical praxis.

Keywords: Ana, Covenant, Professors, Colonel Pacheco.

O Censo 2010 trouxe uma revelação importante para a área educacional do país: nas regiões Norte e Nordeste, 25% das crianças chegavam ao 3º ano do Ensino Fundamental com a alfabetização incompleta. Para enfrentar tamanho desafio, o Ministério da Educação implantou o Pacto Nacional da alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como meta alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade.

Para que esse objetivo se torne realidade, o PNAIC investe em quatro eixos estruturantes: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo; distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; avaliações sistemáticas; e um

¹ citajo@yahoo.com.br

² claudiagoncalvespaula@gmail.com

modelo de gestão que permite o acompanhamento de cada escola, tanto no aspecto pedagógico como na parte administrativa.

O alcance nacional do PNAIC só é possível por meio da parceria estratégica estabelecida entre o Governo Federal, Estados, municípios e universidades espalhadas pelo país. É nesses locais que acontecem os cursos presenciais para os professores alfabetizadores. Nas salas de aula, estudos e atividades práticas são conduzidos por orientadores de estudos selecionados entre os tutores formados pelo Programa Pró-Letramento. Os orientadores também participam de cursos específicos.

Para avaliar a efetividade das ações do PNAIC, além do acompanhamento dos relatos dos professores que participaram do PACTO, são aplicadas outras duas ferramentas em âmbito nacional. Os professores têm acesso a um sistema informatizado onde devem inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Além disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aplica a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para medir o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. A avaliação da Alfabetização Infantil- Provinha Brasil avalia o domínio de Língua Portuguesa e Matemática das crianças matriculadas no Ensino no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por pelo menos um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização.

A avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é aplicada em dois dias, sendo o primeiro dia Linguagem que contempla Leitura e Escrita e no segundo Matemática. O resultado desta avaliação é analisado com uma porcentagem dos alunos em cada nível. A prova tem quatro níveis em Leitura, cinco níveis em Escrita e quatro níveis em Matemática.

Na Leitura o Nível 1 verifica se os estudantes provavelmente são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.

Nível 2 verifica se o aluno consegue localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem

Nível 3 verifica se localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está

localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis.

No nível 4 os alunos devem reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Em Escrita o nível 1 verifica-se à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

No nível 2 verifica relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

No nível 3 em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas.

No nível 4 em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada.

No nível 5 relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais.

Em Matemática o nível 1 verifica se o aluno consegue ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos.

No nível 2 o aluno deve ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas).

No nível 3 o aluno deve associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas).

No nível 4 o aluno deve ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento.

A formação continuada do PNAIC oferece uma bolsa no valor de R\$200 mensais para as professoras alfabetizadoras frequentarem um curso presencial. Já os orientadores de estudos que atuam recebem uma bolsa de R\$765 mensais para ministrarem as aulas.

Para as disciplinas, o PNAIC oferece livros básicos, que levam em conta a experiência dos próprios professores. O material foi elaborado pelas instituições de Ensino Superior que participam do projeto. Todo esse acervo pode ser usado por professores e orientadores de estudo para estimular os alunos da alfabetização integral até oito anos, e os demais alunos da escola.

O PACTO teve sua adesão no município de Coronel Pacheco no ano de 2013 na administração do prefeito Joaquim Elesbão Meireles. O primeiro tema estudado foi Alfabetização e Letramento, já em 2014 o destaque foi matemática. Em 2015 teve ênfase em Ciências, História e Geografia. Em 2016 tivemos uma revisão em Alfabetização e Letramento e também em Matemática.

Como orientadora de estudos tivemos a professora Ifigênia Maria de Souza nos 4 anos, com uma dedicação firme ao PNAIC e de fácil acesso às professoras, o que garantiu uma troca de saberes constante. O programa funcionou de forma onde houve a práxis.

A formação que o PNAIC trouxe aos professores alfabetizadores uma mudança de atitude frente ao fazer pedagógico, pois retoma, no ambiente escolar, a discussão das habilidades e conhecimentos necessários ao fazer pedagógico, visando sua formação continuada, partindo de sua prática profissional diária e valorizando-a.

No município de Coronel Pacheco as professoras alfabetizadoras reconheceram a necessidade de mudanças em suas práticas e passaram a utilizar tudo o que era estudado e proposto nos materiais do PACTO, reconhecendo por diversas vezes nos encontros os bons resultados que obtiveram em sala.

Antes de tudo, estes encontros semanais permitiram a todos os professores da rede municipal que trabalham desde a educação infantil ao 5º ano refletir sobre sua prática profissional, deu voz e espaço para questionamentos, aprendizagens, ressignificações e mudanças de concepções.

Nesta formação a escola e os sujeitos envolvidos foram valorizados e ouvidos, contaram sobre o cotidiano, as diversas formas que utilizam para alfabetizar, como superam as diversas necessidades que surgem na sala de aula e foi criada uma gama de ações e práticas novas partindo da prática já existente que ao ser elucidado à teoria, volta-se ao ambiente escolar com mais qualidade. Ou seja parte da troca de experiências e possibilita a criação e recriação das práticas.

Diversas vezes os professores se referiram ao PACTO como uma oportunidade de diálogo entre os pares, reflexão do fazer e a mudança de visão, do planejamento e da prática em sala de aula.

O PNAIC enriqueceu o fazer pedagógico trazendo uma ressignificação para avaliação, vista agora como instrumento pedagógico que deve ser utilizado à favor do aprendizado do aluno, sendo um instrumento colaborativo para o desenvolvimento de ações pontuais. Deixando para traz, tornando ultrapassada a visão dos números como objetivo final na avaliação.

As avaliações externas, por sua vez deixaram de ser só uma estatística, pois a Coordenadora do PNAIC trouxe os dados das avaliações para os encontros, discutiu as habilidades que nossos alunos estavam melhores, quais necessitavam de maior atenção, e a partir desta discussão e reflexão coletivas, foram elaboradas ações de acordo com o nível de desempenho dos alunos e da escola.

Quando a avaliação externa ganha uma interpretação pedagógica, feita por toda equipe coletivamente, e a partir daí é traçado um plano de ações para sanar as dificuldades dos alunos ela então se coloca a favor da educação e do aprendizado do aluno.

Ao identificar quais as expectativas de aprendizagem do aluno, em cada nível, analisar os resultados de suas avaliações o professor planeja as atividades que desafiam a criança a avançar para o próximo nível. Norteando as ações dos professores diante à aprendizagem de cada aluno.

O PNAIC trouxe para a escola reflexões a respeito da prática de escrita a partir de diferentes gêneros textuais, valorizando sempre o seu uso cotidiano, e as práticas já existentes. Sem hierarquiza-los e ou supervaloriza-los. Pois o domínio e conhecimento destes gêneros torna o sujeito (cidadão) mais ativo na vida em sociedade.

Na formação ao compartilhar as experiências foi possível observar a prática, de maneira a questionar hábitos, metodologias, materiais que já estavam enraizadas no cotidiano escolar, permitindo um posicionamento frente a realidade de maneira mais crítica e assertiva.

Todo o trabalho se deu de maneira muito rica por ser coletivo, e aberto a dúvidas, questionamentos, falas e troca de experiências.

Ainda foi possível observar na prática e na fala dos professores durante os encontros semanais o maior envolvimento dos alunos com os diferentes temas estudados, além do maior envolvimento do próprio docente com os temas na sala de aula, trabalhando para despertar a curiosidade das crianças, não para ser o senhor do saber com todas as respostas prontas.

Nestes encontros foi amplamente discutido o conceito de interdisciplinaridade, na tentativa de que não haja fragmentação do conhecimento existente. Buscando auxiliar na alfabetização e letramento de todas as crianças do ciclo inicial, permitindo uma maior articulação entre os professores no decorrer dos encontros.

A matemática, na perspectiva do letramento impõe diálogos constantes com as diversas áreas do saber, e tem um contexto social que deve ser amplamente utilizado, superando a tradicional “decoreba” de fatos, sem compreensão do que eram estes mesmo fatos. Ou seja na perspectiva do letramento a matemática deve ser trabalhada vinculada à construção de mundo

da criança. O que se justifica por ser ela (matemática) uma construção humana nas práticas socioculturais.

Outro aspecto que deve-se levar em conta é que a avaliação das atividades são feitas no momento, observando o envolvimento dos alunos, o desempenho de cada um.

Ao preparar aulas um pouco diferente das costumeiras, elaborando o projeto partindo do conhecimento, nível de cada aluno e tendo claro onde se quer chegar os bons resultados chegam rapidamente.

A própria postura dos alunos tende a mudar, como foi observado em diversos momentos na sala de aula e nos relatos durante os encontros semanais, foi notável um maior respeito entre eles, mais comprometimento de todos e descontração da turma.

O PNAIC ofereceu também uma gama extensa de materiais pedagógicos e sugestão de jogos para auxiliar a alfabetização e letramento dos alunos, visto que os alunos deverão saber lançar mão de seus conhecimentos em diferentes contextos sociais, assim o jogo, o brincar, o faz de conta tornam-se fundamentais no processo de aprendizagem.

O jogo ao ser utilizado como mediação pedagógica permite avaliar o conhecimento que já possuem, sua capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação e como utiliza seu conhecimento em diferentes situações.

Como todas as atividades, para trabalhar, na sala de aula, com o jogo é necessário que o professor saiba claramente que habilidades e competências ele está buscando alcançar, mantendo uma prática reflexiva para garantir o sucesso escolar.

Pensar e repensar a prática na sala de aula com um olhar crítico e reflexivo constantemente.

Abaixo podemos analisar o resultado da ANA após a capacitação do PACTO em Coronel Pacheco.

	2013 (24 alunos)				2014 (25 alunos Por)/(26 alunos Mat)				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Leitura	16,0% 5 alunos	0% 0 aluno	50,0% 12 alunos	34,0% 8 alunos	12,0% 3 alunos	20% 5 alunos	40,0% 10 alunos	28,0% 7 alunos	
Escrita	22,0% 5 alunos	16,0% 4 alunos	16,0% 4 alunos	46,0% 11 alunos	4,0% 1 aluno	4,0% 1 aluno	0,0% 0 aluno	88,0% 22 alunos	4,0% 1 aluno
Matemática	0% 0 aluno	36,23% 8 alunos	34,06% 8 alunos	29,71% 8 alunos	11,54% 3 alunos	11,54% 3 alunos	23,08% 6 alunos	53,85% 14 alunos	

*Só existe Nível 5, em escrita, 2014.

Comparação dos resultados de 2013 e 2014 do município

Observando os resultados em Leitura podemos dizer que houve um equilíbrio entre os anos de 2013 e 2014. A alteração mais visível foi que em 2014 tivemos menos alunos no nível 1 e pontuando alguns no nível 2.

Em aprendizagem de Escrita podemos observar uma melhora significativa, onde em 2013 tivemos metade dos alunos divididos nos níveis 1, 2 e 3 e a outra metade no nível 4. Em 2014 temos praticamente toda a turma no nível 4 e apenas 1 aluno no nível 1 e 1 aluno no nível 2, e nenhum no nível 3.

Em aprendizagem de Matemática também tivemos uma melhora, em 2013 o número de alunos foi dividido com um mesmo percentual nos níveis 2, 3 e 4. Em 2014 o número de alunos nos níveis 2 e 3 diminuíram, e aumentou para mais da metade o número de alunos no nível 4.

Comparação dos resultados de 2013 e 2014 do estado

Observando os resultados de Minas Gerais, em 2013 e 2014 em aprendizagem em Leitura, podemos destacar que o Estado teve uma pequena melhora. O nível 1 perdeu alunos e o nível 4 ganhou alunos, isto quer dizer que uma evolução no nível de aprendizagem.

Em 2013 não houve resultados de aprendizagem em Escrita.

Em Matemática, houve uma pequena melhora. Os níveis 1 e 2 teve uma queda no número de alunos, e os níveis 3 e 4 houve um aumento. Foi percentual baixo de queda e de aumento, mas já é um progresso.

Comparação dos resultados de 2013 e 2014 do município com o estado

	2013 (24 alunos)				2014 (25 alunos Por)/(26 alunos Mat)				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Leitura (Coronel Pacheco)	16,0%	0%	50,0%	34,0%	12,0%	20%	40,0%	28,0%	
Leitura (Estado)	9,64%	23,18%	43,54%	23,64%	7,36%	23,81%	43,21%	25,63%	
Escrita (Coronel Pacheco)	22,0%	16,0%	16,0%	46,0%	4,0%	4,0%	0,0%	88,0%	4,0%
Escrita (Estado)					3,49%	6,51%	7,07%	70,43%	12,50%
Matemática (Coronel Pacheco)	0%	36,23%	34,06%	29,71%	11,54%	11,54%	23,08%	53,85%	
Matemática (Estado)	10,73%	25,89%	21,96%	41,41%	9,35%	24,24%	22,18%	44,23%	

Observando os resultado de Leitura em 2013 podemos dizer que o município obteve um resultado melhor que do Estado, já em 2014 o nível 1 do Estado sobressaiu o município, entretanto no nível 4 o município foi um pouco acima.

Em Escrita não há uma comparação em 2013. Em 2014 os níveis 1 e 2 não mostram tanta diferença, no nível 3 não tem alunos no município o que dá um destaque no nível 4, com uma boa porcentagem acima do Estado. Entretanto, no nível 5 o Estado tem mais alunos do que o município.

Em Matemática, o Estado tem o nível 4 com uma porcentagem acima do município. O que mostra uma vantagem neste último é que não tem alunos no nível 1. Em 2014 o município tem mais alunos nos níveis 2 e 4, já e menos do que o Estado nos níveis 1 e 3. Esta é a diferença entre eles.

As aulas de acordo com as orientações do PACTO são muito interessantes, uma delas está descrita abaixo.

Esfera Discursiva: Literária

Gênero: Narrativa de Ficção

Ano de Escolaridade: 3º ano

Finalidade da Leitura: Deleite.

Título do texto: Oxen Diox Monox

Elaborado por: Cláudia Gonçalves de Paula

Nº de alunos que participam da Atividade: 7 alunos

Data: 03/11/2016

Eixo de Aprendizagem: Leitura

Direitos de Aprendizagem:

- Ler textos não verbais. Em diferentes suportes.
- Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.
- Compreender textos lidos por pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

Agrupamento dos alunos: Leitura individual, feita pelos próprios alunos, com inferências feitas pela professora e também pelos alunos.

Modo de leitura: A leitura será feita pelos próprios alunos, onde cada aluno irá ler uma parte um irá expressar da forma que entendeu o texto.

Recursos Necessários: O recurso utilizado será o livro, um exemplar para cada aluno.

Estratégias de leitura: Antes da leitura

- Primeiramente explorar a imagem.
- Onde foi publicado, suporte literário.
- Para quem acha que o livro se dirige?
- Qual assunto vocês acham que ele trata?
- Tem qual objetivo?
- Qual a intenção do autor com o título?
- Qual a relação das imagens com o título?
- O que você acha que seja Oxen, Diox e Monox?

Durante a leitura

- Pag 6 e 7 - Começar explorando imagem o que vocês veem? Depois pedir a um aluno que leia e os demais acompanhem a leitura.

Inferir: a expressão “ Há muitos, muitos anos” traz a ideia de que? E “milhares de anos luz” traz qual ideia?

- Pag 8 e 9- O que acham que está aparecendo nesta imagem?

Deixar que outro aluno leia a pag 8.

Inferir: Por que Monox tinha cor esverdeada? Como era Monox antigamente?

- Pag 10 e 11- O que vemos nas imagens? Há alguma semelhança com nossas vidas nesta cena? Poderíamos relacionar com algo de nosso cotidiano?

Outro aluno da sequência à leitura

Inferir: Para quê construíram umas máquinas estranhas? Eram seres muito...?

Com sua inteligência o que construíram? Que consequências esta invenção trouxe para os Monoxianos?

- Pag 12 e 13- Quem aparece nesta imagem? O que estão fazendo? O que vestem? Usam algum acessório?

Continua a leitura.

Inferir: O que mais os Monoxianos inventaram? Pararam de produzir os veículos?

Que inconveniente havia em usar capacete?

- Pag 14 e 15- Imagem, o que este Monoxiano pretende fazer?

Seguir na leitura

Inferir: Como os Monoxianos faziam para escovar os dentes? Brincar de faz de conta...vamos imaginar como seria escovar os dentes sem respirar.

- Pag 16 e 17- o que veem? Qual a cor deste planeta? Como acham que se chama?

Leitura.

Inferir: como os Monoxianos imaginavam que Diox era? Eles estavam certos? Por que?

Como era na verdade Diox?

- Pag 18 e 19 – comparar a imagens com as anteriores que foram mostradas no livro, semelhanças e diferenças entre elas.

Leitura

Inferir: Por que eles gostavam de usar os capacetes? O que é chuva ácida?

- Pag 20 e 21 – imagem- como os Dioxianos se alimentavam? O que há no prato?

Leitura.

Inferir: o que a chuva ácida prejudicava? O que significa o termo “ fast food”? vocês conhecem algum? Brincar de faz de conta.

- Pag 22 e 23 – imagem- o que há em comum com Monox?

Leitura

- Pag 24 e 25- imagem – o que vemos? Qual planeta é este? Quais as cores podemos observar?

Leitura.

Inferir: o que os Monoxianos pensavam sobre Oxen? E os Dioxianos, o que pensavam?

Como era Oxen na verdade?

- Pag 26 e 27 – há algo em comum com as imagens anteriores? Quais as semelhanças e diferenças vocês observam em relação aos outros planetas?

Leitura

Inferir: Os Oxianos não desenvolveram capacetes, por que? Como os Oxianos se alimentavam?

- Pag 28 e 29 – observar a vida de diferentes espécies nas imagens.

Leitura

Inferir: Por que o termo “ tão inteligente” veio destacado por aspas? Os habitantes de qual planeta tinham melhor qualidade de vida? Justifique. O que os Oxianos podiam fazer que os Monoxianos e Dioxianos não podiam?

Depois da leitura:

- Se você tivesse que escolher um destes três planetas para morar, qual seria? Por que?
- Qual o nosso planeta? Quais planetas vocês já ouviram falar? Nosso planeta tem algo em comum com Monox, Diox e Oxen? De qual deles o nosso mais se assemelha?
- Os monoxianos enfrentam um sério problema ambiental, qual? Quais as causas da poluição do ar? Como podemos fazer para minimizar este problema em nosso planeta?
- Os Dioxianos enfrentavam um outro problema ambiental, qual? Quais consequências a poluição das águas pode trazer para nosso planeta? E as chuvas ácidas o que causam? Como podemos preservar nossa águas?
- Na verdade ao final do texto quais os habitantes eram de fato mais inteligentes? Por que?
- Quais atitudes devemos ter em relação ao meio ambiente para termos um planeta como Oxen?

Avaliação:

Pedir que façam um desenho e represente a história.

Avaliar a participação e interesse de todos, o envolvimento nas discussões e como relacionam a leitura com nosso cotidiano.

-Relato da aula

Ao iniciar a aula os alunos tiveram atitudes de comprometimento e com grande participação respondendo a todas as inferências feitas pela professora. E fizeram suas próprias inferências. Ao perguntar qual era o título do texto houve uma participação muita grande porque alguns tiveram dificuldades com o som de “X”, enquanto outros falavam corretamente o título.

Todos os alunos tiveram grande participação antes, durante e depois da leitura. Fizeram observações e perguntas muito pertinentes ao longo da leitura, deram palpites e discutiram sobre as questões que apareceram, leram ansiosamente o livro e relacionaram seus conhecimentos prévios à história trabalhada.

Logo após nossa discussão e relação com nosso dia-a-dia fizeram um desenho do livro

Com a atividade ficou claro que os objetivos propostos foram alcançados, pois verifiquei que os alunos tiveram prazer na atividade, se envolveram completamente e conseguiram relacionar com todos os conteúdos já trabalhados na sala de aula.

Concluimos na perspectiva de que o PACTO foi uma experiência positiva em relação a melhora da qualidade da educação no município de Coronel Pacheco.

REFERÊNCIAS

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Boletim 2013. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Avaliação nacional da alfabetização (ANA): Boletim 2015. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC: Jogos na Alfabetização Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014

EDUCAÇÃO EM FOCO: revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/Centro Pedagógico. Educação em Foco, edição especial, fev. 2015. Quadrimestral 386p.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ANGRA DOS REIS (RJ): TRAÇOS SIGNIFICATIVOS DA PROPOSTA MUNICIPAL NO BOJO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA ATUALIDADE

Marcio Bernardino Sirino – UNIRIO/UERJ-FFP/São Gonçalo ¹

Resumo

Este presente trabalho – recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, visa apresentar o processo de materialização da política pública de educação em tempo integral do município de Angra dos Reis (RJ) tendo a clareza de que a socialização dessa experiência política – em construção desde 2009 – muito pode contribuir para a problematização no que tange às *Políticas Públicas Educacionais*.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Gestão e Avaliação em Educação; Políticas Públicas Educacionais.

Abstract

This work – a cut of the Master's research in Education, defended in the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of the State of Rio de Janeiro – UNIRIO, aims to present the process of materialization of the public policy of full-time education of the municipality of Angra dos Reis (RJ), having the clarity that the socialization of this political experience – under construction since 2009 – can greatly contribute to the problematization of *Public Educational Policies*.

Keywords: Integral Education; Management and Evaluation in Education; Public Educational Policies.

Introdução

A temática da educação em tempo integral – por vezes, nomeada como ‘educação integral’ – vem sendo potencializada, nos últimos anos, em todo o território nacional. Certamente, esta discussão não é recente, mas – a partir do ano de 2007 (data em que foi criado o Programa Mais Educação (PME)² enquanto estratégia indutora para a ampliação da jornada

¹ pedagogomarcio@gmail.com

² O Programa Mais Educação (PME) – instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia

escolar dos educandos na perspectiva de uma educação integral) ela veio se ampliando e conquistando maior espaço nas academias e nos diferentes estados e municípios do solo brasileiro.

Nesta perspectiva, diferenciadas propostas políticas vêm sendo construídas e múltiplas práticas educativas – no bojo da educação em tempo integral e da educação integral – experienciadas. Este feito nos possibilita refletir que diferentes *decisões políticas* se desdobram, por sua vez, em políticas públicas específicas – levando em consideração a ‘arena de disputas’ que encontramos no processo de construção destas ações por parte do poder público (RUA, 1998). Com esta certeza, trazemos, neste presente artigo, o relato do processo de construção da política pública de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis (RJ) – parte integrante da pesquisa de Mestrado em educação defendida, no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

A referida pesquisa, intitulada “A trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?” – embora traga, em seu bojo, a discussão de duas políticas de educação em tempo integral, a saber: a política federal (Programa Mais Educação) e a política municipal (Centros de Educação e Horário Integral), neste artigo, primamos por apresentar as especificidades da política municipal – uma vez que a mesma, ao longo dos anos, foi se ressignificando e se consolidando enquanto a busca pela ampliação da jornada escolar dos educandos – das 4 (quatro) unidades escolares municipais de educação em tempo integral existentes – para a ampliação da jornada escolar dos educandos e, ainda, para o desenvolvimento de uma formação humana mais completa (COELHO, 2009) – que abarque as diferentes dimensões formadoras (GUARÁ, 2006) – aos sujeitos inseridos neste processo.

Para esta finalidade, convém pontuar que nos embasamos – metodologicamente – na análise documental (aportes que registram e normatizam a política municipal) em diálogo com referenciais bibliográficos que argumentam acerca das temáticas que constituem esta ementa – postos, neste artigo, enquanto narrativa por acreditarmos que se fazem necessárias *outras formas de expressão*, na produção acadêmica – conforme aponta Oliveira (2010).

Sendo assim, trazemos, na sequência, uma problematização inicial sobre os conceitos de educação em tempo integral e de educação integral – uma vez que esta discussão se constitui elementos singulares desta produção.

do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Educação em Tempo Integral e Educação Integral: aportes que sustentam nossa discussão no cenário das políticas públicas.

A carga horária regular dos sistemas de ensino se pauta em torno de 4h diárias. No entanto, com a orientação para a ‘progressiva ampliação’ da jornada escolar, segundo a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), no bojo do seu artigo 34, algumas unidades escolares passaram a aumentar a carga horária diária para 5 ou 6 horas – o que as faz se inserir nesta perspectiva de jornada ampliada.

Entretanto, no que se refere à educação em tempo integral, considera-se – em território nacional – como sendo aquela que abranja um período de pelo menos “sete horas diárias”, como nos esclarece a resolução n.9/2010 – que fixa diretrizes curriculares para a educação fundamental de 9 (nove) anos; o decreto 6.253/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – para fins de financiamento – (FUNDEB/ 2007) e, ainda, o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quando, na sua meta 6 prevê:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2014, Meta 6)

A ideia da educação em tempo integral – com a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7h diárias se pauta na necessidade de se promover maiores oportunidades de aprendizagem aos educandos das classes populares.

Esta compreensão se fundamenta no entendimento de que aumentando o tempo do educando, conseqüentemente, amplia-se a sua formação. E, por falar em formação, faz-se necessário problematizar a visão de educação que se tem com o aumento da carga horária proposta para os alunos, uma vez que não se pode ampliar o tempo do educando na escola para se ofertar “mais do mesmo”, como nos sinaliza Paro (2009), mas sim para estruturar um cotidiano de vivências significativas e de aprendizagens em todas as diferentes dimensões formadoras do sujeito – o que nos faz dialogar com os pressupostos de uma educação integral.

Embora possamos inferir que a educação integral se configure numa *arena de disputa*’ (RUA, 1998) por ser um *conceito em construção* (CAVALIERE, 2009), no geral, a partir das contribuições de Coelho (2009) se entende educação integral como sendo “a busca pela formação humana mais completa possível para o ser humano” (p. 90). Desse modo, tendo

iniciado uma discussão acerca desses conceitos basilares de nosso artigo, trazemos, na sequência, um pouco da história da política municipal de educação em tempo integral de Angra dos Reis (RJ) com as particularidades a ela inerentes.

Era uma vez os CEHIS...

A pesquisa de mestrado – com base em toda discussão teórica e conceitual, realização de entrevistas estruturadas e análise de conteúdo – possibilitou o conhecimento mais ampliado acerca da trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, principalmente, no que tange à política municipal. Sendo assim, tirando a estrutura mais ‘formatada’ – da dissertação – trazemos, neste artigo, uma ‘outra escrita’ na qual narramos o processo de construção e de atualização da política municipal de educação em tempo integral.

No ano de 2008, estava à frente da gestão pública municipal o prefeito Fernando Jordão. Pesquisas revelavam que, com o término de seu mandato, o prefeito Tuca Jordão assumiria – dando continuidade, desse modo, à gestão do PMDB no município de Angra dos Reis. Convém destacar que, em 2007, com a criação do Programa Mais Educação, o grupo que vinha se reunindo para dialogar acerca das propostas de campanha para Tuca Jordão identificou, na política de educação em tempo integral, a possibilidade de vir a ser o “carro-chefe” do governo e, ainda, angariar verba para o município com os aportes financeiros desse programa federal.

Neste contexto, tão logo assumiu o poder, em 2009, um grupo de coordenadores foi formado para dar continuidade à proposta e materializar, assim, a educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

O projeto de criação dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) aponta para a realização de assessoria pedagógica com a professora Dr. Carmem Rangel, da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) – a qual esteve presente no município trazendo textos, discussões e oportunizando espaços de formação sobre a construção de uma escola de educação em tempo integral que, por sua vez, primava pela formação integral dos educandos. Tendo passado alguns meses de diálogos e reflexões, os Centros de Educação e Horário Integral foram criados pela Resolução Municipal n.005/2009 e, a partir de então, implantados os seguintes CEHIs:

- 2009 – CEHI Benedito dos Santos Barbosa (Monsuba);
- 2010 – CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho (Ilha Grande);
- 2010 – CEHI Maria Hercília Cardoso de Castro (Vila Velha);

➤ 2011 – CEHI João Carolino dos Remédios (M^o da Glória II).

Como podemos observar, a implementação dos CEHIs ocorreu de maneira gradativa, em 4 unidades escolares que atendem, em média, anualmente, 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental (1^o ao 5^o ano de escolaridade). Percebamos que, nestas unidades escolares, não se contempla os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano de escolaridade). Convém sinalizar, a título de melhor compreensão da dinâmica desenvolvida nestas unidades escolares, que cada turma possui um professor regente (Docente I) responsável pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e, ainda, por oficinas pedagógicas elegidas em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada CEHI bem como do Projeto de Trabalho para o ano letivo em vigor. Há, também, no cotidiano escolar do CEHI, a oferta de oficinas pedagógicas de arte, educação física e educação ambiental – ministradas por professores especialistas (Docente II) e, ainda, a inserção de oficinas do Programa Mais Educação que são escolhidas de acordo com os ‘macrocampos’³ propostos pelo programa.

Assim que iniciou a ampliação da jornada escolar dos educandos dessas unidades escolares, a carga horária diária foi modificada para 8h30 min por dia. Sendo, apenas, para a escola localizada na Ilha Grande – por conta da logística do barco – a carga horária de 8h.

Neste tempo integral, os alunos passavam, como vimos nos parágrafos anteriores, por diferentes oficinas pedagógicas como estratégia para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos educandos na compreensão de que diferentes linguagens, desenvolvidas por múltiplos educadores, muito contribui para a formação humana mais completa dos alunos, ou seja, a educação integral.

Visando a oferta de diferentes espaços promotores de aprendizagem, os CEHIs faziam uso, constante, de bibliotecas, salas de vídeo, pátios, laboratórios de informática e, ainda, brinquedotecas – espaços estes diferenciados que se constituíam enquanto territórios educativos.

Outra especificidade que se faz necessário destacar se relaciona com a alimentação dos educandos. Ao longo do dia, os alunos recebiam 4 (quatro) refeições equilibradas e elaboradas por nutricionistas da rede, a saber: desjejum; colação; almoço com suco e sobremesa e, por fim,

³ Na sequência, destacamos os ‘macrocampos’ propostos pelo Programa Mais Educação (PME): acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Dados obtidos através do link: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 12/03/2017.

lanche da tarde – um olhar, efetivamente, integral acerca do desenvolvimento dos educandos inseridos nos CEHIs.

E, por falar em ‘olhar integral’, cabe pontuar a preocupação com a organização pedagógicas destas unidades escolares. Fundamentados na pedagogia de projetos, os CEHIs desenvolviam ações integradas – entre todas as áreas do conhecimento e oficinas pedagógicas – e, ainda, possuíam uma avaliação mais holística na medida em que diferentes educadores avaliavam os educandos, ou seja, os alunos não eram avaliados por uma área de conhecimento, habilidade ou pela dimensão cognitiva, apenas. Mas, sim, pela integralidade que habita em cada educando.

Logo, todos os educadores avaliavam o desenvolvimento humano mais completo de todos os alunos e, juntos, construíam ações pedagógicas para diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Muitas ações foram desenvolvidas, ao longo da gestão de Tuca Jordão: Seminários internos; Formações com as equipes técnico-pedagógicas e, ainda, a realização do I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis – momentos significativos para a reflexão da prática pedagógica desenvolvida e para a fundamentação teórica da política de educação em tempo integral, em construção.

Eis que a política se (re)constrói...

Como observamos na seção anterior, durante os anos de 2009 a 2012, houve a gestão de Tuca Jordão e dado início à materialização da política municipal de educação em tempo integral em Angra dos Reis. No entanto, no ano de 2013, eis que a gestão do PMDB se finda, em Angra dos Reis, e Conceição Rabha, do Partido dos Trabalhadores (PT) assume à prefeitura. Sua gestão foi conquistada por meio de muitas contrapartidas e filiações – o que não possibilitou atuar conforme se propusera nem como os angrenses esperavam.

Uma gestão de muitos cortes e de muitas dificuldades para a construção/ampliação de qualquer proposta, inclusive de educação em tempo integral que, diretamente, impactava na folha de pagamento, na oferta de maiores materiais pedagógicos às unidades escolares, na alimentação dobrada aos educandos, dentre muitas outras necessidades correlatas. Enfim, tudo ampliado, uma vez que os alunos passam, praticamente, o dobro do tempo na escola. No entanto, nesta maré de cortes e de dificuldades financeiras – atrelada, inclusive, à crise econômica pela qual o país veio atravessando, podemos pontuar que, no ano de 2014, houve a

tentativa de dialogar sobre a política municipal de educação em tempo integral no interior da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT). Sendo assim, começava-se um processo de modificação da resolução n.005/2009 – que criava os CEHIs.

Convém sinalizar que a perspectiva de atualização desta resolução estava relacionada com a carga horária em defasagem que a mesma trazia e a necessidade de se estabelecer alguns acordos – no corpo da lei – para garantir melhores condições de trabalho e a oferta de uma educação em tempo integral de qualidade.

Então, no ano de 2013 a ‘casa’ foi sendo arrumada – a partir da nova gestão que se iniciava – e, em 2014, foi dado início ao processo de atualização da resolução dos CEHIs. Para esta finalidade, diversas reuniões foram realizadas – tanto no interior da SECT quanto nas unidades escolares – além de espaços de formação e de discussão com os educadores dos CEHIs.

Nesta perspectiva, destacamos o evento “Troca de Saberes e Fazeres” no qual cada CEHI sediava, numa data específica o evento, e apresentava para as outras unidades escolares de educação em tempo integral, sua pedagogia, seus projetos e suas especificidades – momento muito rico de socialização de conhecimentos bem como da construção de uma ‘unidade na diversidade’ de práticas pedagógicas na política municipal de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis.

O tempo foi passando e, no ano de 2015 – com a orientação para que os estados e municípios realizassem os devidos alinhamentos de seus Planos Municipais de Educação ao Plano Nacional de Educação – Angra dos Reis, no bojo da meta 6 (referente à educação em tempo integral) fez toda uma discussão que culminou na publicação da seguinte meta:

Oferecer educação em tempo integral para, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas de anos iniciais do ensino fundamental prioritariamente, e, no mínimo, 25% das escolas de anos finais do município, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos alunos da Educação Básica até o fim da vigência deste Plano. (ANGRA DOS REIS, 2015)

Percebamos que a meta acima difere da meta do PNE uma vez que esta em destaque sinaliza, especificamente, um percentual a ser alcançado para escolas do ensino fundamental (em maioria de anos iniciais em detrimento de anos finais) – o que nos faz inferir a estratégica perspectiva de atuação. Pois, no campo da educação básica, as unidades de ensino médio são contempladas pelo Estado, assim como parte dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, os anos iniciais ficam a cargo, exclusivo, do município e, devido ao quantitativo

enorme de alunos inseridos nesta etapa de ensino, justifica-se a perspectiva de maior oferta da educação em tempo integral para o atendimento a estes educandos.

A política que vai se (re)significando e tomando novas configurações no município de Angra dos Reis.

Embora a discussão sobre a atualização da resolução de criação dos CEHIs tivesse começado em 2014, apenas 2 (dois) anos depois, houve a aprovação da resolução municipal n. 003/2016 – trazendo em seu bojo a correção da carga horária, a modificação da mesma e ainda, algumas especificidades necessárias – solicitadas pelos educadores, a saber: articulação pedagógica; matriz curricular; inserção das competências dos sujeitos inseridos neste cotidiano, dentre outros apontamentos significativos – que dispomos no recuo na sequência.

Na antiga resolução a carga horária dos alunos estava equivocada (1200 h anuais), uma vez que os educandos permaneciam numa carga horária de 8h30 min diárias. Nesta resolução atual, a carga horaria foi atualizada para 7h diárias para os alunos (1400h anuais, durante os 200 dias letivos) e, ainda, houve a modificação na nomenclatura da política municipal.

De Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) as unidades escolares passaram a ser denominadas como Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs) – uma mudança singela, mas que revela uma discussão conceitual importante uma vez que a dimensão ‘horário’ revela uma compreensão mais ‘quantitativa’ da ampliação da jornada escolar enquanto o termo ‘tempo’ apresenta uma perspectiva mais ‘qualitativa’ da mesma.

Junto a esta modificação, veio a perspectiva de implantação de novos CETIs de maneira gradativa bem como o público-alvo a ser atendido nas escolas de educação em tempo integral, a saber: alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – numa carga horária de 7h diárias.

Um destaque necessário que esta resolução se nos apresenta está relacionado com a organização do currículo por meio dos componentes curriculares da BNCC em articulação com as oficinas pedagógicas ofertadas. No que tange às oficinas, a resolução delimita 3 (três) oficinas pedagógicas de professores especialistas (Docentes II), como podemos observar na ilustração abaixo referente à matriz curricular para as escolas de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

Ilustração 1 – Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR				
C u r r í c u l o I n t e g r a d o	Campos Temáticos¹			Carga Horária Semanal
	1. Linguagem	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia		35 horas
	2. Formação Pessoal e Social	Oficinas Pedagógicas Permanentes²	→ Oficina de Artes; → Oficina de Educação Física; → Oficina de Meio Ambiente;	
3. Esporte, Cultura e Arte	Oficinas Pedagógicas Eletivas³	Oficinas desenvolvidas por Docentes I		

Fonte: Angra dos Reis, 2016.

Percebamos que a matriz curricular foi elaborada com base em 3 (três) campos temáticos – Linguagem; Formação Pessoal e Social; Esporte, Cultura e Arte – que, por sua vez, aglutinam os componentes curriculares obrigatórios e, na parte diversificada do currículo, as oficinas pedagógicas permanentes e as oficinas pedagógicas eletivas – perfazendo, todos, uma carga horária semanal de 35 (trinta e cinco) horas.

Destacamos que cada componente, desta matriz, possui 2 (dois) tempos/aula com duração de 50 minutos. E, após a saída dos educandos, acontece o horário de coordenação pedagógica composto por 2h diárias para os professores.

Uma demarcação importante a sinalizar é a vinculação da prática pedagógica, desenvolvida nos CETIs, em articulação com os Princípios Norteadores da Educação de Angra dos Reis (Educação Inclusiva, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino) – elaborados para a gestão 2013/2016.

Outro dado significativo que a resolução veio ‘amarrar’ se deu com relação às competências dos diferentes atores que fazem parte dessa política municipal, a saber:

Competências da SECT: formação continuada, espaços de discussão e reuniões sistemáticas.

Competências das Equipes Técnico-Pedagógicas dos CETIs: formação continuada, elaboração de PPP, cumprimento da carga horária dos alunos, inclusão dos alunos, construção de projeto de trabalho, mediação de conflitos e demais tarefas referentes à organização do cotidiano escolar.

Competência dos professores-docentes: ministrar aulas e efetuar os devidos registros. (ANGRA DOS REIS, 2016)

Por fim, salientamos os pré-requisitos com relação aos profissionais que atuarão nos CETIs:

Atender às características e especificidades de Educação Integral em Tempo Integral; ter disponibilidade, no caso do docente I, em desenvolver as suas atividades em período integral na unidade escolar;
Ter postura democrática e disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa;
Ser assíduo e pontual;
Promover a autoestima do educando e a formação de valores;
Participar de programas de capacitação e formação continuada;
Posicionar-se como pesquisador a fim de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida. (ANGRA DOS REIS, 2016)

Todas estas atribuições contribuem para a percepção do perfil dos educadores que devem atuar nos Centros de Educação em Tempo Integral – um perfil mais humanizador e disposto para a construção de práticas pedagógicas coletivas e que, efetivamente, favoreçam à formação humana mais completa dos educandos, ou seja, uma educação integral.

Sinais de reflexão em tempos de conclusão!

Faz-se necessário sinalizar, neste desfecho, a importância do processo de discussão e de ressignificação desta política pública municipal de educação em tempo integral. Pois, a política pública é uma “arena de disputas” – como afirma Rua (1998) – envolvendo decisão política, escolhas e mediação de interesses cruzados.

Nesta certeza, pontuamos que a implantação das políticas públicas se configura num ‘processo de relações’ – que dialoga, diretamente, com o ‘ciclo de políticas de Ball’ quando – dentre os seus contextos – sobressai o ‘contexto da prática’ como sendo o *lócus* de reinterpretção e de significativa transformação da política original (MAINARDES, 2006).

Desse modo, convém afirmar que apresentar as especificidades desta política pública de educação em tempo integral, do município de Angra dos Reis, oportuniza a problematização acerca da gestão de políticas públicas e, ainda, a avaliação do impacto das mesmas no cenário educacional.

Essas ‘idas e vindas’, infíndos processos de atualização, construção e de (re)construção, assim como a necessidades de adequação – em tempos de cortes, escassez financeira e de crise econômica – oportuniza a certeza de que, atrelada a uma *decisão política*, as ações do poder

público vão se materializando bem como se ressignificando, a cada dia, no contexto da prática – consolidando, assim, uma educação em tempo integral em permanente *devoir* – ou seja, transformação.

REFERÊNCIAS

ANGRA DOS REIS. Lei n. 3.357, de 02 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, Angra dos Reis, 03 jul de 2015.

_____. Resolução Municipal SECT nº 003 de 25 de agosto de 2016. Dispõe sobre a alteração da Resolução SECT nº 005 de 16 de julho de 2009, regulamenta o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, RJ, 02 set. 2016.

_____. Resolução Municipal SECT nº005 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, RJ, 20 ago. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 20 de dez. 2006.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

_____. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 09 de dez. 2010.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção.

Jornal do professor. Rio de Janeiro, 27 maio 2009b. Disponível em: <

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 23 fevereiro 2016.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO IMPACTOS PSICOMORES A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE ARTE

Karine Teixeira Gomes - UFJF¹

Resumo

O presente trabalho, resultado de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, objetivou apontar os impactos da arte-educação no desenvolvimento psicomotor a partir da obrigatoriedade do ensino de artes pela Lei 9394/96. Pela análise de dados e estudos de casos, observamos como resultado que onde a arte-educação opera de acordo com a Lei, a mesma pode reabilitar funções cognitivas e motoras em alunos com transtornos de aprendizado e, nos que não os apresentam, atuar como ação preventiva, endossando a manutenção de políticas que assegurem a arte na escola e a adequada formação de professores.

Palavras-chave: arte-educação; psicomotricidade; formação de professores.

Resumen

Este trabajo es resultado de una investigación cualitativa y bibliográfica que tenía como objetivo señalar los impactos de la educación artística en lo desarrollo psicomotor basado en la obligatoriedad de la enseñanza de la educación artística en la escuela asegurado por la Ley 9394/96. A través de los datos analizados y de los estudios de caso, se observó a consecuencia que donde la educación artística funciona de acuerdo con la propuesta formulada por la Ley, es posible reabilitar las funciones cognitivas y motoras en los estudiantes con problemas de aprendizaje, y en los que no tienen este tipo de problemas actuar como una acción preventiva, lo que respalda el mantenimiento de políticas que aseguren la presencia de la educación artística en la escuela y la apropiada formación de profesores.

Palabras Clave: arte-educación; psicomotricidad; formación de profesores.

Arte-educação e a psicomotricidade: entre a formação real e a formação ideal

Quando nos referimos à arte-educação e a psicomotricidade, estamos nos referindo a processos distintos, mas com vários pontos de aproximação e diálogo entre si. Por arte-educação compreendemos os processos criativos, imaginativos, cognitivos, intelectuais e motores que ocorrem durante o processo artístico quando este transita pelos campos educacionais. Por psicomotricidade compreendemos os processos relacionados ao sistema

¹ karine2tg@hotmail.com

motor, cognitivo, afetivo e corporal que se mostram fundamentais aos processos do desenvolvimento. Tanto a arte-educação quanto a psicomotricidade transitam pelos campos do desenvolvimento cognitivo e mental do indivíduo, no que diz respeito a atividades envolvendo controles motores, sensoriais e corporais, carregados de intencionalidade e produção de sentido.

Diante das aproximações e intenções comuns entre as duas áreas, o objetivo deste trabalho é expor quais os impactos da arte no desenvolvimento psicomotor e cognitivo, quando esta funciona de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Artes, bem como quando lecionada por professores com a adequada formação, como objetiva o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir das possibilidades da arte-educação, expomos quais os impactos e contribuições desta área no desenvolvimento psicomotor da criança e de que maneira os processos compreendidos como arte-educação podem auxiliar neste desenvolvimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em alunos com transtornos de aprendizagem.

Visando atingir os objetivos propostos, o trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, analisando os dados obtidos sobre a formação de professores a lecionar o conteúdo de arte-educação e as contribuições desta disciplina à psicomotricidade, constituindo, portanto, uma pesquisa de cunho qualitativo. Valemos-nos centralmente das obras de Barbosa (2008), Constallat (1985), Alves (2008), Souza (2001), entre outros autores e pesquisas acerca da formação de docentes instruindo o conteúdo de Artes na educação básica.

A importância e motivação desta pesquisa se dá pelas contribuições que tal discussão pode oferecer à educação básica no que diz respeito ao aprendizado e desenvolvimento cognitivo, assim como auxiliar na constante busca da manutenção e implementação de políticas que assegurem o funcionamento da arte na escola como conteúdo verdadeiramente relevante ao currículo e ao aprendizado. O trabalho se justifica por possibilitar entender e endossar as contribuições da arte-educação como atividade que integrada a outros campos possibilita e contribui para o desenvolvimento mental, intelectual e psicomotor e apontar os impactos positivos da formação específica para lecionar esta disciplina na educação básica.

Uma das primeiras formas de percebermos o desenvolvimento mental de uma criança se dá pelas manifestações motoras da mesma. As funções motoras, principalmente nos três primeiros anos de vida é função imediata do desenvolvimento neuromuscular, de forma que a função neurológica e motora se mostram interdependentes. A coordenação motora faz parte, portanto, da maturação do sistema nervoso, que varia de acordo com a idade e desempenho em determinados exercícios envolvendo movimentos (COSTALLAT, 1985, p.3). No que diz

respeito à psicomotricidade, além da questão motora e neurológica, outros fatores são também de suma importância, pois a aproximação entre a gesticulação, a afetividade, o meio social e cultural em que a criança está inserida, a organização do grupo familiar, entre outros fatores, também estão presentes e afetam no desempenho desta função.

Desta maneira, o sistema psicomotor é compreendido para muito além dos movimentos e operações cerebrais. Ele consiste na “unidade dinâmica das atividades, gestos, das atitudes e posturas, enquanto sistema expressivo, realizador e representativo do ‘ser-em-ação’ e da ‘consciência’ com outrem” (ALVES, 2008, p.15), que é o que nos permite aproximá-lo e relacioná-lo à arte-educação. Portanto, a psicomotricidade não diz respeito apenas às operações cerebrais a partir de estímulos externos, mas a um processo complexo que permeia a esfera expressiva, afetiva e emocional. É uma forma do ser se relacionar com o outro, entendê-lo e apreendê-lo em suas ações, atitudes e corporeidade.

No que diz respeito ao contexto educacional, a relação entre o desenvolvimento do educando e a psicomotricidade é certamente bastante evidente. Além de a psicomotricidade permitir o desenvolvimento de funções visuais, manuais e auditivas, aliadas ao desenvolvimento cognitivo, esta permite também o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o processo educativo, não apenas no que tange a alfabetização e manejo de materiais, como também no próprio desenvolvimento corporal em outras atividades de cunho lúdico (jogos teatrais e atividades físicas, por exemplo). Além do próprio “movimento de pinça” para segurar lápis, pincéis, cortar, colar; as habilidades de fala, pronúncia de sons e gesticulação também fazem parte do processo de desenvolvimento, contribuindo diretamente no desempenho que o aluno nos anos iniciais escolares poderá obter.

Assim como a psicomotricidade envolve a intencionalidade através dos gestos e ações, podemos afirmar que a educação assim também funciona. Educar implica em gerar e instigar a autonomia que o outro já possui, de forma que podemos afirmar que nenhuma educação é um ato neutro, sem posicionamento moral ou político. Educar é assumir necessariamente uma posição favorável ou arbitrária sobre as causas e seus acontecimentos (FREIRE, 1996, p.42). É, portanto, agir com intencionalidade. Se a psicomotricidade vai além dos movimentos e preocupa-se com tudo que está compreendido na gestualidade, o mesmo acontece com a educação e faz parte dela. Consequentemente, o sistema psicomotor está imbricado nas ações educacionais.

Uma das questões centrais deste texto é, portanto, a preocupação em torno de como se caracteriza a formação dos que se intitulam educadores e sobre qual modelo educacional estes

priorizam na prática de educar. Sobretudo no que diz respeito à formação de professores de artes, tema central desta pesquisa, a questão merece ainda um pouco mais de nossa atenção, uma vez que tal disciplina ocupa um dos primeiros lugares dentre as de menor número de professores com formação específica para lecioná-la.

Sobre a formação do professor de artes, podemos considerar a mesma bastante recente em nosso país, assim como o reconhecimento da arte como disciplina obrigatória a compor a Base Curricular Comum na educação básica.

Traçando um breve histórico sobre o ensino de artes observaremos que é somente em 1971, com a Lei Federal nº 5692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a arte passa a compor reconhecidamente o espaço escolar como “atividade educativa”, embora neste contexto ainda não fosse reconhecida como disciplina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p.23). Tal reconhecimento foi fundamental para que entre os anos de 1971 e 1980, fossem discutidas propostas sobre uma formação específica para lecionar arte e a valorização de saberes que a integrassem ao contexto educacional, uma vez que a maior parte dos professores carecia de habilitação para aplicar o conteúdo. Esta formação foi preenchida pelos cursos de curta duração, que se mostravam insuficientes para atender as demandas encontradas na prática docente, o que resultava na priorização da “livre expressão” por parte dos professores, descontextualizando a arte de uma área de conhecimento. Tal evento resultou também, na convicção de que professores de quaisquer outras disciplinas poderiam ministrar as aulas de educação artística, o que nos enfatiza os problemas estruturais que surgem junto à LDB de 1971.

É então em 1980 que emerge o termo “arte-educação”, onde se busca integrar a arte como disciplina de conhecimento, junto a uma formação abrangente que possibilitasse ao professor compreender a relevância da arte nos processos educacionais. Somente em 1996, com a nova proposta curricular pela Lei de Diretrizes Básicas nº 9394/96, discutida desde 1988, é que a arte é inserida no currículo escolar como disciplina obrigatória tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p.26).

A partir do início das discussões sobre o ensino de artes no contexto educacional brasileiro, surge ainda na década de 70, um dos mais citados nomes para pensar a arte-educação, que é o da autora Ana Mae Barbosa, que a partir das influências trazidas pelo movimento da Escola Nova, principalmente através das questões formuladas em meados do século XX por John Dewey, permitiu-se pensar outras possibilidades sobre a educação e principalmente sobre

a arte como parte do processo educacional (REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2011, p.5).

A autora se propõe a pensar em meios para tentar escapar do que seria o então ensino de arte até 1970, onde até o momento o mesmo estaria voltado hora para a livre expressão, totalmente desvinculado de qualquer proposta, hora para o ensino puramente técnico. Nos dois casos, a autora considera insuficiente a condição para um entendimento do que seria a arte e as suas possibilidades criativas na escola (BARBOSA, 1998, p. 18). Barbosa propõe então, entre a década de 1980 e 1990, uma das propostas de educação em arte que ainda hoje é forte e largamente aceita e aplicada pelos professores e profissionais da arte-educação: a chamada “proposta triangular”. Por este conceito, compreendem-se três dimensões que devem obrigatoriamente estar presentes no ensino de artes, sendo elas: o fazer, apreciar e refletir sobre a produção artística. Espera-se com esta proposta, que aquele que acesse a arte, integre a produção e a criação artística (fazer), o conhecimento e acesso visual de imagens artísticas (apreciar) e a contextualização entre o que é visto e produzido no processo (refletir). Destaca que os três pontos não devem ser vistos como imutáveis e inflexíveis, mas pelo contrário, devem motivar uma adaptação da ordem permitindo que experiência seja a mais ampla possível (BARBOSA, 1998, p.38).

No ambiente escolar, a presença da arte-educação pode acontecer por projetos e ações isoladas, embora seja mais reconhecida através da disciplina de artes ou educação artística, conteúdo agora então obrigatório na Base Curricular Comum. Podemos dizer que o reconhecimento da arte como disciplina obrigatória no espaço escolar é bastante recente, já que a mesma é reconhecida somente em 1996 com a Lei 9394/96, como comentamos acima. No ano posterior ao reconhecimento da arte como disciplina obrigatória, teríamos também a formulação dos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino de Arte, direcionando conteúdos básicos e considerados centrais e de grande relevância para os profissionais em arte-educação.

O fato de a legislação educacional reconhecer a importância da arte para a educação e afirmar a sua obrigatoriedade foram de fato um grande avanço, mas infelizmente não asseguraram que a mesma funcionasse efetivamente nem como arte, nem como educação, uma vez que mais recente que os cursos de graduação em Educação Artística, é a obrigatoriedade da formação na Licenciatura em Artes para lecionar as aulas de tal disciplina.

Para compreendermos a importância da arte-educação no desenvolvimento psicomotor, junto à relevância da formação específica e das políticas que assegurem tal formação como critério para lecionar o conteúdo de artes na educação básica, é necessário compreendermos mais

precisamente alguns pontos sobre a arte-educação. Quando nos referimos à arte-educação, encontramos os elementos que são próprios da arte, mas acrescidos a uma finalidade específica: a inserção da arte em espaços educacionais e como processo de formação. A atividade artística está intrinsecamente relacionada às possibilidades de pensar e agir, a partir das possibilidades de imaginar situações e ações – que é exatamente o que impulsiona um trabalho em arte-educação. A função motora é parte do processo, mas não um fim em si mesmo, pois a arte como experiência em si, já possui funções que lhe são próprias. Assim como na psicomotricidade, grande parte das atividades e produções realizadas na arte está em diálogo direto com questões emocionais, sociais e culturais onde aquele que produz está inserido.

Investigando as relações entre atividades da arte-terapia e algumas funções motoras, foi constatado que o processo de criação está concentrado na mesma área cerebral onde dominam os sentimentos e emoções humanas, na área central do psiquismo, correspondente também aos processos de individualidade e formação da subjetividade (SOUZA 2001, p.29). O ser humano cria com o corpo que possui, de forma que o sentimento para expressar suas emoções é produto direto do seu desenvolvimento psicomotor.

Através da arte-terapia observou-se ao longo da história, principalmente pelas figuras de Margareth Nauburg e Edith Kramer, que para alguns pacientes as representações visuais (desenho e pintura) conseguiam comunicar melhor os sentimentos, situações e estados emocionais, muitas vezes inconscientes, do que a linguagem escrita e verbal. Outro aspecto relevante observado foi o de que o processo em que se produziam os trabalhos artísticos eram tão reveladores ou até mais do que os produtos artísticos finais, ou seja, o próprio desenvolvimento do processo artístico, sem o resultado final, já demonstrava ser eficiente (SOUZA 2001, p.31).

Observou-se que a atividade artística possui, em pacientes com transtornos psiquiátricos, a capacidade de desbloquear funções travadas pelo sistema nervoso, melhorar o aspecto motor e conseqüentemente desenvolver a psicomotricidade (SOUZA 2001, p.33). Atividades como música ou pinturas performáticas, por exemplo, são capazes de melhorar as funções de fala, gesticulação e consciência corporal. Em crianças que não possuem transtornos de ordem psíquica, as atividades e estímulos oriundos da arte-educação tornam-se capazes de desenvolver com mais intensidade o sistema criativo e motor, e no que diz respeito à psicomotricidade, funcionar de forma a prevenir eventuais atrasos físicos e motores. Isto quando tais atividades funcionam adequadamente, incluindo a formação para trabalhar com

pacientes e alunos que possuam algum transtorno mental ou de aprendizado, em vista de tal formação permitir reconhecer os possíveis transtornos e tratá-los adequadamente.

Dentro das linguagens artísticas, o desenho, nas séries iniciais do Ensino Fundamental é certamente um dos primeiros contatos da criança com o mundo gráfico e simbólico, uma vez que mesmo antes de escrever, a criança já consegue representar por desenhos ou garatuñas, a sua imagem e a daqueles que a cercam, ainda que sem conseguir manejar o lápis da maneira adequada. O desenho pode fazer parte, portanto, da arte-educação como objeto não meramente ilustrativo, mas também dotado de representação da subjetividade e realidade em que a criança está inserida.

Através do desenho é possível perceber alguns aspectos a respeito da realidade que cerca aquele que o executa. Além de exercitar a imaginação e a coordenação motora, os aspectos sócio-afetivos também se mostram relevantes nesta prática (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p.237 e 238). A grande preocupação é a forma como o desenho e a própria arte-educação são tratados neste contexto.

Como mostra o estudo de caso feito em duas escolas de educação infantil, foi observado que no desenho e nas demais atividades artísticas, na maioria das vezes é colocada a missão de simplesmente distrair as crianças, ou fazer com que elas o usem exclusivamente para exercitar o controle motor e o uso de materiais, não dando espaço à criança para que esta expresse de fato a sua própria percepção sobre as coisas e o mundo. Dessa forma, em muitas escolas não é possível perceber os significados envolvidos na ação do desenho infantil, ou diagnosticar possíveis problemas psicomotores (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p.240).

Neste mesmo estudo de caso citado acima foram observadas duas escolas, chamadas de “Escola 1” e “Escola 2”. Em ambas as escolas foram acompanhadas turmas de educação infantil durante um dia na semana, pelo período de 24 semanas. Na Escola 1, as aulas que envolviam atividades artísticas eram lecionadas junto aos demais conteúdos, por professora sem formação vinculada a Artes Visuais. Na Escola 2, já havia a divisão das disciplinas de forma que a aula de artes ocupava um horário específico, sendo lecionada por professora com licenciatura e especialização em Educação Artística.

Na Escola 1, foi observado que as instruções dadas aos alunos sobre as atividades envolvendo a arte, eram basicamente a de fazer “um desenho qualquer, de tema livre” ou “um desenho bem bonito”. Como comentam as autoras, tal atividade, ao contrário do que pensa grande parte dos professores, de maneira alguma corresponde à liberdade positiva, onde os alunos são desafiados e incitados a produzirem expressivamente. Deixar que o aluno “produza

qualquer coisa” é deixar clara a indiferença com o conteúdo que está sendo proposto pelo professor e produzido pelos alunos (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 245).

Já na Escola 2, os desenhos eram direcionados a partir de temas, em diálogo com as outras disciplinas, portanto discutidos previamente entre os professores. Ainda que o tema se estendesse durante algumas aulas e semanas, as propostas de atividades eram variadas e os materiais usados durante as aulas também distintos, de forma a explorar o máximo possível a relação entre expressão, técnica e uso de materiais. Na escola 1, não havia planejamento prévio das aulas a serem lecionadas, enquanto na Escola 2 elas eram planejadas antecipadamente pela professora, em diálogo com os conteúdos lecionados pelos demais, de forma que, se na escola 2 as aulas eram pensadas com base na arte-educação, na Escola 1 a professora agia intuitivamente, sem conhecimento do que a arte e as relações neuromotoras imbricadas na mesma seriam capazes de operar. Tal observação é resultado direto da formação precária dos que tomam a frente do exercício de lecionar as aulas de artes, sem atenderem às condições básicas necessárias para este exercício (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 245).

A falta de preparo dos professores em lidar com o desenho infantil, bem como outras atividades relacionadas à arte e tratá-lo de forma semelhante a uma brincadeira e não como um exercício de aprendizado e alfabetização é um dos grandes e mais frequentes problemas que puderam ser observados nesse estudo, que decorre da ausência de habilitação específica para ensinar o conteúdo de artes. Dessa forma, tanto o aspecto criativo e significativo do desenho na arte-educação, quanto a observação de possíveis dificuldades motoras envolvendo a psicomotricidade, não são identificados ou trabalhados como é sugerido.

Ainda segundo este estudo, observa-se o descaso ao desenho, por destacar-se a importância da alfabetização. No entanto, é de extrema importância comentar que o desenho também é uma forma da criança se comunicar, além de ser também uma forma de linguagem. A criança pode ser alfabetizada visualmente, ainda que a dinâmica com imagens seja diferente da dinâmica com palavras. Além de que, é demonstrado que embora o desenho anteceda à escrita, este possui por si mesmo, na pré-escola, sua devida importância auxiliando positivamente o desenvolvimento da escrita. Juntos, imagens e palavra irão resultar num importante marco sociocultural de qualquer indivíduo em uma sociedade (GOBBO, 2011, p.18).

Neste sentido, a formação do professor de artes e a forma como este conduzirá suas aulas principalmente quando direcionadas a crianças mostra-se mais adequada para abranger o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Artes (1997) e também

como forma de continuar incentivando a formação de docentes com licenciatura na área para atuar. Um dos recursos para permitir que isto continue acontecendo, é a oferta em cursos de especialização gratuitos e majoritariamente à distância, como recursos encontrados pelo Ministério da Educação em parceria com as Universidades Públicas, para aprimorar o desempenho dos professores que lecionam na educação básica, especialmente nas disciplinas de Artes.

Nas pesquisas recentes levantadas pelo Ministério da Educação (2014), observamos que no Ensino Fundamental, Artes e Filosofia seriam as disciplinas que menos possuiriam professores com licenciatura na área lecionando estas disciplinas na escola, sendo que no caso da disciplina de Artes, aproximadamente 92% dos professores que ministram o conteúdo na educação pública do país, não possuiriam a adequada formação (PNE, 2013).

Se a formação precária prejudica o desenvolvimento e a avaliação no que diz respeito ao uso de materiais e conteúdos relacionados à arte e suas diretrizes de ensino, no que diz respeito aos impactos desta área no desenvolvimento psicomotor, a capacitação para identificar problemas ou dificuldades nas atividades artísticas se torna ainda mais preocupante.

Sobre as contribuições da psicomotricidade na arte-educação é inevitável não mencionarmos o desenvolvimento da técnica que decorre das habilidades manuais e motoras. Cortar, colar, pintar e modelar, por exemplo, são funções que envolvem diretamente o fazer artístico no espaço educacional e que em muito podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança e em outras aulas que não sejam a de arte. Porém, como já exposto acima, a arte não é apenas o fazer manual, principalmente na contemporaneidade. Ela é principalmente processo de elaboração mental, reflexão e criação, onde o produto estético e acabado é apenas parte de todo o processo. Tais processos mentais e criativos relacionados ao fazer artístico influenciam diretamente no desenvolvimento psicomotor da criança, não apenas sobre o que está restrito às gesticulações, mas também à intencionalidade dos movimentos.

A psicomotricidade promove desempenhos específicos na criança e seu corpo, o que a ajuda nos processos de ensino e aprendizagem em geral. Observa-se que atua também como função preventiva naqueles que não possuem nenhuma desvantagem cognitiva ou motora, assim como deve ser trabalhada naqueles que as possuem, a fim de desenvolver ou recuperar tais aptidões (ROSSI, 2012, p.8).

A partir dessas considerações, quando nos referimos à relação entre arte-educação e psicomotricidade, observamos que as duas corresponderem a um ensino de técnicas, experimentação e uso de diferentes materiais que permitam exercitar a questão técnica para

controlar plenamente a habilidade material e motora, além de adentrar aspectos individuais e expressivos de cada sujeito. Desta maneira, as habilidades técnicas e psicomotoras que fazem parte dos processos em arte-educação, ajudam o indivíduo nas séries iniciais da educação básica a desenvolver habilidades motoras relacionadas ao domínio técnico e motor auxiliando nos processos globais de aprendizado, além de desenvolver a esfera afetiva e emocional no processo.

Além de atividades plásticas (como a pintura e a escultura), linguagens artísticas como a dança e música, disciplinas obrigatórias estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes permitem que a relação entre indivíduo e corpo seja estabelecida em potencialidade. A dança permite que o indivíduo entenda as possibilidades do seu corpo habitar o espaço e a conhecer melhor a relação corpórea e espacial. Através da música e do manejo de instrumentos de percussão, a criança consegue também desenvolver habilidades que sincronizam canto, tato e capacidades intelectivas. É de grande importância também que os espaços escolares sejam organizados de forma a valorizar a espontaneidade que já é presente na criança e que se demonstra presente nestas atividades (SOUZA, 2015, p.50).

Em conclusão, reiteramos que através deste estudo foi sinalizado que a relação entre a arte-educação e a psicomotricidade no contexto educativo e escolar permite desenvolver capacidades motoras e criativas que em muito ajudam a criança a ampliar os aspectos psicomotores e imaginativos, além de auxiliarem na forma da criança habitar o espaço que vive através de seu corpo e gesticulação – pontos que se revelam possíveis quando a disciplina de Artes é lecionada por professores que atendam à formação em Licenciatura para exercer tal função no espaço escolar. Embora o número de professores sem a formação adequada seja expressivamente superior (92%) aos que atuam possuindo a formação em Artes, programas oferecidos pelo governo federal em parceria com as Universidades Públicas possibilitam ampliar a especialização de professores através de cursos de especialização gratuitos e à distância, para minimizar os impactos oriundos desta defasagem.

A pesquisa foi relevante ainda por apontar que a criança que acessa o conteúdo de arte-educação desde as séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas que priorizam a formação adequada para a área de ensino, acessa também a possibilidade de através desta, ter ricos estímulos que a permitem desenvolver desde cedo os aspectos motores e também afetivos, intrínsecos à própria psicomotricidade.

Este trabalho revelou ainda a necessidade de que os profissionais envolvidos com a disciplina de artes, ainda recentemente inserida como obrigatória na educação básica, invistam

mais na formação específica docente, bem como continuem reivindicando constantemente por políticas que assegurem que a arte continue ocupando um espaço legítimo no ambiente escolar.

Finalmente, não é nosso objetivo encerrar a discussão como se esta fosse capaz de abranger todos os aspectos aqui brevemente comentados, mas continuar os estudos sobre eles, nos aprofundando ainda mais sobre o debate colocado por esta pesquisa, a fim de acrescentarmos mais contribuições sobre este tema, bem como estimular que novas questões sejam pensadas a partir dele.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia Emanuele Silva, et. al. **Aspectos psico-emocionais relacionados à etiologia e tratamento dos hábitos de sucção**. Revista digital efdeportes, v. 01, 2002.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Forma**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

COSTALLAT, Dalila Molina de. **Psicomotricidade: a coordenação visiomotora e dinâmica manual da criança infradotada**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

CRUZ, Simone de Figueiredo; OLIVEIRA, Ana Lidiane. **Psicopedagogia: Desenvolvimento, Cognição e Afetividade**. Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação. [2015?].

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.

FERRARO, Giuseppe. Filosofia e Educação. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FISCHER, Julianne; SIEBERT, Emanuele Cristina. **Desmontando o triângulo: contribuições de Vygotsky e Barbosa para o ensino contemporâneo da arte**. PUCPR, 2009.

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

GOBBO, Gislaine Rosser. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**, 2011.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da Arte**. São Paulo: LTC, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasil, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Artes**. Brasil, 1997.

OLIVEIRA, Wanessa da Silva Rocha. **Infância, linguagem e subjetividade**: a construção da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural. Anais do Simpósio F.E, Universidade Federal de Goiás. 2010.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. **Ensino de Arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSSI, Franciele Santos. **Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Nº 01 – Ano I – 05/2012.

SANTOS, Bárbara Ferreira. **67,5% dos docentes do fundamental não têm habilitação na área em que dão aula**. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOMMERHALDER, Cinara. A percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança. In: **Educação e Filosofia**. jul/dez 1999.

SOUZA, Rosângela Marques. **Psicomotricidade e Arte-terapia**: uma construção interior. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Tânia Maria Filii de. **Psicopedagogia**: Psicomotricidade e Desenvolvimento de Competências Acadêmicas. Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação. [2015?].

_____. **Da oralidade à leitura e a escrita e suas dificuldades no processo de letramento**. Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação, 2015 [?].

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: INVESTIGANDO O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM

Paula de Macedo - FRRJ¹

Resumo:

O ProJovem é um programa de governo destinado aos jovens e apresenta quatro modalidades. Buscamos conhecer a realidade do ProJovem, na modalidade Urbano, através da investigação realizada na cidade de Mesquita. A coleta de dados foi através da aplicação de questionários aos alunos. O objetivo foi identificar as expectativas dos jovens ao ingressarem no ProJovem e como a participação nele interferiu no ingresso no mercado de trabalho. O estudo demonstrou que o Programa é deficiente em seus objetivos, em função da formação precária que é oferecida, confirmando nossas suspeitas iniciais.

Palavras-chave: ProJovem; qualificação profissional; mercado de trabalho.

Abstract:

The ProJovem is a government program for young people that presents four modalities. We seek to know the reality of ProJovem in the urban modality, a research was carried out in the city of Mesquita. The data collection was done through the application of questionnaires to the students. The objective was to identify the expectations of young people when they joined ProJovem and how their participation in the program interfered with their entry into the labor market. The study showed that the program is deficient in its purpose, due to the precarious training that is offered, confirming, thus, our initial suspicions.

Keywords: ProJovem; professional qualification; labor Market.

Introdução

O ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) é uma das ações da Política Nacional de Juventude da gestão do ex-presidente Lula da Silva. O Programa é destinado aos jovens de 18 a 29 anos com ensino fundamental incompleto e que buscam formação profissional. De acordo com o discurso oficial, a partir da participação no ProJovem, o jovem estaria apto a disputar uma vaga no mercado de trabalho.

¹ paulademacedo@yahoo.com.br

Para investigarmos determinada concepção tomamos como referência a experiência do programa ProJovem, na modalidade Urbano na cidade de Mesquita localizada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A partir dessa experiência foi possível compreender a realidade do Programa e verificar a sua eficiência como mediador da inserção dos jovens participantes no mercado de trabalho.

A investigação realizada pode ser classificada como uma pesquisa básica, de caráter explicativo, valendo-se de dados qualitativos e quantitativos. O estudo demonstrou que o Programa é deficiente na inserção de jovens no mercado de trabalho, em função da formação precária que é oferecida em todos os níveis.

A realidade encontrada nos levou a refletir sobre o fato de ser ter um programa de governo oficial que oferece uma formação precária destinada exclusivamente para as camadas populares da sociedade, o qual não poderia e nem pôde, em função de sua precariedade, modificar significativamente a realidade desses jovens.

A Política Nacional de Juventude

A partir de meados dos anos de 1990 começaram a surgir no Brasil e em diversos países, ações incentivadas por organismos internacionais como Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho, entre outras com foco na qualificação profissional, visando a inserção dos jovens no mercado de trabalho (IBASE, 2010, p. 85). Essas ações ocorreram principalmente a partir de 1999, durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (NOVAES, 2007, p. 253).

Com início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 as questões juvenis ganharam um novo patamar, pois se percebeu a necessidade de se instaurar uma política pública destinada exclusivamente aos jovens, configurando um atraso do Brasil em relação a outros países (PAPA; FREITAS, 2011, p. 8).

De acordo com o discurso governamental, havia um distanciamento entre os jovens brasileiros nascidos há 15 ou 29 anos e necessitavam de um catalisador. Distanciamento causado pela origem de classe, pelas relações subordinadas entre campo e cidade, pelas disparidades regionais, pela geografia das grandes cidades que criminaliza e marginaliza suas favelas e periferias, por múltiplos preconceitos e discriminações (NOVAES, 2007, p. 258).

O catalisador de jovens seria a Política Nacional de Juventude da gestão Lula da Silva, que criou a SNJ (Secretaria Nacional de Juventude), o CONJUVE (Conselho Nacional da

Juventude) e o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) (NOVAES, 2007, p. 254-5).

As medidas citadas vão de encontro às propostas do Ministério da Educação, onde a educação profissional assumiria uma posição de destaque no governo, tendo como objetivo:

Reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2004, p. 2).

ProJovem

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) foi implementado em 2005, através de convênios entre o governo federal e todas as prefeituras das 27 capitais brasileiras e do Distrito Federal, tendo como meta para até 2008 atender 200.000 jovens. Em 2006 o atendimento foi ampliado para Municípios das regiões metropolitanas que possuíam 200.000 habitantes ou mais. “A partir desse momento, o ProJovem estava presente em 29 cidades espalhadas pelo país” (BRASIL, 2008, p. 23).

Na primeira versão o Programa atendia jovens de 18 a 24 anos que tinham concluído pelo menos o quinto ano do ensino fundamental. A partir de 2007 integrou outras ações destinadas aos jovens e passou a ser chamado de ProJovem Integrado, sendo oferecido em quatro modalidades: Adolescente, Campo, Trabalhador e Urbano (BRASIL, 2008, p. 23).

Na modalidade Urbano, o Programa ampliou a faixa etária de atendimento para até 29 anos, desde que os jovens sejam alfabetizados e permitiu a entrada de jovens com carteira de trabalho assinada. A duração do curso também foi ampliada de doze para dezoito meses.

A carga horária do ProJovem Urbano é de duas mil horas, sendo 1.560 presenciais e 440 não presenciais. Está dividida da seguinte forma: 1.092 horas de formação básica; 390 horas de qualificação profissional; 78 horas de participação cidadã (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa modalidade, o ProJovem oferece a oportunidade de conclusão do ensino fundamental, formação para a cidadania e um curso de qualificação profissional baseada nas necessidades locais. Dessa forma, o jovem desocupado estaria apto a disputar uma vaga de emprego no seu local de moradia.

A ideia é preparar o jovem para a chamada *nova cultura da trabalhabilidade*. Essa nova cultura inclui tanto o trabalho assalariado quanto novas formas de empreendedorismo (individual e em grupos) e práticas de economia solidária (NOVAES, 2007, p. 274 - grifo nosso).

A formação profissional do ProJovem é dividida em áreas que são chamadas de Arcos Ocupacionais. Esses Arcos oferecem qualificações relacionadas àquela área como, por exemplo, o Arco Ocupacional Administrativo que oferece formação para Arquivador, Almoxarife, Contínuo (Office Boy) e Auxiliar Administrativo.

Os alunos mediante comprovação de frequência às aulas e participação nas atividades, recebem um auxílio mensal de R\$ 100,00 reais financiado por recursos públicos repassados da União para as Capitais e Municípios (RIBEIRO; GIL; OLIVEIRA, 2009, p.75).

De acordo com o discurso governamental a implementação do ProJovem é um “marco”, pelo “fato de ter sido o primeiro grande programa governamental brasileiro dirigido intencionalmente para as juventudes, num contexto em que os jovens insurgem como atores de peso nas agendas sociais e políticas do País” (RIBEIRO GIL; OLIVEIRA, 2009, p.75).

Com base nos documentos que norteiam as ações do ProJovem, o Programa é:

Destinado a executar ações educacionais articuladas, que propiciem aos jovens brasileiros, tanto a elevação de seu nível de escolaridade, objetivando a conclusão do Ensino Fundamental, quanto sua Qualificação Profissional inicial para o trabalho, com vistas a estimular sua inserção produtiva e cidadã, bem como o desenvolvimento de ações comunitárias de exercício da cidadania, com práticas de solidariedade e de intervenção na realidade local (BRASIL, 2006, p. 3,4).

Diante do discurso da necessidade de qualificação profissional juvenil como medida de inserção no mercado de trabalho, partimos do pressuposto de que independentemente de estar qualificados ou não, o mercado de trabalho não consegue absorver toda a demanda de desocupados. A partir daí, acreditamos que o desemprego não ocorre em função da falta de qualificação profissional do jovem, mas da geração insuficiente de postos de trabalho para a população. Políticas de qualificação profissional não são garantias de emprego, pois permanece a concorrência por um número pequeno de oportunidades.

Para investigarmos determinada concepção, tomamos como referência a realidade do programa ProJovem na modalidade Urbano no Município de Mesquita, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Com base nos dados obtidos com a experiência em Mesquita, foi possível identificar as expectativas dos jovens ao ingressarem no Programa e como a participação nele interferiu no seu ingresso no mercado de trabalho, verificando a eficiência do Programa como medida de inserção do jovem no mercado de trabalho.

A proposta de investigação aqui apresentada pode ser classificada na categoria de uma pesquisa básica, de análise qualitativa e quantitativa, de caráter explicativo. A análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias nos permitiu identificar os objetivos e as propostas do ProJovem, estabelecendo um paralelo entre o discurso governamental e a realidade prática, buscando a compreensão do fenômeno investigado. O percurso analítico adotado será baseado no discurso governamental, apoiado pelos documentos oficiais e informações obtidas com a investigação do ProJovem no Município de Mesquita.

O ProJovem em Mesquita

Com base no Censo Demográfico de 2010, a população do Município de Mesquita é de 168.376 habitantes. A população jovem de 15 a 29 anos aumentou, representando 65,7% da população municipal e 4,2% da população da área urbana encontrava-se em situação de extrema pobreza². A taxa de ocupação foi de 54,9% enquanto a taxa de desocupação municipal foi de 10,3%, de forma que o setor dos serviços é o que apresenta o maior número de empregos formais com 6.973 postos de trabalho seguido do setor de comércio com 2.767 postos de trabalho, representando 70,3% dos empregos formais do Município (MDS, 2010).

O Arco Ocupacional do ProJovem em Mesquita é o Administrativo que oferece formação para as ocupações de Arquivador, Almoxarife, Contínuo (Office Boy) e Auxiliar Administrativo com carga horária total de 390 horas.

O ProJovem em Mesquita ocorre no Bairro de Santos Elias na Escola Municipal Santos Dumont e no Bairro Chatuba na Escola Municipal Ernesto Che Guevara que são chamadas de Núcleos. As aulas do Programa são no turno da noite, de segunda à sexta-feira. Nos Núcleos as turmas iniciaram em setembro de 2013 com previsão de conclusão para abril de 2015. Nesse início havia trezentos alunos matriculados no Programa, mas a maioria nunca tinha comparecido.

O ProJovem iniciou com três turmas no Santos Dumont como média de 120 alunos e duas turmas com média de quarenta alunos cada no Núcleo Che Guevara.

² Se considera por extrema pobreza, renda familiar *per capita* inferior a R\$ 77,00.

Em março de 2014 foi realizado o primeiro contato com os alunos, onde foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas com o objetivo descobrir quais eram as expectativas dos alunos ao ingressarem no ProJovem. Nesse período, havia duas turmas por Núcleo com média de cinquenta alunos matriculados em cada, mas frequentando havia apenas 28 alunos no Santos Dumont e 40 alunos no Che Guevara, ou seja, em torno de no máximo 30% dos alunos frequentando.

No Núcleo Che Guevara foram respondidos 32 questionários nas duas turmas, correspondendo a 84% dos alunos. Foram investigados 26 mulheres e seis homens. No Núcleo Santos Dumont foram respondidos 19 questionários nas duas turmas, sendo quatorze questionários do sexo feminino e cinco do sexo masculino, o que corresponde a aproximadamente 82% dos alunos.

As turmas eram compostas por alunos com idade entre 18 e 30 anos, com predominância do sexo feminino e raça/cor pardos, representando (85%) dos alunos.

O principal motivo que levou as alunas a pararem de estudar foi o casamento ou filhos, representando aproximadamente 67,5% das jovens. Enquanto que no caso masculino a necessidade de trabalhar foi o principal motivo, representando aproximadamente 64% dos casos.

Todos os alunos consideraram o estudo importante na hora de conseguir um emprego, com as seguintes justificativas:

Estudante 3 – “Porque as pessoas com mais conhecimento e mais estudos e diplomas são requisitos e valorizadas ao mercado de trabalho”;³

Estudante 7 – “Por que mostra que tenho interesse em aprender e saber qualquer coisas que não sei e para se consegui um bom emprego. tem quer ter a escolaridade completa”;

Estudante 8 – “Ser você não ter nenhum conhecimentos como o estudo ficar dificio emprego bom. Você não aquilo você gosta e sim por necessidade”;

Estudante 47 – “por que toda profição exige que você faça o melhor e para fazer o melhor precisa estudar”.

Os alunos que participavam do ProJovem tinham muitas expectativas em relação ao Programa, principalmente com o aumento das chances de arrumar um emprego e com a conclusão do ensino fundamental. As principais expectativas são representadas em:

Estudante 6 – “porque e um bom programa muito bom que ajuda muitas pessoas que parou de estudo e pramim do sendo muito bom que vai ser melho pra eu consegui um emprego”;

³ As informações extraídas dos questionários respondidos pelos alunos foram transcrita *ipsis litteris*.

Estudante 7 – “Porque termino os estudo e também no meu currículo posso colocar que o grau de escolaridade completa”;
Estudante 38 – “já perdi muito tempo sem estuda e o projovem ta mindando uma oportunidade”;
Estudante 47 – “porque eu vou sair do projovem com os estudos comcluido e com o curso técnico de administração”.

Além da questão profissional e de “terminar os estudos”, os alunos acreditam que o Programa pode contribuir para melhorar outros aspectos das suas vidas. Com base nas seguintes justificativas, podemos dizer que esses alunos consideram o ProJovem como uma importante oportunidade de mudança para as suas vidas.

Estudante 7 – “que eu consiga aprender e posa emcinar tudo que aprender e ser uma boa sidadam”;
Estudante 18 – “A parte da convivência com outras pessoas, igual a mim ou diferentes, é incarar com respeito as diferenças”;
Estudante 20 – “Na parte da cidadania”;
Estudante 21 – “mais educação e sabedoria”;
Estudante 32 – “porque e um ezemplo que vou esta dando pros meus filhos e pra minha familia e amigas”;
Estudante 43 – “Tenho chanches de ser uma pessoa melhor é claro”.

Aproximadamente metade dos alunos que participou da investigação, naquele momento, estava desempregada. Aqueles que estavam ocupados exerciam atividades que exigiam baixa qualificação e/ou no mercado informal. Alguns alunos descreveram suas experiências anteriores no mundo do trabalho da seguinte maneira:

Estudante 10 – “já fui ajudante de cozinha, já vendi roupa chapeado, já fui camelo vendendo CD e DVD já vendi churrasco na rua, já fui cobradora de onibus. Hoje faço unha e cabelo”;
Estudante 24 – “eu já trabalhei como empregada domestica e já fui humilhada pela familia da ex patroa”;
Estudante 32 – “Já trabalhei de tudo um poco de fachinaa balconista mais nunca de carteira acinada e não nais casas dos outros ja trabalhei entregando papelzinho no cinal esse não é a vida que eu quero quero poder da um futuro melhor pro meu filho e pra mim também e sei que com os Estudo vale poder crescer e ser alguém na vida”;
Estudante 41 – “como vendedora de sorvete foi bom pra mim por que aprendi a dar troco”.

Diante das expectativas e das experiências de trabalho dos alunos do ProJovem, nos questionamos se a oferta do Arco Ocupacional Administrativo será capaz de inserir os jovens no mercado de trabalho formal, já que as principais atividades do Município se concentram no

setor de Serviços e Comércio e de acordo com os documentos que norteiam as ações do ProJovem, a formação profissional deveria ser de acordo com as necessidades locais.

A realidade encontrada nos levou a refletir sobre a possibilidade de programas como o ProJovem que “em vez de se voltar para a classe trabalhadora em geral, estes cursos procuram focar os jovens das comunidades mais pobres, com a intenção declarada de enfrentar sua marginalização e, até mesmo, seu envolvimento com a criminalidade” (GONZALES, 2009, p. 123).

ProJovem: medida de inserção do jovem no mercado de trabalho?

O segundo contato com os alunos ocorreu em dezembro de 2014, próximo ao período de encerramento das atividades daquele semestre e do Programa, com a aplicação de novos questionários aos alunos, também com questões abertas e fechadas. O objetivo foi verificar se as expectativas dos alunos foram alcançadas, inclusive, a eficiência das ações do ProJovem Urbano como medida de inserção do jovem no mercado de trabalho.

Nessa segunda etapa todos os alunos que frequentavam regularmente o Programa participaram da investigação e diante da elevada evasão, cada Núcleo contava apenas com uma turma.

No Núcleo Santos Dumont apenas quatorze alunos frequentavam as aulas, sendo doze mulheres e dois homens. Um desses homens trabalhava no almoxarifado de um supermercado e outro como Encarregado III numa outra empresa não informada, os dois com carteira assinada. Das doze mulheres, oito estão desempregas e quatro estão trabalhando. Elas atuam como babá, como manicure e cabelereira, e no programa escolar Mais Educação⁴, todas sem carteira assinada. Apenas uma delas que atua como Auxiliar de Serviços Gerais tinha carteira assinada.

Já no núcleo Che Guevara a turma era composta por 25 alunos matriculados, mas frequentando regularmente às aulas apenas 19 alunos, sendo dezessete mulheres e dois homens. Um dos homens trabalhava como ajudante de serralheria com carteira assinada e outro fazia “bicos”. Das dezessete mulheres, treze estavam desocupadas. Das cinco mulheres que trabalhavam três não tinham carteira assinada. Uma atuava como Chapeira de lanches, uma

⁴ O programa Mais Educação é desenvolvido em algumas escolas públicas em parceria com o governo federal, tendo como objetivo ampliar a jornada escolar dos alunos com atividades no contra turno do horário escolar. Provavelmente essa aluna atua no auxiliando os alunos nas atividades do Programa, mas essa informação não foi confirmada pela mesma.

como Faxineira, uma como Cabelereira e uma como Auxiliar de Serviços Gerais. Apenas duas mulheres trabalhavam com carteira assinada, uma como Atendente e outra como Doméstica.

Todos os alunos conquistaram suas ocupações sem ajuda do Programa e apenas dois alunos acreditam que a sua participação no Programa pode ter influenciado nessa conquista, mas não sabe explicar de que maneira.

Ainda sem conquistar a oportunidade de emprego tão desejada, mesmo participando do ProJovem, os alunos ainda consideram que o Programa pode facilitar a conquista de um emprego ou um emprego melhor no futuro, principalmente as mulheres, que preservam um sentimento de esperança em relação ao futuro. Essas expectativas são representadas nas seguintes justificativas:

- Estudante 26 – “Porque com estudo todas as portas se abrem”;
- Estudante 44 – “ainda não mas obter pensamento de melhorias no meu trabalho e como eu abrir meu próprio negocio e como administrar”;
- Estudante 45 – “por ter nus dado uma chance de termina os estudo e com isso, aprendemos mais e temos mais conhecimento”;
- Estudante 47 – “porque eu vou terminar os estudos e fazer uma Faculdade pra ter um bom Emprego”;
- Estudante 53 – “com estudos abrem muitas portas para empregos de alta qualidade para mim”.

Infelizmente, a maioria dos alunos permaneceu desocupada, mas acreditam que a sua participação no ProJovem acrescentou coisas boas às suas vidas, além das questões relacionadas com o mercado de trabalho.

- Estudante 7 – “Ser mais solidaria”;
- Estudante 16 – “Mim tornei uma pessoa menos inguinorante”;
- Estudante 51 – “os conhecimentos que aprendi no programa”;
- Estudante 55 – “como foi dito o projovem p/mim é uma oportunidade de desenvolvimento”;
- Estudante 56 – “Minha leitura, escrita, oportunidade de trabalho, conhecimento e outra coisas que se for para escrever aqui precisaria de mais 1.500.000.000 de folhas”.

Ao longo do Programa os alunos identificaram problemas na execução do Programa, principalmente no que se refere ao pagamento dos auxílios. Todas as vezes que visitei os Núcleos os alunos faziam as mesmas reclamações, segundo relatos deles, havia casos de alunos, que nunca frequentaram o ProJovem e recebiam o auxílio corretamente, enquanto outros que frequentavam desde o início nunca receberam. Diversos alunos buscaram informações

referentes aos pagamentos e nenhuma pessoa relacionada ao Programa sabia explicar o motivo de tantos atrasos e pagamentos incorretos.

Como a maioria desses alunos estavam desempregados, o pagamento do auxílio financeiro mensal que não chegou de forma correta ou que nunca chegou para alguns, adquire posição de destaque nas suas reivindicações, sendo apontado como a principal deficiência do ProJovem para atender todas as expectativas dos alunos em relação ao Programa. Estudante 32 – “Bem o dinheiro da Bolsa ainda não ganhei até hoje”; Estudante 26 – “Renda”; Estudante 52 – “melhora nos programa do projovem e ter mais diciplina e Atitude e da nossa bolsa de estudos sem falta”.

Assim como o auxílio mensal outro fator de decepção para os alunos foram as aulas de Informática. A ideia era que fosse construído nos Núcleos um Laboratório de Informática, já que no currículo do ProJovem havia aulas de Informática, principalmente no caso do Arco Administrativo, mas infelizmente foi outro compromisso do Programa não cumprido. Não podemos desconsiderar também a falta de materiais didáticos. Segundo fala dos alunos:

Estudante 45 – “uma boa sala de computação que temos mais não podemos, usa-la”;
Estudante 55 – “Um curso informatica que não tivemos, nem aula e também ordem em termos de pagamento e materias didaticos que estão faltando”.
Estudante 58 – “mas aula da informática”.

Assim como no primeiro contato, a presença feminina se sobrepõe à masculina. O segundo contato com os alunos confirmou que as expectativas dos alunos se concentraram na oportunidade de conclusão do ensino fundamental, como dizem os alunos “terminar os estudos” e a conquista de uma oportunidade de emprego.

Como vimos, poucos alunos conseguiram ingressar no mercado de trabalho formal e aqueles que conquistaram alguma ocupação foram por méritos próprios. Como consequência dessa situação, diversos alunos passaram a desacreditar no Programa, inclusive, chegando ao ponto de considerarem que o Programa não seria capaz de trazer nada de positivo para as suas vidas. Resultado completamente diferente do que encontramos no primeiro contato, em que os alunos estavam repletos de expectativas. Por outro lado, agora poucos alunos ainda acreditam que a sua participação no ProJovem poderá ser um “diferencial” na conquista de uma oportunidade de trabalho ou melhorar a posição no emprego que ocupam.

O jovem foi contaminado pelo discurso de que não está preparado/ qualificado e por isso não consegue uma ocupação formal e busca essa preparação no ProJovem. O

ProJovem é um programa de governo precário, atuando como uma “[...] política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1104). Dessa forma o jovem cria ilusões que retarda cada vez mais o seu ingresso no mercado de trabalho.

Diante do elevado número de jovens que permaneceram desocupados, mesmo participando do ProJovem, consideramos o Programa ineficiente como medida de transição entre a escola e o mundo do trabalho e redução do desemprego juvenil. “Neste sentido, o desemprego juvenil poderia ser entendido como sinal de dificuldade em realizar esta transição, seja por deficiências na escolarização, seja por restrições no mercado de trabalho” (GONZALES, 2009, p. 116).

As dificuldades de ingresso no mercado de trabalho é uma constante na vida do jovem pobre, já que a “inserção não é uma escolha, mas uma imposição de origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1101).

As incertezas em relação à condição juvenil se acentuam diante do conceito de *empregabilidade*, onde “[...] a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho” (ALVES, 2002, p. 11). O trabalhador atual tem de ser multifuncional e flexível. A conquista de uma ocupação se tornou um mérito pessoal “[...] diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (GENTILI, 1998, p. 89).

Com a nova cultura do trabalho, o excesso de mão de obra disponível e a competição, a demissão daqueles que não se encaixam no perfil desejado pelas empresas foi acelerada. “Ora, isto significa que no conceito estão embutidas dimensões sociais além das profissionais, abrangendo competências técnicas e sociais que atendem a requerimentos relativos a conhecimentos e a expectativas comportamentais” (PAIVA, 2002, p. 61).

Diante das novas exigências de qualificação profissional e um mercado de trabalho com oportunidades restritas, a formação oferecida pelo ProJovem não será responsável pelo ingresso dos jovens no mercado de trabalho, pois é uma formação deficiente em todos os níveis e não dispõem de nenhuma medida que facilite essa inserção. **Diante desse quadro, a formação que atualmente esta disponível ao jovem, prioriza a sua “sociabilidade, educação e formação profissional, reservando ainda os escassos empregos para os adultos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1103).**

Mesmo com o discurso governamental de “qualificação profissional de acordo com as necessidades locais”, a investigação com os alunos do ProJovem em Mesquita demonstrou que

os jovens que estão empregados, atuam em ocupações diferentes da preparação que receberam, que é na área Administrativa e em outros Municípios. Aqueles que atuam em Mesquita faziam “bicos” no mercado informal.

Nessa nova modalidade de educação, as pessoas devem ser educadas para o desemprego, aumentando o exército de reserva, já que nunca serão incluídas no mercado de trabalho formal, perpetuando as condições socioeconômicas das gerações anteriores e as diferenças de classe.

Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia formar também para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla 'trabalho/ausência de trabalho' num matrimônio inseparável (GENTILI, 1998, p. 89).

Nesse contexto concluímos que, os mecanismos de conformação social e de alienação foram se sofisticando, não só no Brasil, com o aumento do número de iniciativas destinadas a qualificação profissional, sobre tudo a partir de 2003. “Praticamente todos os programas desenvolvidos a partir desta data procuram articular a compensação da carência ou precariedade da formação geral com a preparação para o trabalho” (GONZALES, 2009, p. 7).

Na pesquisa Juventudes Sul-americanas: diálogos para a construção da democracia regional⁵ realizada pelo IBASE em 2010, o Brasil é o único país dentre os pesquisados, onde mais jovens do que pessoas adultas conhecem a expressão “*Políticas Públicas de Juventude*”. Nesse caso, a população reconhece a necessidade de ações destinadas à juventude, mas desconhecem as medidas adotadas (IBASE, 2010, p. 89). Essa pesquisa demonstrou que o ProJovem é o programa de governo destinado aos jovens, mais conhecido entre os indivíduos pesquisados (RIBEIRO; GIL; OLIVEIRA, 2009, p. 74).

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, o crescimento econômico não tem sido acompanhado de melhorias significativas nas chances e na qualidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho. O trabalho em nosso país tem uma intensa presença na vida dos jovens, que enfrentam muitas dificuldades para ingressarem no mercado de trabalho na idade correta e permanecer nele, “mesmo apresentando níveis mais elevados de escolaridade em relação às gerações anteriores” (CORROCHANO, 2011, p. 45-6).

⁵ Foram pesquisados quatorze mil jovens e adultos da Argentina, Chile, Bolívia, Uruguai, Paraguai e Brasil no período de dois anos. No Brasil, a pesquisa foi realizada em parceria com o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (POLIS) (IBASE, 2010, p. 13). No Brasil foram entrevistadas 3.500 pessoas no segundo semestre de 2008 (IBASE, 2010, p. 30).

Mesmo que a solução para essa equação tão complexa fosse realmente a falta de qualificação profissional dos jovens, o atendimento dado à questão ainda não é o suficiente, permanecendo a adoção de medidas que “propiciam a **marginalização e/ou de convivência com o trabalho precário**” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1103).

A questão do desemprego juvenil é muito maior do que um programa de governo como ProJovem pode alcançar, mesmo que ele seja o mais “conhecido” pelos jovens, fato que o governo federal considerou como um marco na formulação de políticas para a juventude (ABRAMO; BRANCO, 2009, p. 112). Mas infelizmente o governo não percebeu que o simples fato de uma parcela da população “conhecer um programa de governo”, não será o suficiente para que ele se torne eficaz no que propõem para a sociedade.

Considerações Finais

As novas exigências do mercado de trabalho colocaram a juventude numa situação de vulnerabilidade, elevando os índices de desemprego e de inserção em oportunidades precárias de trabalho, pressionando o governo a dar mais atenção às questões juvenis que passa a investir em ações de qualificação profissional.

Perante a atual realidade do mercado de trabalho, concluímos que “o aumento do desemprego não se dá apenas entre os jovens e deve-se à geração insuficiente de postos de trabalho para abrigar toda a população trabalhadora” (GONZALES, 2009, p.118). Diante desse quadro não será programas compensatórios de qualificação profissional que atenderá as expectativas de inúmeros brasileiros, como os alunos do ProJovem de Mesquita, de serem inseridos no mercado de trabalho. O cerne da questão do desemprego dos jovens não está no discurso da falta de qualificação profissional, mas no “mercado de trabalho que se tornou mais inacessível aos jovens” (GONZALES, 2009, p.118).

Apenas qualificação profissional não resolve a questão, é preciso mais. A visão das próprias políticas destinadas aos jovens já demonstra uma falta de reconhecimento da sua condição, perpetuando os processos de exclusão social e não agindo de forma a superá-lo.

A nova geração de jovens brasileiros reconhece a sua condição de marginalidade, inclusive de exclusão do mercado de trabalho. O desafio das políticas públicas consiste em oferecer oportunidades, possibilitar a permanência e o reconhecimento das juventudes que estão presentes em nossa sociedade, buscando **habilitá-los para conseguir um lugar no mercado de trabalho, um lugar na sociedade.**

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da juventude brasileira: **análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade. **Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI**. Maceió, v. 10, n. 16, p. 61-76, 2002. Disponível em: [www.estudosdotrabalho.org]. Acesso em: 17/05/15.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF, novembro, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf]. Acesso em: 29/12/2014.

_____. **Projeto do Programa PROJOVEM**. Brasília, DF, maio, 2006. Disponível em: [www.oei.es/pdfs/ProJovem.pdf]. Acessado em: 20/01/2015.

_____. **Lei Nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2007-2010/2008/lei/111692.htm]. Acesso em: 29/12/2014.

_____. **Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm]. Acesso em: 19/03/2015.

CORROCHANO, Maria. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. In: PAPA, Fernanda; FREITAS, Maria (Orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Petrópolis, p. 45-71, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out/2005. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br]. Acesso em: 10/01/15.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

GONZALES, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? **Juventude e políticas sociais no Brasil**. IPEA: Brasília, p. 110-128, 2009.

IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. **Livro das Juventudes Sul-americanas**. Rio de Janeiro: IBASE, maio, 2010.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, MDS. Dados Municipais. Mercado de trabalho no Censo 2010. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/nucleo/grupo.php?id_grupo=69>. Acesso em: 20 nov. de 2014.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. Coleção Educação para Todos: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília, n. 16, p. 253-273, maio 2007.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, cap.3, p. 49- 64, 2002.

PAPA, Fernanda; FREITAS, Maria. **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 7-21.

RIBEIRO, Eliane; GIL, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Edna. **Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos**. Em Aberto: Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009.

RIBEIRO, Eliane; GIL, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Edna. **Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos**. Em Aberto: Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009.

A IMPLEMENTAÇÃO E A OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS – SEE/MG

Perla Vilma Barbosa Lima – UFJF/SEE MG¹

Mayanna Auxiliadora Martins Santos – CAEd/UFJF²

Alexandre Chibebe Nicolella - USP³

Resumo:

O trabalho visa compreender dificuldades na implementação do Novo Ensino Médio Regular Noturno, nas escolas estaduais de MG, na vigência da Resolução SEE n. 2.842/2016. Dados sobre evasão escolar e distorção idade-série entre jovens de 15 a 17 anos mostram que 14% estão fora da escola e que 40% apresentam alguma distorção. A pesquisa é desenvolvida na metodologia qualitativa, estudo de caso e análise documental. O estudo é motivado por revelar o andamento da oferta, desafios e possibilidades. Os resultados permitirão a apresentação do PAE propondo medidas para a melhoria do Ensino Médio Regular Noturno e a promoção da educação de qualidade para as escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Palavras-chave: Ensino Médio Regular Noturno; Juventude; Vagas; Matrículas

Abstract

The aim of this study is to understand difficulties in the implementation of the Novo Ensino Médio Regular Noturno, in the state schools of MG, in force of Resolution SEE n. 2,842 / 2016. Data on school dropout and age-grade distortion among 15- to 17-year-olds show that 14% are out of school and 40% are distorted. The research is developed in the qualitative methodology, case study and documentary analysis. The study is motivated by revealing the progress of the offer, challenges and possibilities. The results will allow the presentation of the PAE proposing measures for the improvement of the Ensino Médio Regular Noturno and the promotion of quality education for the schools of the state network of Minas Gerais.

Keywords: Average Regular Night; Youth; Vacancies; Enrollment

Introdução

¹ perlal.mestrado@caed.ufjf.br.

² mmartins@caed.ufjf.br

³ nicolella@usp.br

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública por meio de convênio com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sendo trabalho em andamento construído sob as orientações da Agente de Suporte Acadêmico do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF e Mestre em Educação Mayanna Auxiliadora Martins Santos e do Professor Orientador do PPGP/CAEd/UFJF, da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, SP e Doutor em Economia Aplicada Alexandre Chibebe Nicolella. O trabalho foi apresentado no *III Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação: as políticas educacionais hoje*, organizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no período de 18 a 20 de janeiro de 2017.

A pesquisa da dissertação de Mestrado pretende apresentar e analisar o processo de implementação da política pública proposta pelo Governo do Estado de Minas Gerais para as escolas da rede estadual de ensino denominada Novo Ensino Médio Regular Noturno. Essa oferta está regulamentada nas escolas estaduais de Minas Gerais pela Resolução SEE n. Resolução SEE Nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016, constituindo um novo modelo de organização de tempo, currículo, espaço e ensino para os alunos do ensino médio no turno noturno.

A pesquisa se dá no âmbito da administração da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na superintendência Regional de Ensino e na Diretoria de Funcionamento e Regularidade da Escola (DFRE), que tem a função de coordenar as atividades relativas à organização e funcionamento das escolas, a análise da oferta de vagas e a regularidade do percurso do aluno no processo escolar, das redes pública e privada.

A pesquisadora é servidora pública, lotada na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais atuando como Analista Educacional na Superintendência de Organização e Atendimento Educacional, unidade administrativa responsável pelo desenvolvimento das ações voltadas para a universalização das oportunidades educacionais, organização do atendimento escolar, funcionamento das escolas e melhoria da qualidade do ensino.

As ações da pesquisadora são concretizadas através de documentos que a equipe produz direta e indiretamente resultando na regularidade do percurso escolar do aluno, abrangendo a elaboração de normas relativas à escrituração escolar; orientação das normas aplicáveis, a regularização da vida escolar; orientação para organização, o recolhimento e a expedição de

documentação escolar de alunos de escolas extintas; acompanhamento da aplicação das normas legais para correção de desvios na organização e funcionamento das escolas.

Das ações executadas pela SOE, a análise de oferta de vagas é a ação que mais impacta nas políticas públicas da SEE por ser a partir do número de alunos matriculados que se define todo o funcionamento das escolas de educação básica no estado. A oferta e a ampliação no número de vagas para o ensino médio regular noturno constituem ações constantes das Metas do Plano Nacional de Educação e do Plano Mineiro de Educação, ainda em Projeto de Lei nº 2882/2015 tramitando na Assembleia Legislativa de MG.

A Resolução SEE Nº 2.842, de 13 de Janeiro de 2016

Para o presente estudo da implementação e da operacionalização do Ensino Médio Regular Noturno pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, conforme Resolução SEE Nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016, será necessário conhecer o desenvolvimento da oferta do Ensino Médio, com a nova configuração, nas escolas da rede estadual de ensino, localizadas na área de circunscrição das Superintendências Regionais de Ensino.

A Resolução SEE n. 2.842, de 13 de janeiro de 2016, apresenta o Ensino Médio Regular Noturno a ser implementado a partir de 2016 nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais está pautada no disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de julho de 2010, na Resolução CNE/CEB nº 02, de 31 de janeiro de 2012, e na Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.

O Ensino Médio Regular Noturno nas escolas estaduais, última etapa da Educação Básica, está organizado em 3 (três) anos de duração, com carga horária anual mínima de 800 horas, totalizando o mínimo de 2.400 horas. A carga horária diária para cumprimento pelos alunos é de 4 (quatro) módulos de 45 (quarenta e cinco) minutos.

A referida Resolução dispõe que o horário de início e término das atividades escolares presenciais pode ser definido pelos atores escolares em função de transporte escolar, de situações particularizadas na comunidade escolar e de especificidades locais de forma que se garanta a presença dos alunos.

A Resolução SEE n. 2.842/2016 regulamentou que das 800 horas anuais devem ser ofertadas 200 horas não presenciais a serem reservadas para o trabalho com os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados e Monitorados - “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho” de forma presencial e com as atividades práticas do Projeto Aplicado e Monitorado de

Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho. Esses componentes curriculares deverão ser preferencialmente coordenados pelos professores de química, física e biologia.

Para a proposição do Ensino Médio Regular Noturno conforme desenhado e regulamentado pela SEE/MG, na Resolução SEE n. 2.842/2016, foram considerados os elementos apontados nas escutas das Rodas de Conversas⁴ - Territórios de Desenvolvimento e principalmente os elementos surgidos nas atividades da Campanha Virada Educação em Minas Gerais⁵ – VEM ocorridos em 2015.

Foi constituído um Grupo de Trabalho - GT Ensino Médio para analisar, diagnosticar e discutir o Ensino Médio. Ainda não foram divulgados os resultados dos trabalhos do GT Ensino Médio tendo sido considerado para a apresentação do Ensino Médio Regular Noturno os resultados de pesquisas de âmbito nacional que produziram relatórios para o Ministério da Educação a partir de 1994 e 2015 por ocasião das proposições de projetos estaduais para a implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

De acordo com o Documento Orientador do Ensino Médio Regular Noturno/2016, que é apresentado como documento a ser aprimorado pelos professores e pela comunidade escolar a partir da retomada dos estudos pelo público que atender aos convites do VEM, os dados iniciais da SEE mostram grupos de pessoas não alfabetizadas, que não concluíram o ensino fundamental, que apresentavam distorção entre a idade e a série esperada para estudos bem como alunos que não ingressaram no ensino médio, conforme relatório de 2016:

Em 2015, ao assumir a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), a atual gestão identificou que, dos/as jovens mineiros de 15 a 17 anos, 14 % (quase 160 mil) estavam em situação de evasão escolar e cerca de 7 mil não estavam alfabetizados; entre aqueles/as matriculados/os, 26 % ainda estavam no Ensino Fundamental e quase 40% apresentavam alguma distorção idade/ano. Diante desse cenário da dificuldade de acesso e permanência desses/as jovens na escola, a SEE inaugurou o movimento Virada Educação Minas Gerais (VEM), com os objetivos de oportunizar aos/às jovens

⁴ Rodas de Conversa nos Territórios de Desenvolvimento: Os 853 municípios mineiros foram divididos em 17 Territórios de Desenvolvimento agrupados de acordo com suas tendências, vocações e características geográficas, populacionais, culturais e principalmente econômicas. Nesses Territórios de Desenvolvimento são desenvolvidos os fóruns regionais que mobilizam lideranças comunitárias e cidadãos para apontarem suas demandas e questões que são consideradas para a apresentação de políticas públicas do Governo de Minas em todas as áreas de atuação governamental, dentre elas a educação, que consolida suas demandas para a elaboração de ações da SEE/MG.

⁵ VEM- Virada Educação Minas Gerais: movimento estratégico de mobilização para trazer o público em idade escolar, 15 a 17 anos, e demais interessados de volta à escola, considerando que dados da SEE apontam para a existência de aproximadamente 160 mil jovens mineiros fora da escola. O movimento objetiva pesquisar as causas do abandono e da evasão escolar e fazer a escuta desse público para compreender qual a escola desejada, quais as reais demandas e como fazer a escola ser mais atrativa. Para isso a SEE mobilizou as 47 Superintendências Regionais de Ensino promovendo debates, assembleias e dinâmicas que envolveram as escolas estaduais, principalmente as municipais. O VEM constitui ação da SEE/MG para traçar as políticas públicas educacionais para o público que abandonou os estudos. Fonte: <<http://novotempo.educacao.mg.gov.br>>.

evadidos/as a retomada dos estudos e de aproximar a escola do universo das juventudes, tornando-a mais atraente a esse público.

Assim, ainda em 2015 várias ações foram realizadas no contexto da Virada. As primeiras foram as discussões nos dias 08 e 11 de julho onde as escolas foram orientadas a discutirem, junto à Comunidade Escolar, os resultados das avaliações de maneira articulada a aspectos do contexto local, levantando potencialidades e desafios.

[...]

Constatou-se em abril de 2016, um crescimento de matrículas no Ensino Médio – regular e EJA – na ordem de mais 114 mil estudantes [...]. (MINAS GERAIS, 2016, P. 2-3).

O Documento Orientador do Ensino Médio Regular Noturno/2016 informa que no chamamento de 2015, cujo resultado foi divulgado em abril de 2016, foram realizadas cerca de 114 mil inscrições e conforme dados da SEE/MG no chamamento de 2016 foram realizadas 12 mil inscrições com demanda predominante para o Ensino Médio Regular e para a Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo com a redução das inscrições percebe-se que a procura pelo Ensino Médio Regular parece mostrar que alunos que concluíram o Ensino Fundamental não prosseguiram os estudos. Nessa pesquisa nos interessa saber quantos são esses alunos, o período de afastamento da escola e as condições de acesso ao Novo Ensino Médio Regular Noturno em fase de implementação.

A oferta do ensino médio regular noturno nas escolas estaduais de Minas Gerais

Dados constantes do Plano de Atendimento Escolar 2014/2015 mostram que o número de vagas ofertadas para o ensino médio regular noturno em Minas Gerais caiu de 255 mil, em 2011, para 119 mil, em 2014, representando uma redução de 53%. Da análise da mesma base de dados, constata-se que 14,3% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, em Minas, ficaram sem atendimento escolar no ensino noturno de 2014 para 2015.

Dos alunos que prosseguiram os estudos, 40% apresentaram atraso escolar, seja porque repetiram o ano escolar por baixo desempenho ou por terem sido infrequentes ou estão cursando novamente por terem abandonado os estudos após o segundo semestre letivo, conforme dispõe o Relatório Virada Educação Minas Gerais 2016.

A implementação da política pública de oferta do ensino médio regular noturno nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, a partir de 2016, visava abarcar os jovens de 15 a 17 anos que ingressariam no Ensino Médio Regular Noturno nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A Secretaria de Estado de Educação apresentou em relatório gerencial um diagnóstico inicial do Ensino Médio no estado evidenciando alguns problemas nessa etapa da educação básica. Importante esclarecer que não foram divulgados os dados dos trabalhos do Grupo de Trabalho Ensino Médio, sendo consideradas as observações colhidas em reuniões gerenciais com os gestores da SRE e das pesquisas do Ministério da Educação principalmente de 1994 e 2015. A SEE compreendeu, a partir dos dados obtidos, que o Ensino Médio se apresenta sucateado, principalmente o Ensino Noturno, com salas superlotadas, fechamento de turmas, falta de transporte escolar, sendo necessário repensar o modelo de Ensino Médio Noturno e implementar medidas que garantam a permanência dos jovens que necessitam estudar no período da noite, e incluir os alunos que interromperam os estudos e desejam retomar.

Diante dessas constatações iniciais devem ser estudados os fenômenos da evasão, da distorção e ausência da oferta regular do ensino noturno para os alunos que exercem alguma atividade profissional, impedindo-os de ter acesso à educação e colaborando para o aumento dos índices de evasão escolar quando os alunos deixam os estudos para exercer atividade profissional no período diurno.

Os dados do Censo Escolar de 2014, também usados pela SEE para compor o diagnóstico de elaboração da política de atendimento do Ensino Médio Regular Noturno considerou índices de 10,1% para situações de abandono e evasão, ou seja, de 27.121 alunos de um total de 268.524 matriculados, no 1º ano do ensino médio. Para o 2º e o 3º anos os índices são de 9,2% e 5,6% de abandono e evasão.

Diante desse quadro o Ensino Médio Noturno parece ser opção de oferta para atendimento da demanda considerando que a evasão e abandono no Ensino médio são fatores que impactam negativamente a qualidade do ensino de toda rede estadual, na vida dos alunos e de seus familiares e a eficiência de aplicação de recursos financeiros pelo poder público.

Entretanto, existe um debate na literatura relacionado à pertinência ou a inviabilidade da oferta de ensino noturno, se aluno deve ou não frequentar a escola à noite. Do ponto de vista legal, são adotados argumentos que passam pela determinação de que o turno noturno das Escolas Estaduais será destinado aos alunos que comprovarem algum vínculo empregatício, com comprovação em documentos trabalhistas, mostrando que estão impedidos de estudar no período matutino ou vespertino o que não é detalhado nos documentos oficiais da SEE em vigor.

Há também o argumento pelo atendimento preferencial no diurno, como disposto nas resoluções e normas sobre o assunto, tendo os gestores públicos da vigência dessas normas

entendido que as vagas demandadas do Ensino Médio Noturno são disponibilizadas no diurno, concluindo que não havia necessidade da manutenção do turno noturno nas escolas estaduais, como estabelecia a Resolução SEE nº 2.442, de 2013, por exemplo. Em âmbito nacional, a negativa para abertura de turmas no noturno vem do Projeto de Lei 6840, de 2013 (e mais recentemente da Medida Provisória 746 de 2016, convertida na Lei 13.415/2017) que limita aos alunos maiores de 18 anos a possibilidade de estudar à noite.

Na literatura pesquisada, o debate sobre a inconveniência da oferta do ensino noturno fica marcado nos estudos de Nora Krawczyk (2011) e de Rubem Klein (2016), que analisam o ensino médio noturno como uma oferta que se caracteriza pela falta de continuidade de projetos e programas, a existência de diversos modelos de estrutura de funcionamento nas escolas, por exemplo, com horário reduzido, um currículo de formação geral, integrado à formação profissional ou um currículo incluindo o preparo em qualificação profissional, pelo excesso de disciplinas e a falta de entendimento e definição da função do Ensino Médio. A falta de qualidade no processo de formação do aluno configura-se em elevados índices de evasão, de redução de carga horária, de perda de conteúdos considerados fundamentais, de sucateamento dos prédios e materiais para uso das pessoas no noturno, pela precária formação dos professores ou a falta de profissionais habilitados levam esses autores a concluir pela não oferta. Fatores que podem explicar os elevados índices de evasão escolar, de acordo com as conclusões desses autores, variam de falta de qualidade no processo de formação do aluno, a redução da carga horária, a perda de conteúdos considerados fundamentais, o sucateamento dos prédios e materiais para uso das pessoas no noturno, a precária formação dos professores e a falta de profissionais habilitados.

Para esses autores, o ensino médio noturno deveria ser extinto. Os alunos que em sua maioria lá estudam deveriam estudar no diurno, tendo sua permanência assegurada pela qualidade do ensino, pela formação híbrida de preparo para ingresso em cursos superiores e formação tecnológica, pelo interesse que o curso lhes inspiraria e se recebessem bolsas de estudos (alguma ajuda de custo ou incentivo financeiro) isentando os estudantes de ingressarem precocemente no mercado de trabalho. De acordo com esses pesquisadores, a Educação de Jovens e Adultos deve ser oferta garantida para os alunos com idade superior a 20 anos.

Relacionado à falta de continuidade de projetos/programas e a existência diferentes modalidades concomitantemente, o debate deve incluir os problemas do ciclo de políticas públicas conforme propõem Condé (2012) e Mainardes (2006). Os autores apresentam os ciclos de políticas compreendendo a proposta, a política de fato e a política em uso objetivando a

análise de trajetórias de políticas e programas educacionais na sua complexidade do processo de formulação à implementação.

Os questionamentos propostos por esses autores perpassam amplamente a política pública favorecendo sua compreensão quanto aos objetivos, os componentes, suas dimensões; a agenda, a formulação e decisão, a implementação e a avaliação.

Assim, programas e ofertas que perdurem todo um ciclo de políticas parece favorecer uma avaliação mais completa que projetos ou programas sem continuidade ou com ofertas até mesmo concorrentes, no caso por exemplo da Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio possibilitada aos alunos com 18 anos de idade que é ofertada nas escolas estaduais concomitantemente às turmas de Ensino Médio Regular.

Numa síntese o panorama teórico localizado colabora na discussão trazendo pesquisa atual com dados coletados entre 2009 e 2015, com alunos matriculados no Ensino Médio Regular, na Educação de Jovens e Adultos e no Programa Projovem Urbano, conforme Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015). Novaes e Ribeiro (2010) apresentam o relatório final da pesquisa “Juventudes sul-americanas”, analisando o ensino médio e as possibilidades de melhoria das condições de inserção produtiva. Oliveira, Thums e Alves (2015) apresentam análise sobre a situação de evasão e/ou abandono escolar no ensino médio brasileiro. Lara (2003) explica evasão e/ou abandono escolar a partir de fatores externos à escola e apoiada em Bourdieu e Passeron, e Cunha (2014) os fatores internos à instituição escolar. Alvarado e Mainardes (2010) refletem conceitualmente o fluxo escolar. Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) debatem os conceitos jovens, juventudes, seus tempos e espaços. Oliveira e Teixeira (2015) esclarecem a universalização do ensino médio seus implicativos e desafios; bem como Costa (2013) que debate sobre os desafios a serem enfrentados pelo poder público para a universalização do ensino médio tendo em vista o Plano Nacional de Educação.

A partir da leitura atenta dos autores, das orientações de pesquisa passamos a analisar os dados e informações até então disponibilizados pela SEE e adotados para a apresentação da política pública para a oferta do Ensino Médio Regular Noturno nas Escolas Estaduais, por exemplo, como os dados citados nas páginas da internet envolvendo a SEE, as informações circulantes nos documentos oficiais e orientadores da implementação da Resolução SEE n. 2.842/2016.

Desses dados destacamos alguns indicadores. Iniciamos pelo indicador matrículas que conforme quadro 1 sobre a evolução do atendimento dos alunos no Ensino Médio Regular Noturno em Minas Gerais mostra que houve um salto de 5% para 11% no número de alunos

concluintes do Ensino Fundamental Regular atendidos no Ensino Médio Noturno entre 2014, 2015 e 2016.

Quadro 1 - Evolução atendimento dos alunos no EM Regular Noturno

Ano	Concluintes do Ensino Fundamental	Matrícula Ensino Médio Diurno	Matrícula Ensino Médio Noturno	Percentuais alunos atendidos no noturno
2014	126.092	6.165	995	5%
2015	276.262	262.305	13.568	5%
2016	312.995	278.973	33.646	11%

Fonte: SIMADE e Plano de Atendimento da SOE/SEE/MG- 2014-2016.

Algumas indagações são pertinentes diante da evolução percebida entre 2014 e 2016: a elevação do número de alunos atendidos continua em 2017? Quais os efeitos da Campanha VEM sobre essa evolução a partir de 2016? Quem são os alunos? Há migração do diurno para o noturno? O que tem atraído esses alunos para o noturno? São alunos trabalhadores? Quais os critérios adotados pela SEE e gestores das unidades escolares para a efetivação das matrículas no Ensino Médio Regular Noturno?

Outro indicador relacionado à matrícula é o fluxo registrado no total das matrículas registradas pela SEE. Conforme o quadro 2 que apresenta a evolução de fluxo escolar no ensino médio de 2011 a 2017, os números são significativos com destaque para o período de 2014 para 2015 em que 36.122 foram realizadas no ensino noturno. Nos anos seguintes os números se mantêm elevando o quantitativo de matrículas para o turno da noite:

Quadro 2 - Evolução de fluxo no Ensino Médio – análise simples

Evolução de fluxo no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de MG		
Turno	Diurno	Noturno
Rede	Estadual	Estadual
2014	554.859	53.112
2015	576.760	89.234
2016	586.365*	90.694* ¹
2017	Não informado.	91.854* ²

*¹ e *²: Valores a serem confirmados após encerramento dos registros no SIMADE e conferência com o CENSO.

Fonte: Censo Escolar 2014-2015- SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

Mesmo que com dados parciais fornecidos pela SEE, alguns questionamentos são cabíveis e podem colaborar para a elaboração de propostas de melhoria no atendimento da demanda captada pela instituição que passam pela definição da finalidade da política pública de oferta do Ensino Médio Regular Noturno questionando se seu objetivo é levar para a escola

o aluno que está fora da escola, tal intento tem sido alcançado? Considerando também o Documento Orientados do Ensino Médio Regular Noturno/2016, que adotou pesquisas do Ministério da Educação de 1994 e 2015, a SEE conseguiu traçar o perfil de seu público matriculado no Ensino Médio Regular Noturno, a partir de 2016?

Outro indicador observado na pesquisa em andamento é relacionado ao aumento no número de turmas no Ensino Médio Regular Noturno. Conforme se observa no quadro 3, os dados do SIMADE mostram que entre 2015 e 2016, 62 novas turmas foram criadas para atendimento do público que busca essa oferta.

Quadro 3- Número de Turmas de Ensino Médio nas Escolas Estaduais de MG

Ano	Número de turmas	
	EM Regular Diurno	EM Regular Noturno
2015	17.215	3.033
2016	17.463	3.095
Aumento de turmas	248 (1,4%)	62 (2%)

Fonte: SIMADE e Plano de Atendimento da SOE/SEE/MG – 2015 e 2016.

Relacionado ao monitoramento do aumento de turmas do Ensino Médio Regular Noturno não foram localizados os critérios para a expansão das vagas com exceção do foco no atendimento dos interessados que atenderam aos convites do VEM nas edições de 2015 e 2016. Nesse sentido e visando a proposição de alternativas para a melhoria no atendimento dos alunos que precisam estudar no Ensino Médio Regular Noturno a pesquisa em andamento diante desses dados e informações coloca as reflexões: o aluno que estava matriculado no Ensino Médio Regular Noturno em 2016 esteve matriculado em curso noturno em 2015? A SEE tem vislumbrado o monitoramento e avaliação da presente política pública numa abrangência do tipo Ciclo de Políticas, na sua concepção de gestão? Há registro de aumento no número de turmas para 2017? Quais os critérios de matrícula definidos pela SEE para 2017 e onde foram expressos?

Outros aspectos que a investigação propõe analisar são relacionados à reflexão conjunta com os teóricos adotados no trabalho que são contrários a essa oferta quais alternativas poderiam ser apontadas e o que manteria os alunos de 15 a 17 anos estudando no diurno? Quais os implicativos no mercado clandestino de trabalho e precarização do trabalho? qual o lugar do Ensino Médio Regular Noturno proposta pela SEE frente a omissão de oferta de ensino noturno na MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017?

Até onde a pesquisa se desenvolveu foi possível perceber que a manutenção da oferta do Ensino Médio Regular Noturno é legítima e necessária apontando evidências de que seja preciso rever pontos cruciais para a garantia da qualidade da educação, permanência efetiva com aprendizagem dos alunos no ensino noturno e o estabelecimento de critérios para acesso e matrícula da demanda. Qual o redesenho pode ser proposto para a continuidade dessa política pública?

Considerações

A partir do contexto descrito, o problema de pesquisa que passara a ser perseguido a partir de duas indagações principais: quais as dificuldades de implementação do Ensino Médio Regular Noturno enfrentadas pela SEE? A SEE/MG sabe como irá criar as vagas necessárias para atendimento das demandas existentes para o Ensino médio Regular Noturno? Nessas questões estão imbricadas outras questões que podem vir a compor esclarecimentos à questão norteadora: a Resolução faz previsão de uma redução de 833 horas para 550 horas em sala de aula. Os alunos perceberam? Os demais atores perceberam essa diferença de carga horária? Quais os implicativos dessa diferença na vida escolar dos alunos? Essas questões podem justificar o aumento no número de matrículas para o turno noturno. Seriam os alunos do diurno migrando para o noturno? Quais os impactos dessa mudança de turno? Esse seria um movimento de portas abertas deixadas pelo sistema caso seja confirmado que o número de alunos matriculados no noturno aumentou se o total de concluintes do ensino fundamental diurno não for localizado na continuidade do fluxo para o ensino médio diurno.

Pretende-se como objetivo geral desse trabalho, identificar as possíveis dificuldades da implementação do Novo Ensino Médio Regular Noturno, pela SOE/SEE, nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais – SEE/MG, a partir da vigência da Resolução SEE Nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016.

Os objetivos específicos pretendem descrever o processo de implementação da política pública de oferta do ensino médio regular noturno nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, a partir de 2016; analisar esse processo com foco nas possíveis dificuldades existentes na implementação e propor um Plano de Ação Educacional (PAE), a partir da elaboração de intervenção para o caso de gestão em estudo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.); CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, 2015. 244 p.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; MAINARDES, Jefferson. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, L.ívia Maria Fraga.

DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/7.pdf>>. Acesso em novembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em setembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Ensino médio noturno em Minas Gerais: democratização e diversidade**. OLIVEIRA, Dalila Andrade (coord). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 72 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=70607&Itemid>. Acesso em setembro de 2016.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Responsabilização na Educação. Caed/PPGP/UFJF. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100. 2012. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/course/view.php?id=59>> Acesso em: dezembro de 2016.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE)** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1242>>. Acesso em maio de 2016.

DAYRELL, Juarez. NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. MIRANDA, Shirley Aparecida de. Uma introdução: juventude ou juventudes? In: **Caderno de Reflexões**. Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. CORTI, Ana Paula et al. Brasília: Via Comunicação. 2011. 198p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em setembro de 2016.

KLEIN, Ruben. Acesso, conclusão e desempenho no Ensino Médio. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**. Porto Alegre, Ano 1, v. 1 p. 6-9. 2010.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, p. 754-771, 2011. Disponível em <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1242>>. Acesso em junho de 2016.

LAMAS, Fernando Gaudereto. **O Ensino Médio e seus dilemas**. UFJF. Juiz de Fora. 2017. 22p. Disponível em <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/course/view.php?id=139>>. Acesso em fevereiro de 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3621>>. Acesso em: novembro de 2016.

MINAS GERAIS. **Minas adere ao Movimento Todos pela Educação**. Reportagem de 24 de junho de 2008. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/237--minas-adere-ao-movimento-todos-pela-educacao>>. Acessado em novembro de 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Relatório de Gestão 2011 a 2014**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/relatorio_gestao_completo_WEB.pdf>. Acessado em novembro de 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE Nº 2842**. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SICA - SISTEMA informacional custo aluno**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/52-custo-aluno>>. Acesso em novembro de 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Mineiro de Administração Escolar: SIMADE**. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **VEM. Virada Educação Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2015. Disponível em <<http://novotempo.educacao.mg.gov.br/?p=1509>>. Acesso em setembro de 2016.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento - Estratégia de Governo. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado: desenvolvimento econômico e social sustentável de Minas Gerais - 2015 a 2027**. Belo Horizonte, Minas Gerais. V. 1, 2 e 3. 2015. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado>>. Acesso em dezembro de 2015.

NOVAES, Regina Reyes; RIBEIRO, Eliane. **Livro das juventudes Sul-americanas**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase). 2010. 155p. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/livro-das-juventudes-sul-americanas/>> Acesso em: 15 de out.2016.

OLIVEIRA, Andrea Silva de; THUMS, Ângela; ALVES, Katiusse Içara. Evasão e abandono escolar: do princípio da fuga ao caminho para a permanência. In: Rosangela Fritsch. (Org.). **Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar**. 1ed. São Leopoldo/RS: Editora

Oikos, 2015, v. 1, p. 45-64. Disponível em:
<<http://www.ppgp2.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1510>> Acesso em 12 de out.2016.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Oferta do ensino fundamental: ampliação, tensões, mudanças. In: Donaldo Bello de Souza; Marisa Ribeiro Teixeira Duarte; Rosimar de Fátima Oliveira. (Org.). **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015, v.1, p.173-190. Disponível em:
<<http://www.ppgp2.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3385>> Acesso em 10 de out. 2016.

O SIMADE COMO POLÍTICA PÚBLICA EM MINAS GERAIS

Carla da Conceição de Lima – PUC-Rio¹

Adriana da Silva Lisboa Tomaz – PUC-Rio²

Resumo

O objetivo deste artigo é investigar quais foram os principais desafios vivenciados pelos atores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) quando da implementação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). A pesquisa orientada por uma abordagem qualitativa, com levantamento documental e entrevistas semiestruturadas, constatou que a ausência de pré-requisitos para a implementação e falhas na comunicação ocasionaram desafios que (re)definiram o papel do CAEd, da SEE/MG e os usuários do sistema.

Palavras-chave: SIMADE; Políticas Públicas; Implementação.

Resumen

El propósito de este artículo es investigar cuáles eran los principales desafíos experimentados por los actores de la Secretaría de Estado de Minas Gerais Educación (SEE / MG) y el Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación (CAED) en la aplicación del Sistema Miner Administración de la Escuela (SIMADE). La investigación guiada por un enfoque cualitativo, con entrevistas para el estudio documental y semi-estructuradas, se encontró que la falta de requisitos previos para la ejecución y la falta de comunicación llevó a desafíos (re) define el papel de Caed, la SEE / MG y los usuarios sistema.

Palabras clave: SIMADE; Políticas públicas; Implementación.

Introdução

No Brasil, embora a crise do Estado estivesse presente desde a década de 1970, somente nos anos de 1990, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, lançado em 1995, se estimulou um movimento de redefinição do seu papel. O Estado deixou então de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Medidas políticas e administrativas foram

¹ carlacdl@ig.com.br

² tomaz.adriana@ig.com.br

instituídas buscando a modernização da administração pública e das práticas de controle burocrático, bem como a alteração dos meios de regulação dos poderes públicos (CARVALHO, 2009). Para atender a essa nova realidade, no contexto educacional, de acordo com inúmeras pesquisas (CARVALHO, 2009; TRIPODI, 2012; DUARTE et al., 2016), o governo implementou políticas públicas com vistas a enfrentar os altos índices de repetência e abandono escolar; a precária qualidade do ensino ministrado nas escolas; o inadequado gerenciamento das unidades de ensino, etc.

Acompanhando essa tendência, o programa de reforma administrativa do estado de Minas Gerais, denominado Choque de Gestão³, foi implementado no período entre 2003 e 2014, gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB⁴). O programa em tela instituiu políticas públicas de avaliação, formação, currículo, gestão e desenvolvimento de práticas educacionais que buscavam a melhoria da qualidade da educação (TRIPODI, 2012).

Uma das políticas públicas implementadas no Choque de Gestão é o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) *software* que, desde 2008, está sob o escopo da gestão escolar, implantado em 3.920⁵ escolas por meio de uma parceria entre a SEE/MG e o (CAEd/UFJF), que vem padronizando os procedimentos administrativos e pedagógicos de todas as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais e oferecendo à SEE/MG mais transparência sobre o sistema de ensino mineiro por meio de dados em tempo real.

A política pública, na concepção de Mead (1995 *apud* SOUZA, 2006, p. 24), é um “campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões políticas”. Para Souza (2003), é por meio da política pública que “os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzem resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13). Políticas públicas são o Estado em ação, implantando um projeto de governo por meio de programas e ações voltados para setores específicos da sociedade (PAESE & AGUIAR, 2012). Dessa forma, segundo Segatto (2012) e Souza (2003), pela política pública compreende-se a perspectiva do Estado, além dos interesses, intenções e conflitos. Além disso, de acordo com Vicente e Calmon (2011), pode-se perceber a atuação dos formuladores, implementadores ou do público alvo da política pública.

A análise da política pública, conforme observado em inúmeras pesquisas (LIMA & D’ASCENZI, 2013; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; SOUZA, 2003), pode

³ Em 2008 o programa passou a ser denominado *Estado para Resultados* e, em 2011, Gestão para a Cidadania.

⁴ Sendo dois mandatos do político Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010) e um do político Antônio Anastasia (2011-2014).

⁵ Número de escolas informado pela SEE/MG antes do início da implementação em 2008

englobar vários contextos e diferentes formas de análise, as quais permitem compreender: (i) a agenda – definição e escolha dos problemas que “merecem” a intervenção do Estado; (ii) a formulação – produção de soluções ou alternativas para solução do problema identificado na agenda; (iii) a implementação – execução das decisões estabelecidas na formulação; e (iv) a avaliação – impacto da política.

Entretanto, segundo autores, como Segatto (2012) e Condé (2011), é na implementação que a política pública se torna uma experiência real, pois é o “momento onde, colocada em confronto com a realidade, a política pública enfrenta constrangimentos burocráticos, administrativos, institucionais ou econômicos que podem gerar obstáculos” (CONDÉ, 2011, p. 44). De forma análoga, para Mainardes (2006, p. 7), é no contexto da prática que “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”, vez que é nesta etapa que interagem atores de diferentes organizações e que podem estabelecer negociações que influenciam a política (LIMA & D’ASCENZI, 2013).

Sendo assim, pretende-se investigar quais foram os principais desafios vivenciados pelos atores da SEE/MG e do CAEd quando da implementação do SIMADE. Em última instância, o objetivo da socialização desta análise é fornecer aos profissionais e pesquisadores da área uma visão sobre a configuração de uma política pública educacional, do ponto vista da implementação, realçando as possibilidades, as fragilidades e contradições da implementação do SIMADE.

Além desta introdução, este artigo está organizado em outras cinco seções. Na primeira, apresenta-se a contextualização do cenário educacional mineiro que deu origem ao SIMADE. Na seção seguinte é exposta a implementação do SIMADE. Na terceira seção são descritos os caminhos metodológicos, com os instrumentos de coleta de dados, levantamento bibliográfico e os participantes da pesquisa. Na quarta seção são explicitados os desafios vivenciados pelos profissionais do CAEd e da SEE/MG. Nas considerações finais são apontados os principais efeitos dos desafios dessa implementação na utilização do SIMADE.

Contextualizando o cenário educacional mineiro

O programa de reforma administrativa do Estado denominado Choque de Gestão buscou “imprimir modernidade, transparência, agilidade e eficiência na gestão, adequando-a aos novos tempos” (TRIPODI, 2012, p. 38). Suas ações se constituíam em otimização de processos e

modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional, com intuito de melhorar a qualidade e reduzir gastos dos serviços públicos (DUARTE et al., 2016; AUGUSTO, 2012). Durante a vigência do Choque de Gestão, há uma evolução dos objetivos e metas do governo, que definem as gerações deste programa.

A primeira geração ocorreu entre 2003 e 2006 e a preocupação era trazer elementos da lógica empresarial para a gestão pública, como eficiência, eficácia e produtividade, além de recolocar as condições financeiras de Minas Gerais no patamar adequado. A segunda geração, que aconteceu entre 2007 e 2010, teve como intuito consolidar e institucionalizar o processo de transformação, de forma a assegurar sua irreversibilidade, levando às pessoas os resultados concretos da ação governamental, melhorando os indicadores em Minas Gerais. A terceira geração teve início em 2011 e se encerrou em 2014. Buscou aproximar, no dia a dia, o Estado das pessoas, motivando a participação ativa e integração da sociedade ao governo (TRIPODI, 2012; DUARTE et al., 2016).

Este artigo foca suas análises na 1ª e 2ª gerações, nas quais foram desenvolvidos os objetivos e prioridades do projeto político de governo em andamento (TRIPODI, 2012). Para tanto, implementou-se várias ações no sentido de garantir a qualidade da educação oferecida, destacando-se: (i) resultados do SIMAVE; (ii) Projeto Escolas em Rede; (iii) sistema de gestão escolar denominado Sistema do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (SisLAME); (iv) Acordo de Resultados e Prêmio de Produtividade.

Os resultados do sistema de educação mineiro, em 2007, segundo dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE⁶), especificamente da Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), ainda demonstrava que os estudantes possuíam competências e habilidades aquém do esperado para sua etapa de escolarização.

O Projeto Escolas em Rede, desde 2004, foi implementado com o intuito de difundir a inclusão digital, criar oportunidade de acesso à internet e integrar as escolas às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Além disso, a iniciativa possibilitou que as escolas adquirissem infraestrutura tecnológica ao fornecer computadores, impressoras, notebooks e conexão com a internet, bem como a instalação de laboratórios e capacitação da equipe escolar (SEE/MG, 2010).

Em 2006 foi implementado um projeto piloto do sistema de gestão escolar, SisLAME, em 445 escolas estaduais e municipais de Belo Horizonte, com intuito de se obter mais transparência sobre a organização e funcionamento do sistema de ensino mineiro em ambas as

⁶ Atualmente Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

redes. Já o Acordo de Resultados, instituído em 2007 e legitimado pela Lei 17.600, de 1^a de julho de 2008, promoveu o “alinhamento das instituições, a partir de um pacto de resultados para o alcance dos objetivos organizacionais e em sintonia com os objetivos do governo” (DUARTE et al., 2016, p. 202), no sentido de obter maior eficácia, eficiência e responsabilização por resultados nos serviços públicos.

Tais ações despertaram o interesse da SEE/MG em criar um sistema de gestão próprio que possibilitasse compreender o que acontecia dentro das escolas. Como o CAEd já era parceiro da secretaria nas avaliações do SIMAVE, as duas instâncias começaram a delinear a estrutura de como seria o software, cujo objetivo era:

[...] disponibilizar aos educadores de Minas Gerais um conjunto precioso e preciso de dados sobre o sistema educacional, possibilitando a elaboração de práticas que elevem a qualidade da educação oferecida às nossas crianças e jovens. É um sistema de informações estruturado em rede com dados e elementos sobre aspectos determinados do processo educativo e da gestão escolar (REVISTA SIMADE, 2008).

Embora no discurso oficial o lançamento do Sistema tenha sido justificado pelo auxílio para elevar a qualidade da educação, havia, também, a necessidade de se apropriar de informações confiáveis e em tempo real. O SIMADE ampliaria a capacidade de autogovernança e estimularia a revisão de “processos burocratizados e autoritários, substituindo-os por modelos que incorporem os próprios processos de aprendizagem, individuais e coletivos, para a tomada de decisões e a realização de escolhas” (FOLDER SIMADE, 2008, s/p), além de aumentar a eficiência e a eficácia das unidades de ensino e, principalmente, da gestão escolar.

Esses princípios foram legitimados pela Resolução SEE nº 1.180 de 8 (oito) de agosto de 2008, que disciplina a implantação, manutenção e atualização dos dados do SIMADE, pretendendo:

- dotar a rede estadual de ensino de sistema padronizado de gestão de processos administrativos e educacionais informatizado;
- oferecer aos gestores educacionais e à sociedade mineira informações precisas, atualizadas e confiáveis sobre o sistema estadual de ensino;
- facilitar a comunicação entre gestores, professores, demais servidores, pais e alunos das escolas estaduais e a unidade central e superintendências regionais de ensino; (MINAS GERAIS, 2008, p. 1)

Todavia, na prática, a implementação adquiriu alguns contornos distintos das especificações presentes na formulação, já que o CAEd, a SEE/MG, a SRE e as escolas passam a interagir nessa política pública em prol da gestão escolar e do desempenho discente.

A implementação do SIMADE

A implementação do SIMADE nas 3.920 escolas estaduais teve início em 23 de outubro de 2007, em reunião realizada em Belo Horizonte com vistas a apresentar o sistema aos 43⁷ superintendentes regionais de ensino e técnicos das SREs. Nas escolas, a implementação ocorreu entre 2008 e 2010 simultaneamente nas seis regiões do estado de Minas Gerais – Zona da Mata, Triângulo, Vale do Aço, Norte, Sul e Centro. Foram selecionadas escolas das cidades sedes de algumas SREs, começando por Juiz de Fora, Uberlândia, Governador Valadares, Montes Claros, Caxambu e Belo Horizonte.

A primeira fase da implementação, denominada Cadastro, iniciava-se logo após o gestor participar da reunião de apresentação do SIMADE. Ele deveria entrar na página de adesão ao Sistema para fornecer informações gerais e técnicas sobre a escola, como a configuração dos computadores, etapas atendidas e número de funcionários na secretaria.

Em seguida, o CAEd entrava em contato para agendar o treinamento com carga horária de 16 horas. Na data combinada, o instrutor, profissional que ministrava os treinamentos, se deslocava até a escola ou, caso fosse possível agrupar várias escolas, o treinamento acontecia em um mesmo laboratório de informática. Ainda assim, era atribuição do instrutor a instalação do programa em todas as unidades de ensino selecionadas. Abaixo, a Tabela 1 ilustra a distribuição dos supervisores e instrutores na primeira fase da implementação:

Tabela 1: Distribuição de supervisores, instrutores e escolas na fase I de implementação

Região	Supervisores	Instrutores	Escolas
Centro	3	20	727
Zona da Mata	1	6	188
Norte	1	8	260
Sul	1	4	168
Triângulo	1	8	269
Vale do Aço	2	10	336
Total	9	56	1948

Fonte: Elaboração própria

Nesta fase também teve início o suporte técnico prestado pelo CAEd, via telefone ou e-mail, aos instrutores para instalação do sistema, bem como suporte técnico e pedagógico aos agentes escolares e das SREs, que eventualmente forneciam manutenção aos computadores das escolas buscando assegurar as condições necessárias para a utilização do sistema.

⁷ Atualmente existem 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

Na segunda fase, iniciada em 2009, concernente à operação, deveria acontecer o treinamento para as 1972⁸ escolas situadas em cidades distantes das SREs e/ou que não tivessem sido implementadas na primeira fase devido a problemas de infraestrutura física e tecnológica. O treinamento versava sobre a configuração do programa pedagógico; a matriz curricular da escola; a criação de turmas e horários; a enturmação; o lançamento de frequência e as avaliações.

Nesta fase, houve uma maior participação das SREs, as quais, através de seus técnicos pertencentes à Equipe Regional do Serviço de Documentação e Informações Educacionais (SEDINE) - que monitora e administra os dados educacionais das escolas de sua jurisdição - e do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) - que fornece assistência técnica aos laboratórios de informática e capacita os professores em relação ao uso das ferramentas tecnológicas -, passaram a ministrar os treinamentos já na versão WEB devido aos gastos excessivos de recursos financeiros, que aconteceram na primeira fase, como os inúmeros retornos às escolas para reinstalação do sistema ou treinamento de novos funcionários

Entretanto, a implementação “é um processo de retroalimentação contínuo entre o que é decidido e o que é implementado”, haja vista que as políticas públicas “delimitam apenas um conjunto limitado de cursos de ação e decisão que os agentes devem seguir ou tomar” (SEGATTO, 2012, p. 4). Portanto, cabe investigar os desafios vivenciados pela equipe do CAEd e da SEE/MG.

Metodologia

Este trabalho está orientado por uma abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986, p. 18), “desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Busca-se, dessa forma, compreender as atitudes, crenças, comportamentos e ações, com o entendimento sobre como as pessoas interpretam e conferem sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

A coleta de dados compreendeu um levantamento documental sobre o SIMADE por meio de revistas, *folders* e documentos produzidos pela SEE/MG e pelo CAEd, que definiam o que era o SIMADE e sua importância para a gestão da escola pública, além de

⁸ 186 da região Centro; 287 da Zona da Mata; 415 do Norte de Minas; 308 do Sul de Minas; 165 do Triângulo; e 947 do Vale do Aço.

descrever a atuação da SEE/MG, das Superintendências Regionais de Ensino – órgãos intermediários da SEE/MG - das escolas e do próprio CAEd.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, ou seja, entrevistas em que se combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o pesquisador deve “seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI & QUARESMA, 2005, p. 75). As entrevistas foram realizadas com uma amostra de participantes da implementação, com as seguintes atribuições: (i) o coordenador – era responsável por gerenciar toda a implantação; (ii) um supervisor de implantação do CAEd - coordenava a implementação em uma das seis regiões de Minas Gerais; (iii) dois instrutores do CAEd – eram responsáveis por instalar o sistema e ministrar treinamentos; (iv) duas analistas de sistemas do CAEd – forneciam apoio técnico aos supervisores, instrutores e às escolas; (v) duas analistas, sendo uma da SRE de Pouso Alegre e a outra da SRE de Juiz de Fora – ministraram treinamentos para as escolas.

Os desafios da implementação do SIMADE

Pelas entrevistas é possível agrupar os desafios em três dimensões: (i) os que versam sobre a dissonância entre a formulação e implementação da política; (ii) os relacionados às questões financeiras e condições materiais; (iii) os que envolvem a atuação dos implementadores da política pública.

Os desafios relacionados à dissonância entre a formulação e a implementação da política pública

Para Lima e D’Ascenzi (2013), a implementação corresponde a execução das atividades com vistas a obtenção de metas definidas na formulação da política pública. Oliveira (2006) ressalta que a dissonância entre a formulação e a implementação pode levar a falha nos resultados das políticas públicas. Dentre os desafios elencados, podemos destacar: (i) perfil dos usuários; (ii) resistência ao novo; (iii) resolução que disciplina o SIMADE.

Embora desde 2004 já estivesse acontecendo a coleta de informação nas escolas, o perfil dos usuários foi entrave para a implementação do sistema na medida em que; os secretários escolares e Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATBs), na época, representavam profissionais da educação com pouca familiaridade com as TICs. A resistência também estava

relacionada com o temor ao novo, em virtude da crença de que o Sistema faria muitas de suas atribuições e poderia acarretar a perda do cargo. Conforme observado pelo coordenador da implantação no período de 2006 a 2009:

[...] estamos falando nessa altura de quase dez anos, e então são, sei lá, pra quem tem um ciclo aí de serviço normalmente, sei lá, trinta anos de serviço para se aposentar, nós já estamos falando de uma geração um terço de ciclo aí para trás. Então existia muita resistência nas escolas apesar de que todo mundo sabe, de como é pra fora, pro lado racional, todo mundo entende que existe um aumento de produtividade, facilita o serviço, mas tem, além da velha história da resistência à mudança, tem o perfil típico do secretário de escola estadual em 2007, né. (Coordenador)

Outro desafio que também está relacionado à resistência ao novo foi a utilização de outros sistemas de gestão, concomitantemente com a implementação do SIMADE, oferecidos por empresas privadas com intuito de aperfeiçoar o serviço da secretaria da escola. Ambos os desafios foram minimizados quando a SEE/MG passou a atrelar os recursos financeiros, número de turmas, dentre outros, ao quantitativo de alunos com dados no SIMADE, e, a partir daí, usar sempre o sistema como fonte de informação. A solução para esses problemas, conforme destacado por Lima e D'Ascenzi (2013), deveriam ter sido estabelecidas desde o início por meio de regras que estruturassem a implementação e, conseqüentemente, definissem a utilização do sistema.

O desafio que alterou significativamente o SIMADE como política pública foi o fato da implementação ter iniciado em janeiro de 2008 e a resolução que orienta sobre o SIMADE só ter sido publicada em agosto daquele ano, o que fez com que durante oito meses não houvesse nenhuma orientação legal que legitimasse o Sistema. Para Silva et. al (2013, p. 9), a formulação da política é a fase de decisões sobre quais ações públicas vão ser “desenvolvidas para resolução do problema em questão, deste modo elaborando o programa com sua fundamentação teórica (objetivos) e perspectiva metodológica assim como o público o qual o programa se direcionará (público-alvo)”.

Este desafio afetou o uso do *software*, pois as escolas não o viam como uma política da SEE/MG, além de demonstrar uma lacuna formal. As lacunas, segundo Lima e D'Ascenzi (2013), estão associadas às mudanças que ocorrem durante a implementação, sendo agravadas devido a falhas na formulação da política pública.

A implementação também foi afetada pela rotatividade dos usuários do sistema, que em um primeiro momento era o diretor da escola e, porém, durante os oito primeiros meses de

implementação, por indicação deste profissional, secretários escolares, Assistentes Técnicos Educacionais (ATBs) e, eventualmente, professores em ajustamento funcional, se tornaram os usuários do sistema, situação que perdura até os dias de hoje. A própria resolução, especificamente em seu artigo 6º, oferecia essa possibilidade ao afirmar:

[...] é responsabilidade do Diretor da Escola a entrada dos dados no SIMADE, a sua fidedignidade e a sua atualização periódica. Parágrafo único. A alteração de dados do SIMADE só poderá ser feita por servidor que tenha autorização expressa do Diretor da Escola (MINAS GERAIS, 2008, s/p).

Não se observou, portanto, o que Lima e D'Ascenzi chama de “conselhos clássicos”, ou seja, orientações para a formulação da política pública que visam aproximar a implementação ao que foi previamente formulado. “Manter a política clara, evitar ambiguidades na definição dos objetivos” (LIMA & D'ASCENZI, 2013), são algumas das regras que não foram seguidas nos instrumentos utilizados para a implantação da política.

Desafios relacionados a questões financeiras e materiais

Para Silva et al. (2013), a implementação também é influenciada pelos recursos financeiros e pelas condições materiais. Esses aspectos se tornaram evidentes em alguns desafios vivenciados pelos atores do CAEd na implementação do SIMADE, os quais versavam sobre: (i) deslocamento e (ii) infraestrutura.

A logística realizada para a implementação pouco contemplou sobre as horas de deslocamento dos instrutores entre as escolas para ministrar os treinamentos. Além do mais, em algumas localidades, era preciso mais de uma condução para se chegar ao local de treinamento. Para solucionar esses desafios, foi necessária a atuação do CAEd, que buscou agrupar o maior número de escolas possíveis em laboratório de informática para ministrar o treinamento de forma coletiva.

O levantamento da infraestrutura das escolas, informado antes da implementação, não condizia com a sua realidade. Em muitos casos a situação era precária devido à falta de luz, à presença de equipamentos inoperantes ou desativados, dentre outros. Segundo o instrutor 2, os computadores que funcionavam, geralmente, possuíam:

[...] capacidade tecnológica muito baixa. Pouca memória, pouco HD, internet muitas das vezes a escola que comprava, que assinava lá contrato com a

operadora. E muitas escolas que nem isso tinham, que eram da zona rural, né. [...] (Instrutor 2)

Foi necessária a intervenção da SEE/MG para disponibilizar equipamentos, internet, manutenção dos computadores e até recursos para reparos físicos nos prédios das escolas, como, por exemplo, instalação de tomadas. Os dois obstáculos ora elencados demonstram que houve uma falha de comunicação entre o CAEd e a SEE/MG sobre o acesso e a infraestrutura das escolas, que, comumente, pode ser atribuída ao “fracasso do processo de implementação, sempre julgado com base no grau de alcance dos objetivos previamente definidos” (LIMA & D’ASCENZI, 2013, p. 103).

Desafios relacionados à atuação dos implementadores da política pública

Os implementadores da política pública, conforme observado por Oliveira (2012), têm atuação decisiva na distribuição de bens e serviços públicos, além de serem uma variável relevante para o sucesso da política pública. Para Araújo Filho (2014), ao se analisar a perspectiva dos implementadores, ou seja, dos indivíduos que operacionalizam as políticas públicas, se lança luz sobre uma parte do serviço público que está entre o aspecto formal, o que se propõem, e seus resultados finais.

Nesse sentido, os desafios que tratam sobre a atuação dos implementadores são: (i) resistência ao SIMADE; (ii) formação dos instrutores; (iii) terminologia dos menus e funcionalidades do sistema; (iv) e comprometimentos dos técnicos das SREs. A resistência ao Sistema aconteceu em razão da implementação vertical do SIMADE, ou seja, “representada por um modelo linear, não ocorrendo a participação sócio-política dos atores envolvidos no processo” (DUARTE et al, 2016, p. 212). Soma-se a isso o fato de os profissionais da educação considerarem o SIMADE uma política de governo que, ao final de quatro anos, poderia ser descontinuada. Segundo o instrutor 1 os usuário acreditavam que:

[...] quatro anos você trabalha com aquele sistema, aí vem uma nova gestão do estado, da área de educação, larga aquele sistema e implanta um novo sistema que eles querem e aí o que vai alimentar o novo sistema e todo trabalho que você teve com o sistema com o outro sistema [...] (Instrutor1)

Para minimizar as resistências, o CAEd buscava cada vez mais mostrar nos treinamentos a importância do SIMADE, para que servia, como otimizava o trabalho da escola e que era uma política pública para dar mais transparência sobre o que ocorria em todo o sistema

educacional. Por outro lado, a equipe do CAEd sabia se tratar de uma política que auxiliava na regulação, “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p. 727), em todo o sistema educacional, vez que nos primeiros treinamentos ficou evidente que algumas escolas trabalhavam de forma diferente do que previa a legislação. De acordo com o instrutor 1:

[...] a gente via muita coisa que, muita regra que a SEE definia e quando você ia pra campo ver como que era, não era bem daquele jeito ou do jeito que estava definido, então não tinha como funcionar. (Instrutor 1)

O segundo desafio relacionado aos implementadores é sobre a formação dos instrutores apenas em Informática ou áreas afins, com pouco conhecimento sobre a legislação do sistema de ensino mineiro, o que dificultou o diálogo entre eles e a equipe da escola durante o treinamento. Este desafio acabou sendo intensificado pela terminologia usada nos menus e funcionalidades do Sistema, que eram bastante diferentes das utilizadas no contexto escolar, como, por exemplo, *criar pacote*⁹. Em razão das dificuldades apresentadas, o CAEd passou a orientar sobre a utilização do sistema, enquanto as SREs se tornaram responsáveis por sanar as dúvidas pedagógicas referentes à inserção de dados. Lima e D’Ascenzi (2013, p. 104) ressaltam que a discricionariedade “dos implementadores é inevitável e pode ser desejável, já que esses atores detêm conhecimento das situações locais e podem adaptar o plano a elas”.

O comprometimento dos técnicos das SREs com a implementação foi um desafio, pois isso se tornou um acréscimo em suas funções. Na passagem de nível, ou seja, a função de implementador da política, que era do CAEd, passa para as SREs, conforme ressaltado por Araújo Filho, modifica-se também a forma de cobrança:

[...] da organização pela qual trabalham – uma vez que estão no último nível de execução das políticas e carregam consigo grandes responsabilidades sobre o sucesso destas -, quanto pelos cidadãos alvo dessas políticas – uma vez que representam uma das principais interfaces do Estado (ARAÚJO FILHO, 2014, p. 48).

A SEE/MG ofereceu uma gratificação, buscando compensar o acréscimo dessa função e deixando por conta dos implementadores o cronograma de treinamento semanal. Portanto, os implementadores do SIMADE, em certa medida, tiveram independência para tomar decisões,

⁹ Informar as configurações de uma disciplina, ou seja, se reprova ou não por frequência, se faz parte da Base Nacional Comum, etc.

buscando sanar os desafios relacionados à sua atuação, indicando um poder discricionário inerente a sua função na implementação. Para Segatto (2012), os implementadores reformulam a política quando da sua implementação, uma vez que eles não somente a entregam, como também formatam seus resultados por meio de interpretação das regras e alocação de recursos.

Portanto, os desafios se pautaram, em grande medida, na falta de um levantamento de requisitos físicos, tecnológicos, financeiros, acesso às escolas e até perfil dos usuários, levantamento este que deveria ter sido realizado antes da implementação para garantir as condições necessárias. Para a SEE/MG, o grande desafio foi oferecer recursos financeiros e tecnológicos que suprissem a necessidade de todas as escolas, indicando uma participação pontual na implementação. Já para o CAEd, o principal desafio foi a estrutura física das escolas, o perfil dos usuários e a redefinição de seu papel no meio da implementação. Para as SREs foi a atribuição de implementador durante o processo de implementação, ocasionando a necessidade de maior compreensão sobre o sistema, formatar um novo desenho no treinamento, ministrado dentro das SREs, bem como inserir o SIMADE em suas atribuições diárias.

Considerações Finais

A formulação de uma política pública deve explicitar os processos organizacionais, políticos e tecnologias que estejam condicionados à implementação da política pública. Porém, no caso do SIMADE, ficou evidente que não houve um planejamento que contemplasse a realidade das escolas, e que o processo de implementação não é totalmente passível de controle, pois há uma gama de desafios e ajustes que só são realizados durante a implementação.

Além disso, o levantamento dos pré-requisitos precisa ser realizado durante a fase da formulação, de modo que a implementação possa ocorrer da forma mais clara, objetiva e organizada. No SIMADE, todavia, questões financeiras e condições materiais impuseram mudanças significativas na implementação e até mesmo na definição da política pública. A resolução que disciplina o SIMADE somente foi instituída meses após o início da implementação, o que acarretou desafios relacionados a dissonância entre formulação e implementação e a atuação dos implementadores.

Este último adquiriu uma discricionariedade e uma interação com os profissionais da escola, o que influenciou uma (re)definição do público-alvo da política pública, que eram os diretores escolares e passaram a ser a equipe da secretaria da escola.

Portanto, todos os desafios vivenciado pelo CAEd e pela SEE/MG indicam uma falha na comunicação entre esses atores e no levantamento de requisitos, que acabaram ocasionando vários desafios vivenciados na implementação do SIMADE.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FILHO, Tarcísio Perdigão. Burocratas do nível de rua: uma análise interacionista sobre a atuação dos burocratas na linha de frente do Estado. **Áskesis** | v. 3 | n. 1 | janeiro/junho - 2014| p. 45 – 57. Disponível em: <<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/123/pdf>>. Acessado em: 16 nov. 2016.

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educ. Pesqui.** vol.38 no.3 São Paulo July/Sept. 2012.
BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 26, n. 92, pp. 725-751, out. 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/18027/16976&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm2Rk__c9bkzgDM1fFNQaj8jgs4c6g&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwiC69TE9drRAhWKhZAKHeeJDZkQgAMIGSgAMAA>. Acessado em: 10 jan. 2017.

CAED. **FOLDER Simade**. Juiz de Fora - MG: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2007.

_____. **Institucional**: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2016. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. **Revista Simade**. Juiz de Fora - MG: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2008.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Políticas Públicas: conceitos, características e um olhar sobre o campo. **Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Volume I: Políticas Educacionais e Avaliação de Programas. Editora UFJF. 2011. p. 29-48.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena; JORGE, Tiago. Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.17, p.199 -214, Jan/Jun 2016.

Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>> Acessado em: 1 dez. 2016.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. V. 21, Nº 48: 101-110 DEZ. 2013.

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

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAS GERAIS. Lei nº. 17.600, de 1º de julho de 2008a. **Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis/lei_17600.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Resolução SEE nº. 1.180, de 28 de agosto de 2008b. **Estabelece as diretrizes e dá orientações para implantação, manutenção e atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=2915-resolucao-1180-2008>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PAESE, Regina; AGUIAR, Anne Adelle Gonçalves de. **Revisitando os conceitos de formulação, implementação e avaliação de políticas e programas sociais no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/217/165>>. Acessado em: 22/11/2016.

SEGATTO, Catarina Ianni. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**, São Paulo, Edição Especial, v. 4, n. 7, 2012.

SILVA, Crislane Isabela F. da; et al.. **Arena de Poder: o ciclo de formação das políticas públicas**. 2013. Disponível em: <http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_31_0.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, pp. 15-20, fev. 2003.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, pp. 20-45, jul./dez. 2006.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 32-50, jan/jun, 2012.

VICENTE, Victor Manuel Barbosa; CALMON, Paulo Carlos Du Pin. **A análise de Políticas Públicas na Perspectiva do Modelo de Coalizões de Defesa**. Disponível em: Acesso em: 14 mar. 2016.

A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DO PROJETO DE CONCERTAÇÃO NACIONAL

Renata Spadetti Tuão - UFRRJ¹

Resumo:

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) foi fundada em 1999 sob os preceitos defendidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos. É composta por onze instituições que atuam em diferentes áreas e posições na luta de classes. Pretendemos analisar o papel da CNDE na definição do “direito à educação” difundida na reforma da Educação Básica realizada nas últimas duas décadas. Utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental em fontes disponibilizadas pela CNDE em seu arquivo digital, físico e na legislação educacional.

Palavras Chave: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação; Educação para Todos; Todos pela Educação.

Abstract:

Brazilian Campaign for the Right to Education (CNDE) was founded in 1999 under the precepts advocated by the World Conference of Education for All. It is composed of eleven institutions that work in different areas and positions in the class struggle. We intend to analyze the role of CNDE in the definition of the "right to education" disseminated in the reform of Basic Education carried out in the last twenty years. We use bibliographical and documentary research in sources provided by CNDE in the digital archive, physical and educational legislation.

Keywords: Brazilian Campaign for the Right to Education; Education for All; All for Education

Introdução

Nas últimas duas décadas, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) vem se notabilizando em uma importante força política no Brasil, atuando na mobilização de diferentes organizações e junto a principal agência do Estado estrito no campo educacional. O presente trabalho pretende analisar as ações deste movimento identificando sua composição,

¹ spatua@hotmail.com

seus organizadores e sua capacidade de transformar seus interesses privados em políticas públicas, considerando sua atuação frente às políticas educacionais.

Foi criada por um grupo de organizações, na cidade do Rio de Janeiro, em 1999, a partir dos princípios defendidos pelas estratégias e metas definidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pelo Banco Mundial e pelo Sistema ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Tais estratégias acordadas deveriam ser colocadas em prática pelos países signatários – entre eles, o Brasil – por meio de um Plano Decenal, tendo em vista que no ano 2000 um novo encontro seria realizado a fim de avaliar os efeitos e desdobramentos das reformas.

Dessa forma, no ano anterior a realização do Fórum Mundial de Educação, em Dakar, um conjunto de organizações inscricas iniciou a organização da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Brasil. Longe de se reduzir a um movimento exclusivamente nacional, a campanha organizada no Brasil esteve associada à organização de entidades similares, como a Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e a Campanha Global de Educação (CGE). As três entidades têm sede na cidade de São Paulo e têm produzido um conjunto de documentos e materiais de divulgação. No trabalho de pesquisa foram analisados os seguintes documentos: folder de apresentação da Campanha, Cartilha sobre a Lei nº 12.858/2013 (Royalties do petróleo), Cartilha sobre a Lei nº 13.0005/2014 (PNE), Cartilha sobre a Semana de Ação Mundial 2016, Guia para entender o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), DVD sobre o Fundeb, DVD sobre o CAQi e o CAQ, DVD sobre o PNE e DVD sobre Recursos Petrolíferos para as Políticas Educacionais.

Este trabalho, como propôs Mendonça (2014), tomou o conceito de Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica. De acordo com Gramsci (2011), o Estado na democracia burguesa se ampliou, incorporando uma nova dimensão superestrutural: sociedade civil. Nesta nova dimensão as classes sociais se organizam em Aparelhos Privados de Hegemonia com o objetivo de transformar interesses privados em políticas públicas. Neste sentido, a CNDE foi analisada em sua relação com o contexto histórico de socialização da política no Brasil e de reconfiguração da luta de classes no mundo. O presente trabalho propõe contribuir com um conjunto de investigações realizadas com o propósito de compreender a educação escolar em sua relação com as disputas políticas travadas na sociedade.

A crise estrutural do capital: movimentos da recomposição burguesa

Após um período de três décadas (1940-1970) de crescimento das taxas de acumulação e lucratividade, o sistema global do capital inicia uma crise que combinava baixos níveis de crescimento com altas taxas de inflação tornando-se o epicentro da derrocada do bloco histórico fordista-keyneisiano, erigido após a segunda guerra mundial. Uma crise que se desenhava duradoura, sistêmica e estrutural, tendo sido denominada por István Mészáros (2009) como “depressed continuum que exhibe as características de uma crise estrutural”. (ANTUNES apud in MÉSZÁROS, 2009, p.12)

Na tentativa de refazer os níveis de lucratividade e acumulação, a burguesia iniciou um movimento de recomposição que resultou em transformações nas duas dimensões do bloco histórico, tanto na estrutura das relações capitalistas com a introdução de um novo modelo de acumulação flexível, quanto na superestrutura das relações de poder e disputa entre as classes sociais. A reorganização superestrutural se caracterizou por alterações em todo o Estado Ampliado, produzindo mudanças na sociedade civil, por meio da difusão de aparelhos privados de hegemonia responsáveis por elaborar, sistematizar e difundir uma pedagogia da hegemonia, e na sociedade política, a partir de uma ampla contrarreforma dos direitos sociais e a introdução de novos modelos de gestão da administração pública.

Esta contrarreforma teve nos pressupostos teóricos neoliberais, desenvolvidos pelos intelectuais da Sociedade de Mont Pèlerin, sua principal base de sustentação ideológica. Segundo Anderson (2010), os intelectuais orgânicos responsáveis pela elaboração deste constructo teórico foram Friedrich Heyek, Milton Friedman, Walter Lipman, entre outros que tinham o propósito de “combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. (ANDERSON apud in SADER & GENTIL, 2010, p.10)

As ideias formuladas por esse grupo de intelectuais somente ganharam força a partir da crise estrutural do capital. Perry Anderson (2010) destaca que para a Sociedade de Mont Pèlerin o cerne da crise estava na pressão da classe trabalhadora sobre o Estado, organizada em sindicatos e em movimentos operários, fato que havia desencadeado a corrosão nas bases de acumulação burguesas. A reforma operada pelo projeto social democrata que resultou no “Estado de Bem Estar Social” era, portanto, a causa do esgotamento da reprodução do capital. A contrarreforma sugerida por estes intelectuais deveria:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON apud in SADER & GENTIL, 2010, p.11)

A contrarreforma operada pelo movimento de recomposição burguesa teve início nos anos 1980. Começou no centro do capitalismo na Inglaterra com o governo conservador da primeira ministra Margareth Thatcher, nos Estados Unidos com o governo republicano do presidente Ronald Reagen e na Alemanha com o partido social cristão de Thomas Khol. Na periferia do sistema, a contrarreforma foi operada inicialmente no Chile durante a ditadura do general Augusto Pinochet, assessorada por consultores ligados a Escola de Chicago e, mais especificamente a Milton Friedman. No decorrer da década diversos países realizaram a contrarreforma: Peru, México, Argentina. No Brasil este movimento só conseguiu êxito a partir dos anos 1990. Medidas como elevação das taxas de juros, diminuição dos impostos sobre os rendimentos altos, arrocho salarial, corte dos gastos sociais, altos níveis de desemprego, intensificação do descrédito da luta sindical e o incentivo às privatizações foram tomadas como parte da contrarreforma.

No século XXI, uma atualização da recomposição burguesa vem sendo desenvolvida sob a direção política dos partidos sociais-democrata chamada de Terceira Via ou social-liberalismo. O novo programa para a recomposição burguesa tem como um de seus principais formuladores Anthony Giddens, sociólogo, membro do Partido Trabalhista Inglês e assessor do governo do primeiro ministro Tony Blair. As principais características deste novo programa envolvem transformações no entendimento do aparelho estatal e uma “ressignificação” da sociedade civil. Nesse programa o Estado é determinado pela concertação social e, portanto, não pode ser nem grande, nem mínimo, e sim necessário aos interesses do capital. A sociedade civil é ressignificada como um espaço onde são permitidas apenas manifestações de cidadania ativa, vista como o lugar da colaboração.

Martins e Neves (2015) destacam como alguns pontos principais do projeto político de Terceira Via, a formação do consenso de que o capitalismo é a única maneira de se constituir as relações em sociedade junto da minimização da ideia de exploração de uma classe sobre a outra – característica intrínseca às relações capitalistas, assim como, a defesa de relações de

novo tipo entre o Estado e a Sociedade Civil onde as questões sociais passam a ser assumidas por organismos públicos não estatais travestidos num suposto "terceiro setor". Nota-se também a intensificação da exploração da força de trabalho e a retirada de direitos dos trabalhadores sob o discurso de barateamento dos custos e a massificação da necessidade de “ressignificar” os partidos de esquerda de modo que a aceitação ao dito “mercado” seja feita de maneira conciliatória. Acrescentamos a isso a formação de fóruns interclassistas para formar agendas comuns a partir de temas globais.

O Brasil ingressa na recomposição burguesa neste segundo ciclo marcado por um processo de redefinição do público ao materializar programas orientados para estabilização econômica e para reformas estruturais voltadas para o mercado. Os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) – a frente do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – foram responsáveis pela “tarefa de adequar o país aos ditames demandados pelos novos tempos” (MARTINS & NEVES, 2015, p.12). Tais reformas privilegiavam a aproximação entre governo e empresariado e consolidavam práticas de privatização, publicização e terceirização, baseadas na “administração gerencial, no enxugamento de suas atribuições e na focalização nas áreas de planejamento e avaliação de processos, em coerência com uma sociedade civil identificada como “setor público não estatal” ou “terceiro setor””. (MARTINS; NEVES, 2015, p.42)

Educação na pauta: a materialização do Projeto de Concertação Nacional

O marco histórico de inserção da educação na recomposição burguesa foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Os países que assinaram a declaração aprovada nesta conferência deveriam se empenhar em desenvolver “políticas educativas articuladas a partir do Fórum consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for all – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.48)

Os governos signatários se comprometeram em garantir uma educação de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos difundindo a ideia de que era preciso desenvolver uma educação que contemplasse as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS). O conceito dessas necessidades definido na Conferência se pautava em situações que deveriam, de forma muito geral, ser vivenciadas em todas as partes do globo terrestre, no entanto,

[...] sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significava obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros), e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.49)

A Conferência também definiu que a educação básica poderia se desenvolver em outros espaços educativos não ficando restrita apenas à instituição escolar. Esta definição identificava a existência de outros “espaços educativos”: praças, clubes, igrejas, associação de bairro. Estes espaços deveriam contemplar uma noção ampliada de educação e passaram a ser identificados como essenciais nas políticas de expansão da escolarização e de ampliação do tempo escolar nas décadas seguintes, em sintonia com a Conferência das Cidades Educadoras, ocorrida em Barcelona em 1990. As metas formuladas definiram o projeto político e ideológico traçado pelos Organismos Internacionais para a educação nacional e deveriam ser colocadas em prática durante os próximos dez anos já que uma nova conferência havia sido projetada para o ano de 2000 a fim de avaliarem o progresso dos países signatários na execução do projeto educacional internacional.

Destacamos outros marcos internacionais importantes, na década de 1990, como o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (1993), o Programa da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (1995), o Relatório Delors (1996), a Conferência Mundial de Educação, em Dakar (2000) que sob o lema de “Educação para Todos” foram difusores do projeto político e ideológico organizado pelos organismos internacionais a serviço do capital. Suas propostas giravam em torno da adequação da educação básica às exigências produtivas do século XX. Esta adequação foi posta em prática pelo fenômeno denominado por Santos (2012) como “Pedagogia do Mercado”, difundida pela reformas educacionais ocorridas nacionalmente.

A “Pedagogia do Mercado” se caracterizou nas últimas três décadas pela difusão de uma ressignificação do conceito de Sociedade Civil, compreendida pelo pensamento marxista como esfera superestrutural de disputa entre as classes sociais, passando a representar no pensamento pós-moderno, segundo Fontes (2010), como instância de realização da “cidadania ativa”. No contexto de difusão da “Pedagogia do mercado” outro movimento ocorre no mesmo sentido. Segundo Neves (2010), na mesma conjuntura em que as forças políticas convencionalmente vinculadas como “direita” passaram a realizar ações sociais, forças políticas identificadas como

“esquerda” na política passaram a adotar os referenciais de uma “nova pedagogia da hegemonia”.

No contexto da “direita para o social” e “esquerda para o capital” (NEVES, 2010), verifica-se a difusão de parcerias entre organismos da sociedade civil, resignificada como espaço harmônico do exercício da cidadania, e as agências do Estado estrito na oferta de educação básica no país. Estas parcerias resultaram do programa de reforma da administração pública que, uma vez sendo considerada ineficiente, excessivamente burocrática e dispendiosa, deveria passar por uma profunda reorganização por meio da criação de instâncias públicas, porém não-estatais. Esta nova engenharia política da administração pública teve profundos desdobramentos sobre a educação pública, justamente em um período de grande expansão da escolarização no Brasil.

O Brasil assina a Carta final da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e, em 1992, representantes das centrais sindicais, governo e empresariado reuniram-se na Universidade de São Paulo (USP) a fim de formarem o Fórum Capital-Trabalho. De lá saiu um documento intitulado Carta Educação que procurou seguir todas as recomendações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e apontava “a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação; em segundo, afirma[va] que ao Brasil falta[vam] as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 64). Nesse contexto, a única saída seria operacionalizar uma reforma no sistema educacional do país.

Outras iniciativas de formação de fóruns interclassistas foram operacionalizadas nos anos 1990 com a clara intenção de adequar a educação brasileira às exigências dos organismos internacionais que visavam à formação do cidadão de novo tipo de encontro com os interesses do mercado e da produtividade. Em 1993, no governo Itamar Franco, o Plano Nacional de Educação para Todos foi materializado apoiando-se em justificativas elaboradas pelos técnicos e intelectuais a serviço dos organismos internacionais. As reformas operadas a partir de 1990 materializaram uma regulação do trabalho escolar no Brasil orientada pelo resultado das avaliações externas e na eficiência que deveriam ser quantificadas através da emergência de novos modelos de gestão do trabalho escolar que deveriam reproduzir na educação básica os pressupostos de eficiência, transparência e responsabilização que norteariam a reforma da administração pública.

A introdução dos novos modelos de gestão do trabalho escolar foi acompanhada por uma intensa articulação na sociedade civil realizada por organizações como o Instituto Ayrton Senna (1990), GIFE (1995), Instituto Ethos (1998), Instituto Milenium (2000), Movimento Brasil competitivo (2000), entre outras organizações que tinham por objetivo incidir nas políticas públicas para educação em nível nacional. Assim como, a difusão de fóruns interclassistas como Fórum Capital Trabalho (1992), Fórum promovido pelo Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (1995), Campanha Nacional pelo Direito à Educação (1999) que sustentavam bandeiras do direito e da qualidade da educação sob o apoio dos organismos internacionais.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação materializou a formação de um grupo capaz de ter uma incidência nas instâncias decisórias do governo ao mesmo tempo em que podiam contar com a legitimidade da sociedade civil, duas forças capazes de impulsionar as reformas almejadas internacionalmente para a organização do sistema educacional brasileiro.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação: organização e estrutura

Sob a liderança de duas agências de âmbito internacional: a ActionAid e a Oxfam International, e uma de âmbito nacional: a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi lançada, em outubro de 1999, no Rio de Janeiro. As três agências se denominam Organizações Não-Governamentais (ONGS) e descrevem como meta o “alívio à pobreza”. Uma condição que vem ao encontro do proposto pelos organismos internacionais mediados pelo interesse econômico. De acordo com as agências era necessário reduzir a miséria para que se evitasse as truculências causadas por um povo miserável, cujas consequências convergiriam diretamente para o acirramento das contradições entre as classes sociais. Incidir sobre a educação, propondo e formulando políticas, sendo a educação entendida neste caso como um “subsistema da produção” (NEVES, 2010) é uma das propostas de ação dessas agências.

A ActionAid e a Oxfam International, embora tenham sido fundadas internacionalmente em 1970, chegam ao Brasil somente na década de 1990. Na mesma década foi fundada a Ação Educativa, em 1994, na cidade de São Paulo. Além dessas agências já citadas, a CNDE contou com o patrocínio de mais duas organizações internacionais: a Oxfam Novib e a Save The Children. Neste sentido, a CNDE tornou-se um pólo regional dessas duas agências. A Oxfam Novib, uma das dezenove organizações filiadas à Oxfam International, está situada nos Países Baixos. A organização Save The Children, situada nos Estados Unidos, atua na oferta de

assistência à infância em vários países, incluindo o Brasil. Essas agências estavam implementando campanhas educacionais internacionais e se uniram, a partir desse interesse comum, para fundar a CNDE Assim, é possível afirmar que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação "tem abrangência nacional porém se situa em um contexto mais amplo, sendo parte de uma série de esforços internacionais". (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 1999, p. 35)

A Campanha tem sua gestão formada por um Comitê Diretivo e uma equipe de Coordenação Geral. O comitê diretivo é responsável por “orienta[r] as pautas, o foco, e a linha de atuação da Campanha” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017) com base nos apontamentos definidos em seu encontro nacional e por sua coordenação geral. Curiosamente, é composto por onze instituições que atuam em diferentes áreas e posições na luta de classes. A Campanha define essa aglutinação como uma “composição plural e abrangente” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017) que articula diferentes “atores sociais”. No comitê diretivo estão presentes a Ação Educativa, Actionaid, Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), Fundação Abrinq pelos direitos da Criança e dos Adolescentes, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, (MIEIB), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

A aproximação de instituições que a priori deveriam fazer movimentos de resistência às reformas propostas, nos permite inferir que tais agências identificam sua atuação com as propostas pensadas pelos reformadores da educação brasileira, no viés do projeto de conciliação de classe. Em seu folder fica claro que a Campanha conta com a UNICEF e a UNESCO como “instituições apoiadoras”, entendido num viés patrocinador. As mesmas que financiaram junto ao Banco Mundial os encontros mundiais definidores das reformas educacionais atuam nas instâncias nacionais por meio de organizações como a CNDE. Nesta forma de participação social, onde se busca a formação de consensos, as agências presentes em prol da unidade nacional acabam por deixar de lado bandeiras de luta historicamente construídas agregando elementos contrários a sua constituição.

A Coordenação Geral é composta por intelectuais que flutuam por diferentes instituições, tanto na sociedade civil, quanto na sociedade política. A equipe de profissionais é baseada em São Paulo, sendo responsáveis por colocar em prática as ações definidas nos encontros nacionais e debatidas com as instituições integrantes do Comitê Diretivo. Faz parte

das suas tarefas também “dar suporte e mobilizar toda a rede no âmbito dos Comitês Regionais” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017) e serem os “porta-vozes” da CNDE (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017). A equipe é formada pela seguinte estrutura: Coordenação Geral, Coordenação de Projetos, Assessoria de Projetos, Consultoria Administrativo-financeiro e Assistente.

Daniel Cara é o coordenador geral da Campanha desde o ano de 2006. Formado pela USP em Ciência Política, foi também membro da direção da Campanha Global pela Educação (CGE), membro do Comitê Diretivo da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE) e diretor geral da CLADE-Brasil. É membro do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) membro do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e membro titular do Fórum Nacional de Educação. Coordenou os eixos de gestão, financiamento e controle social na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), em 2008, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010 e 2014 e foi representante oficial do Brasil no Fórum Mundial de Educação, em 2015, financiado pelo Sistema ONU, na Coreia do Sul. Também participa na área da Comunicação onde é “blogueiro” do grupo UOL e expõe suas opiniões a respeito do cenário político-educacional no país.

Maria Célia Rheder atua como Coordenadora de Projetos e Andressa Pellanda na assessoria. Ambas transitam pela sociedade civil em diferentes agências. Apresentam incidência de atuação na área da comunicação em jornais como o Estado de São Paulo, Diário de Comércio e Indústria no caso da Maria Célia Rheder, e no Jornal Outras Palavras, Jornal Internacional francês, nas revistas Caros Amigos e Nova Escola no caso de Andressa Pellanda. Esta última é assessora de comunicação do Movimento Por um Brasil Literário e trabalhou na área de *advocacy* da Fundação ABRINQ – Save the Children monitorando as políticas públicas desenvolvidas nos âmbitos legislativo e executivo.

Maria Lúcia Costa Pedro conhecida como Malu é consultora administrativo-financeira da Campanha e tem sua atuação em frentes da sociedade política como na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, na Delegacia Federal de São Paulo do Ministério de Desenvolvimento Agrário, Secretarias Municipal de Educação e Saúde de São Paulo e Coordenadoria do Orçamento Participativo da Prefeitura de São Paulo. Na sociedade civil atua em programas como Ação na Justiça, Observatório da Educação e Diversidade Raça e Participação. Gutierrez Silva atua como assistente, possui formação pela Universidade Paulista

(UNIP) e sua atuação na sociedade civil perpassa as áreas de educação, tecnologia e comunicação em projetos direcionados por ONGS.

Estes intelectuais da CNDE são responsáveis por sistematizar e difundir no Brasil o projeto elaborado internacionalmente. Neste sentido, assumem o papel de intelectuais orgânicos de uma nova pedagogia da hegemonia. Os intelectuais orgânicos são aqueles “gerados diretamente por uma classe e [que] servem para lhe dar consciência e promover sua hegemonia” (COUTINHO, 2011, p.30). A pesquisa sobre a atuação desses intelectuais orgânicos é indispensável para compreender o papel dos mesmos no interior da organização e em sua atuação, tanto na sociedade civil, em suas relações com outras organizações, como na sociedade política, onde defendem uma determinada definição de “direito à educação”.

Há ainda a formação de Comitês Regionais, totalizando vinte e quatro deles espalhados por dezoito Estados. Essa forma de atuação é definida por seus intelectuais como uma maneira de se comunicar em rede ampliando sua atuação em várias localidades do Brasil. Podem ser formados por entidades locais ou cidadãos que se identifiquem com os propósitos de “educação de qualidade” defendidos pela Campanha. Esses comitês atuam junto à sociedade política regional direcionando as propostas pensadas pela coordenação geral e pelo comitê diretivo. Não possuem uma estrutura fixa e pode ser formado por qualquer instituição, organização não-governamental, entidade e/ou pessoa que se interesse pelo “tema educação”.

A CNDE possui articulação internacional e é conhecida mundialmente como Brazilian Campaign for the Right to Education. A CNDE teve papel protagonista na fundação da Campanha Global pela Educação (CGE), em 1999, fazendo parte da equipe diretiva até o ano de 2011. A CNDE foi fundadora ainda da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), em 2004, permanecendo na sua direção até 2012. Em 2016, participou da criação da Rede Lusófona pelo Direito à Educação (ReLus) que reúne países que se utilizam da Língua Portuguesa. A CGO, em 2003, lançou a Semana de Ação Mundial (SAM) realizada de forma simultânea em mais de cem países. A ideia dessa semana foi “exercer pressão sobre os governos para que cumpram os acordos internacionais da área – anteriormente, o Programa Educação Para Todos (UNESCO, 2000) e, agora, os compromissos do Marco de Ação Educação 2030 (UNESCO, 2015)”. (CAMPANHA NACIONAL PELA EDUCAÇÃO, 2016, p.4)

Entre os participantes da CNDE há ainda os “parceiros” que, segundo informações disponibilizadas pela Campanha, desempenham a função de apoiar a instituição em seus projetos de atuação. Entre os parceiros estão a Actionaid, Coordenadoria Ecumênica de Serviço

(CESE), Fundação Sm, Instituto C&A, Instituto Natura, ONUMulheres, Open Society Foudations, UNESCO, UNICEF e Visão Mundial. Nas publicações da CNDE essas instituições são divididas na contracapa em apoiadores principais e institucionais. Entendemos que se refere ao investimento financeiro empregado na confecção e impressão dos materiais.

Todos os materiais disponibilizados pela CNDE possuem apresentação bilíngue, com versões em Português e Inglês, em formatos lúdicos e com linguagem bastante acessível. Nos DVDs analisados, a Campanha define seis estratégias de ação que compreendem articulação institucional, mobilização, comunicação em rede, pressão sobre as autoridades, produção de conhecimento e formação de atores sociais. Por articulação institucional a CNDE entende as parcerias e alianças com uma amplitude de organizações e segmentos, tanto nacionais quanto internacionais, de diferentes atuações políticas a fim de operacionalizar o consenso e a conciliação de classes. A mobilização popular é entendida como a participação da comunidade por meio de uma democracia consentida num processo de “filiação” a "ONGs" e/ou instituições que se intitulam representantes da sociedade civil.

A CNDE possui ainda diversas outras formas de atuação e divulgação por meio de boletins, sites, panfletos, vídeos, blogs e fóruns que dão materialidade a estratégia de comunicação em rede. Através desses aparelhos de comunicação a CNDE dissemina suas ideias e estratégias, numa linguagem acessível a uma grande quantidade de segmentos, produzindo uma espécie de convencimento espécie sobre a “educação de qualidade” proposta e, principalmente, massificando a ideia de protagonismo da CNDE na figura de seu coordenador geral. Nesse viés, outra estratégia é desenvolvida com muita propriedade que compreende a formação de atores sociais. Consideramos esta formação produzida pela CNDE como estratégia fundamental para a formação de intelectuais orgânicos que formam uma camada responsável pela difusão das estratégias sistematizadas pelos dirigentes da CNDE. Sua concretude se dá a partir de encontros, seminários, oficinas, fóruns e assembleias, dando legitimidade e garantindo a hegemonia do projeto de educação defendido.

A atuação da CNDE junto às políticas públicas ocorre junto às agências da sociedade política que possuem incidência sobre o Sistema Nacional de Educação. Isto foi identificado de forma mais veemente na atuação da CNDE no contexto de formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNE), na utilização dos recursos para a Educação e nas Conferências de Educação como o CONEB e o CONAE, com amplo poder de interferência nos rumos da política educacional, já que a Campanha detém uma cadeira permanente nesses fóruns e conferências. No PNE, que resultou na Lei 13.005//2014, a CNDE participou da inclusão de mecanismos de

medição do “valor” do aluno das escolas públicas brasileiras chamados de CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) e CAQ (Custo Aluno-Qualidade), como exemplo, uma de suas intervenções na discussão das políticas nacionais para a educação. Um dos seus panfletos explica:

O CAQi [Custo Aluno-Qualidade Inicial] é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. O CAQ representará o esforço do Brasil em se aproximar, em termos de financiamento da educação, dos países mais desenvolvidos. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2015, p.2)

Sua atuação se aplica na educação básica como o orientado pela Carta construída em Jontiem sob o lema "Educação Para Todos". Portanto, além do Custo Aluno-Qualidade, a Campanha influenciou a construção do PNE e as leis que destinam-se ao financiamento da educação, assim como a lei das Cotas e a defesa do piso nacional do Magistério. A partir de uma metodologia inovadora, como é chamada a forma que seus coordenadores buscam ter seus projetos aprovados na sociedade política. Segundo a Campanha, eles possuem aliados e adversários em todos os partidos políticos. Essa metodologia compreende obter aliados em todas as instâncias do poder público através de um novo "remapeamento das forças em jogo tanto no governo quanto no congresso". (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2015).

Conclusão

A criação e constituição da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação está inserida no movimento de recomposição burguesa que vem se fortalecendo desde a década de 1990, no Brasil. Pautado numa necessidade arranjada de se modificar as definições entre público e privado, promove a expansão de um "terceiro setor" (ONG's, institutos e fundações) cunhado no voluntariado, na parceria entre o público e o privado no enfrentamento às questões sociais e na responsabilidade social. A partir de uma aliança entre diferentes setores da sociedade, da política e da economia, nacionais e internacionais, o grupo que deu início à Campanha vem construindo propostas e trabalhando para sua consensualidade sob o discurso de demandas históricas pleiteadas pela educação ao longo dos anos.

A CNDE define-se como uma articulação extensa e diversificada da sociedade civil formada por diferentes organizações que acreditam na educação como promotora de justiça social e equidade. O que vai ao encontro com o projeto de país cunhado nos últimos governos. Elenca a educação como estratégia de superação das dificuldades econômicas, sociais e culturais do país. Mas a educação pública para cumprir esse papel de “salvadora” precisa ser reformada, é necessário um “novo” projeto para a educação, novas articulações, novos agrupamentos, capazes de pressionar a sociedade política e construir a formação do consenso com bases conciliatórias.

O contexto que justifica a criação da Campanha passa pelo atraso na execução das estratégias e metas impostas pelos Organismos Internacionais para a reforma da educação brasileira durante o decênio 1990-2000 que perpassam pela suposta crise na qualidade, na responsabilidade social e no gerenciamento da educação pública pelo Estado. Para a superação, é preciso dividir com outros segmentos sociais a tarefa da educação de qualidade. Lembrando que para esses grupos a qualidade está ligada a um modelo gerencial de educação advindo do setor privado e da capacidade da sociedade em pressionar e fiscalizar a ação dos governos. Sob esse ideário, o direito a uma educação de qualidade se constitui na principal bandeira de luta da CNDE.

A partir da disseminação de um projeto que propõe reorganizar os mecanismos de mediação dos conflitos de classe com a criação de um consenso ampliado em torno da defesa do lema “Educação Para Todos”, materializado na década seguinte sob o movimento “Todos Pela Educação”, a CNDE vem atuando no processo de consolidação da hegemonia. Assumindo o protagonismo na representação política da sociedade civil e trabalhando na transformação dos seus interesses privados em políticas públicas. Difundindo, dessa forma, uma nova pedagogia da hegemonia, tendo em vista a formação de trabalhadores adaptados aos requisitos do século XXI.

REFERÊNCIAS

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. O impacto do FMI na Educação Brasileira. São Paulo: Gráfica Modelo, 1999.

_____. **Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQI) Custo Aluno Qualidade (CAQ).** [DVD]. Produção de Design 'N' Animation, coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, [2015]. 1 DVD, 22 min.

_____. **Um guia para entender o CAQI e o CAQ no PNE.** São Paulo, [2015], 6 páginas.

_____. **Semana de Ação Mundial 2016.** São Paulo: CNDE, 2016, 41 páginas.

_____. **Quem somos?** Disponível em: <www.campanha.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia Maria W. (org). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. Publicação Marx e Marxismo. Niterói, vol. 2, n.2, 2014. Disponível em: <www.niepmarx.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

NEVES, Lúcia Maria W. (org). **Direita para o Social e Esquerda para o Capital.** São Paulo: Xamã, 2010.

SADER, Emir; GENTIL, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

QUEM EDUCA OS EDUCADORES? O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL

Christiane Steiger Ferreira - UFF¹

Resumo:

Este trabalho objetiva discutir a formação dos educadores em cursos a distância no país, a partir da atuação do tutor no ambiente virtual e sua influência na construção dos saberes docentes. Utilizamos a pesquisa bibliográfica quali-quantitativa para analisar os modelos predominantes nas licenciaturas a distância, o papel da tutoria e as competências necessárias aos educadores. Por meio do estudo, observamos que a expansão da educação a distância (EaD) possibilitou uma redução da defasagem do Brasil quanto à formação inicial de professores em nível superior, porém, necessita de discussões acerca da qualidade dos cursos ofertados e da consistência dos mesmos para desenvolver as competências imprescindíveis aos futuros educadores.

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes docentes; Papel do tutor

Abstract:

This work aims to discuss the training of educators in distance courses in the country, based on the role of the tutor in the virtual environment and its influence on the construction of teaching knowledge. We used qualitative and quantitative bibliographical research to analyze the predominant models in distance learning degrees, the role of tutoring and the necessary skills for educators. Through the study, we observed that the expansion of distance education (EaD) made it possible to reduce the gap in Brazil regarding the initial formation of teachers at the higher level, but it needs to be discussed about the quality of the offered courses and their consistency to skills of future educators.

Keywords: Teacher training; Teaching skills; Role of the tutor

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Trabalho de Final de Curso apresentado para conclusão da Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Estudos sobre o tema também foram abordados nos trabalhos “Competências, habilidades e saber docente: em busca de um

¹ christiane.steiger@educacao.mg.gov.br

olhar articulado sobre formação de professores”, de Júlia do Lago Godoi Pereira², e “O tutor e seu papel como agente motivador no ambiente virtual”, de Ana Carolina Corradello Germinari³.

Desde o início do século XXI, observa-se uma centralidade da figura do professor nas pesquisas e reformas educacionais do país. Nacarato (2013, p. 1) aponta que, atualmente, a formação docente é o campo de estudos que abrange o maior número de trabalhos, considerando-se o volume de artigos referentes ao tema, apresentado nos principais eventos acadêmicos da área.

Tais enfoques desenvolvem-se, substancialmente, em razão da necessidade de habilitação em nível superior dos professores de Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Apesar deste avanço legal, são evidentes as discordâncias entre os movimentos de educadores e as normatizações e ações institucionalizadas dos programas de formação docente.

As pesquisas discorrem que inúmeros projetos formativos de professores em curto prazo apenas reforçam a desqualificação destes profissionais e o caráter meramente instrumental e pragmático de sua atuação pedagógica, em detrimento de uma formação intelectual e humanística sólida. Scheibe (2006, p. 203) ainda destaca que se multiplicam “cursos de qualidade duvidosa”, cuja “infra-estrutura física e pedagógica precária” comprometem a formação de professores críticos e reflexivos.

Diante do expressivo número de cursos de licenciatura a distância – visando à rápida qualificação dos profissionais de ensino em todas as regiões do país e à supressão de uma defasagem histórica de formação (PINTO, 2014), consideramos pertinente analisar o impacto desta modalidade no processo de formação inicial de educadores, principalmente quanto ao desenvolvimento de cursos de educação a distância (EaD) com foco no aluno, visto que

[...] é inegável a necessidade da aplicação de novas tecnologias ao ensino, que surgem como respostas aos desafios provocados pela modernização do pensamento educacional (...). A educação a distância propõe que a aquisição das informações e a consequente aprendizagem esteja cada vez mais centrada no educando, seja ele aluno do Ensino Fundamental ou de uma Pós-Graduação (CANTARELLI et al., 2006, p.9).

² PEREIRA, J. L. G. **Competências, habilidades e saber docente**: em busca de um olhar articulado sobre formação de professores. 2016. Trabalho de final de curso (Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância) – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino, Universidade Federal Fluminense, São João da Boa Vista, 2016.

³ GERMINARI, A. C. C. **O tutor e seu papel como agente motivador no ambiente virtual**. 2016. Trabalho de final de curso (Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância) – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino, Universidade Federal Fluminense, São João da Boa Vista, 2016.

Vale ressaltar que, somente em 2005, com o Decreto nº 5.622, "obteve-se respaldo legal e orientações no tocante à política de garantia de qualidade, segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação, publicado em 2007" (BORGES, REALI, 2012, p.5).

Logo, é preciso um olhar crítico sobre tais cursos, pois, conforme explicam Brum e Teles (2013, p.2), o desenvolvimento de cursos em EaD abrange a articulação de atores e estratégias que devem atentar, sobretudo “à definição de um modelo adequado aos objetivos da instituição que o oferece, e ao alcance dos alunos em suas necessidades instrucionais”.

No caso específico dos cursos de licenciatura, tais necessidades estão prioritariamente relacionadas à importância de formação de educadores socialmente atuantes, que se sintam capazes de mobilizar e reconstruir seus saberes para intervir em suas práticas vivenciadas e constituir a sua identidade profissional.

Em uma sociedade onde o trabalho docente, aparentemente, tem se tornado cada vez mais dispensável, Nóvo⁴ *apud* Nacarato (2013, p. 1), afirma que os educadores são “elementos imprescindíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.”

Devido às particularidades da EaD, coloca-se, sobretudo para o tutor, principal elo pessoal do aluno com o curso, responsável por direcioná-lo e mediar sua construção do conhecimento, o desafio de potencializar uma formação menos prescritiva e dirimir lacunas por meio do bom uso das ferramentas digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), focados no aluno – futuro docente. Alvarães e Pontes (2016, p. 78) afirmam que “é possível a autonomia dos estudantes em um AVA no que se refere à significação e à contextualização do conhecimento, desde que haja a intervenção ativa do professor-tutor”.

Deste modo, utilizando-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, esta pesquisa tem por objetivos:

Objetivo Geral

Discutir o processo de formação inicial de professores a distância no Brasil, inter-relacionando-o ao papel central da tutoria no suporte à aquisição dos conteúdos e ao

⁴ NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

desenvolvimento das competências essenciais por parte dos alunos, durante seu percurso formativo de aprendizagem da docência.

Objetivos Específicos

- Analisar as principais diretrizes e políticas públicas atuais de formação de professores e sua articulação com os saberes docentes necessários à prática;
- Investigar as características predominantes dos cursos de licenciatura a distância uma pedagogia que prima pela formação de cidadãos, sujeitos da vida social. No entanto, tal finalidade não tem se efetivado de maneira concreta em nossa sociedade”.

Historicamente, as leis de regulação dos cursos de licenciatura no Brasil, sob critérios de generalidade e abrangência, “criaram e reforçaram escolas de diferente qualidade para a formação do mesmo profissional, traduzidas, sobretudo em termos de critérios diferentes de admissão, duração e currículos” (NUNES, 2004, p.6) – fato que denota a fragilidade das agências formadoras de educadores no Brasil e a conseqüente desfiguração destes profissionais. Neste sentido, Nacarato (2013, p.6), atesta que “além de não serem ouvidos e de não participarem das decisões que lhe dizem respeito, nos últimos anos, os professores têm sofrido uma série de regulações em seu trabalho, decorrentes das reformas educacionais pautadas em modelos empresariais”.

Para Nunes (2004, p.14),

[...] a trajetória das políticas públicas de formação docente mostra que há uma tradição, na sua implementação, em nosso país, que conjuga avanços legais e recuos pragmáticos. A mudança não está assegurada no anúncio da lei, mas em proporcionar as condições de realização do que se anuncia, como estruturas de apoio, recursos suficientes para melhorar as condições de trabalho e a qualidade cultural e pedagógica dos profissionais, uma gestão cotidiana eficaz.

Ao longo desta trajetória de formação, porém, verificamos que há inúmeros obstáculos históricos e estruturais a serem transpostos, relacionados, sobretudo, ao papel da educação na sociedade contemporânea e à identidade e função social do professor.

A formação inicial a distância de educadores

Observa-se uma expansão incontestável da modalidade a distância no Brasil. Inicialmente introduzida no cenário educacional para suprimir demandas específicas –

sobretudo, de ordem geográfica – hoje a EaD tornou-se uma concorrente direta do ensino presencial, sobretudo em cursos de licenciatura, face a duas situações complementares: a) necessidade de rápida qualificação dos profissionais que já estão em sala de aula (mas ainda não possuem ensino superior ou atuam em uma área distinta da sua primeira graduação); b) estímulo à profissão docente, diante da carência de professores para a Educação Básica.

Scheibe (2006) afirma que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 – estabeleceu, em seu artigo 87, parágrafo quarto, que somente seriam admitidos, ao final daquela década, professores formados em nível superior. Contudo, “em 2000, menos da metade daqueles que lecionavam no Ensino Fundamental – 47,3% ou 1.434.710 funções docentes – tinha nível superior (idem, p. 200).

Face à insuficiência de profissionais habilitados para atuar nas escolas ou à necessidade de qualificação para professores já em exercício, Pinto (2014) atesta a significativa ampliação da oferta de vagas em licenciaturas no país - sobretudo na modalidade a distância, que surge enquanto alternativa de acesso à formação superior, rompendo obstáculos sociais, econômicos e geográficos. O autor ainda esclarece que “essa explosão das vagas na EaD ajuda a entender também a queda na procura das licenciaturas presenciais” (idem, p.5).

A tabela 1 demonstra que, entre os anos de 2000 e 2006, enquanto as matrículas presenciais apresentaram tendência a queda, chegando a um percentual negativo, as matrículas em cursos de licenciatura a distância atingiram um crescimento extraordinário (GIOLO, 2008, p. 1226):

Tabela 1 – Evolução dos percentuais de crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura

Matrículas	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Presenciais (% Δ)	-	10,3	14,6	10,8	4,3	2,2	-1,1
A distância (% Δ)	-	218,6	652,5	20,7	5,7	52,4	90,6

Fonte: MEC / INEP⁵

Segundo Cantarelli et al. (2006), a expansão da EaD também está em consonância com os avanços tecnológicos da sociedade e a necessidade de reconstrução dos modelos educacionais, a partir das novas formas de relação com o conhecimento, possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

⁵ BRASIL. **Censo da Educação Superior**: 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

É preciso, contudo, atentarmos para a qualidade dessa modalidade de formação, considerando que, conforme aponta Gatti (BRASIL, 2005, p.143), “educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial”.

Neste sentido, de modo a assegurar parâmetros de qualidade a seus alunos, os cursos de formação inicial a distância devem atender-se a determinados elementos, como: concepção educacional, desenho do projeto, sistemas de tutoria e comunicação, recursos educacionais, infra-estrutura, processos de avaliação, ética, sustentabilidade financeira, etc (BRASIL, 2005, p.138-140).

O desafio de romper com o modelo de formação tecnicista, citado anteriormente, é ainda maior, considerando os meios pelos quais se constrói o processo de ensino- aprendizagem nesta modalidade e as competências que seus estudantes devem possuir. Para Behar e Silva (2012, p.10) o desenvolvimento de um aluno de EaD “depende de suas vivências e experiências, pois, enquanto profissional, se deparará com questões complexas, sobre as quais necessitará realizar uma reflexão mais elaborada”.

Para Nunes (2001, p. 34), “ao se pensar num modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes”. Assim, quais são as competências esperadas destes educadores?

A pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes

Os saberes docentes possuem múltiplas dimensões, relacionadas não apenas ao domínio do acervo técnico-instrumental necessário ao exercício da docência, mas também à consciência humanística de seu papel enquanto educador. Implica, pois, em criticidade, diálogo, subjetividade e reflexão sobre o cenário histórico-social.

Compreendemos que, embora estes saberes sejam construídos durante toda uma trajetória de desenvolvimento profissional docente – na qual os professores irão se deparar com experiências que possibilitarão reavaliações e transformações na sua prática – partem, substancialmente, da reelaboração dos conhecimentos aprendidos em sua formação inicial, em confronto com os desafios de seu ofício. Assim, ressalta-se a relevância de contextualização deste sujeito em formação, cujos saberes, enquanto professor “são variados e heterogêneos, porque os professores na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão” (TARDIF, 2006, p.263).

Neste sentido, é primordial associar-se formação e prática, já que a profissão docente não se restringe à aquisição de conteúdos e técnicas de uma disciplina específica ou à didática; o processo de tornar-se professor envolve também aspectos pessoais, culturais e atitudinais que não podem ser desconsiderados nas discussões sobre os modelos formativos, pois a configuração da sua identidade profissional decorre de sua capacidade de mobilização e articulação de seus saberes.

A partir de nossas experiências enquanto alunos, todos nós temos noções sobre o que é ser professor. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu **ver o professor como aluno** ao seu **ver-se como professor**” (PIMENTA, 1997, p. 7, grifo da autora). Assim, ela conceitua as três dimensões que compõem os saberes da docência: a) a experiência, produzidos no e para o trabalho, a partir de reflexões sobre o cotidiano escolar; b) o conhecimento, referente ao domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos de sua área, frente à contemporaneidade; c) os saberes pedagógicos, relativos à prática social específica do ensinar.

- no Brasil;
- Refletir sobre a importância do tutor em ambientes virtuais de aprendizagem com foco no aluno.

O modelo predominante de formação de professores no país

A partir de estudos sobre a produção científica nas décadas de 1990 e 2000 em relação à formação docente, André (2010, p. 177) observa que

[...] desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

Nacarato (2013) destaca a predominância nas universidades brasileiras de um modelo de formação pautado pela racionalidade técnica - direcionado pelo positivismo – no qual o professor deverá, no exercício da docência, aplicar com rigor o conhecimento científico, apenas transpondo a teoria para a prática. Trata-se, contudo, de um modelo alheio à realidade escolar concreta e, portanto, frágil, visto que

[...] indispensavelmente o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido (...). É fundamental o domínio do corpus teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas, por outro lado, ao professor também é indispensável a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem (SILVA, 2009, p.24-25).

Segundo Pimenta (1997, p.6) trata-se de um modelo inconsistente para preparar os educadores frente à complexidade com qual irão se deparar na docência, pois o que se espera de uma formação inicial de qualidade é que esta “colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.”

Logo, entendemos que, para uma formação de qualidade, não basta aos cursos de formação de professores ofertarem tão somente o acesso ao currículo tradicional pertinente, já que as teorias, por si só, são estéreis; é preciso que tais agências formadoras transcendam este modelo tecnicista, buscando a formação de educadores reflexivos e capazes de articular e mobilizar criticamente as teorias, de modo a intervir em suas realidades e transformar seus saberes docentes.

Estudos sobre o tema revelam também os conflitos entre as potencialidades e desafios observados pelos pesquisadores, no cotidiano escolar, e as políticas públicas implementadas nas esferas governamentais. Sobre a legislação pertinente ao processo formativo dos professores, Pereira (2009, p.4), afirma que “é possível perceber tentativas de construção de

O magistério desenvolveu-se em um percurso histórico repleto de contradições, conquistas e recuos que forjaram a base epistemológica da profissão e, conseqüentemente, os cursos de formação para um determinado perfil docente. É certo, porém, que os desafios que se impõem hoje aos professores pela dinâmica social e escolar demandam novas estratégias e modelos formativos. “Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (BRASIL, 2001, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (idem, p. 41-44) elencam seis competências essenciais a serem desenvolvidas, que abrangem aspectos diversos que se completam e transcendem a mera preparação instrumental:

- a) Comprometimento com a ética democrática e a dignidade humana;
- b) Compreensão do papel social e emancipador da escola;
- c) Domínio dos conteúdos e da interdisciplinaridade;
- d) Domínio dos saberes pedagógicos;
- e) Capacidade de aperfeiçoamento de sua prática, por meio de situações planejadas e intencionais;
- f) Capacidade de gerenciamento do seu desenvolvimento profissional.

Neste itinerário de apropriação, construção e reelaboração de conhecimentos, é inegável o papel desempenhado pelos espaços sociais por onde os futuros educadores transitam, já que a interação com o meio e com os demais indivíduos é determinante para a aprendizagem. Educar e educar-se, pressupõem, substancialmente, processos de socialização. Segundo Giolo (2008, p. 1228), estes espaços presenciais, como a escola, a academia, as bibliotecas e laboratórios, são “sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser”; desprezá-los, portanto, é um erro.

Diante dos números apresentados anteriormente, não podemos ignorar que grande parte dos educadores que estão chegando às salas de aulas são egressos de cursos em EaD e não tiveram acesso frequente e regular a oportunidades presenciais de interação. Sendo assim, indagamos: os cursos de licenciatura a distância têm se pautado por referenciais de qualidade que possam dirimir esta lacuna? Os modelos predominantes fomentam o desenvolvimento das competências necessárias, em uma perspectiva ampla do fazer docente? Qual o papel do tutor frente a este contexto?

Limites e possibilidades da EaD

A modalidade a distância redefiniu os conceitos de tempo e espaço na aprendizagem, substituindo a presencialidade por intercâmbios virtuais. Considerando que o conhecimento se constrói a partir de interações, é imprescindível a um curso de EaD pautar-se por um desenho didático que ofereça canais síncronos e assíncronos e um ambiente virtual dialógico, que possibilite aos alunos atribuírem sentido e contextualizarem os saberes adquiridos. Para Brum e Teles (2013, p.2) o desenvolvimento de uma capacitação a distância envolve diversos fatores no que concerne, principalmente, à definição de um modelo adequado aos objetivos da instituição que o oferece, e ao alcance dos alunos em suas necessidades instrucionais.

Contrapondo-se ao modelo estanque dos cursos moldados em pacotes instrucionais, onde as interações, a aprendizagem coletiva e a sensação de pertencimento ao grupo são mínimas, já que o aluno é um mero depositário dos conteúdos, Gatti reflete que é mais rico o processo educativo a distância para formação de professores quando se adota uma postura sobre a aquisição de conhecimentos, tratada e concebida como busca permanente, como reflexão vinculada às práticas sociais e pedagógicas, constituindo-se pela atividade das pessoas em seus contextos. Essa postura propicia uma articulação mais adequada das diferentes áreas de conhecimento num processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares (BRASIL, 2005, p.144).

Inserida na política de expansão do ensino superior no país, a EaD obteve uma espetacular oferta de vagas entre 2003 e 2009, atingindo, em 2008, o número de 1,7 milhões (PINTO, 2014, p. 5). Dentre esta oferta, a expressiva maioria refere-se a cursos direcionados à formação de professores.

Apesar de números bastante expressivos, foi somente em 2007 que o Ministério da Educação elaborou um documento com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, o qual tem por finalidade “subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.” (BRASIL, 2007, p. 2).

Na tentativa de coibir a precarização do ensino superior e a oferta indiscriminada, o documento aborda critérios e parâmetros referentes aos seguintes tópicos (idem, p. 8):

- a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Sistemas de Comunicação;
- c) Material didático;
- d) Avaliação;
- e) Equipe multidisciplinar;
- f) Infra-estrutura de apoio;
- g) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- h) Sustentabilidade financeira.

Nas orientações referentes à Equipe Multidisciplinar, destacamos a figura do tutor, por consistir no principal elo do estudante com a instituição e, portanto, responsável por mediar o seu aprendizado, fornecer suporte quanto ao material didático e oportunizar ao aluno situações

que estimulem neste a sensação de pertencimento e proximidade, já que compete à tutoria “promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos” (idem, p. 21).

A concepção pedagógica de tais espaços é determinante para possibilitar aos alunos canais eficazes de comunicação multidirecional com seus professores, tutores e colegas, de modo a suprir as carências de *locus* presenciais de formação. Segundo Soares et. al (2016, p. 100) nos contextos de ensino e aprendizagem, estes ambientes podem apresentar-se enquanto espaços onde a colaboração entre sujeitos assume papel de destaque na constituição do conhecimento, na medida em que usuários destes ambientes podem, além de buscar informações, produzir, modificar e compartilhá-las, possibilitando assim uma ressignificação dos conhecimentos construídos coletivamente.

Nestes ambientes de aprendizagem em rede – onde muitos alunos iniciam sua formação para a docência – as relações dialógicas também contribuem para potencializar nos estudantes processos de co-autoria colaborativa, mediante o compartilhamento de uma pluralidade de saberes e olhares subjetivos que transcendem a pedagogia de transmissão.

Somente uma aprendizagem significativa possibilitará aos futuros educadores os meios para desenvolverem as competências necessárias ao magistério. E um sistema de tutoria eficaz é primordial para fomentar tal proposta, pois a internet, por si só, não pressupõe necessariamente a interatividade.

Araújo e Guimarães (2016, p. 138), entretanto, alertam que as atribuições do tutor ainda não são um consenso em todas as instituições. Por geralmente não possuírem vínculo empregatício, há discussões em torno de seus direitos e deveres e das qualificações necessárias para exercer suas funções, além do fato de que as remunerações oferecidas a estes profissionais são pouco atrativas em comparação às suas responsabilidades.

Sendo assim, observamos que uma formação inicial de qualidade a distância pressupõe o planejamento e concepção de cursos focados nos objetivos e necessidades de aprendizado dos alunos, bem como às suas motivações pessoais; cursos que possuam uma estrutura física e tecnológica adequada e compatível à sua demanda e um projeto político pedagógico direcionado a uma docência emancipadora. À disputa de mercado pelas instituições privadas, que ofertam indiscriminadamente cursos precários, visando tão somente ao lucro, devem contrapor-se diretrizes e ações institucionalizadas de regulação, supervisão e avaliação, para garantir os direitos educacionais, sobretudo a grupos sociais historicamente excluídos, os

quais vêm na EaD, muitas vezes, a oportunidade mais acessível (senão a única) de qualificação.

Considerações Finais

A educação trata-se de um fenômeno social complexo e que, portanto, demanda olhares críticos e diferenciados, face às múltiplas dimensões que abrange. Capaz de transformar o indivíduo e a sociedade - mas também passível de ser transformada pela ação dos atores sociais e pelo contexto em que está inserida – a educação é perpassada dialeticamente por inúmeras variáveis que a caracterizam e determinam, dentre as quais, a formação docente.

Profissional prioritário na aprendizagem – visto que a matéria-prima do seu ofício não é senão o próprio saber – e, portanto, com um papel decisório nos processos educativos formais, entendemos que é necessário indagarmos: Quem educa os educadores? O título deste trabalho remete à notória frase de Karl Marx⁶ na medida em que estudos sobre o processo formativo de docentes são relevantes para compreendermos de que modelos predominantes de cursos estes profissionais egressam e como esta formação repercute em sua prática pedagógica – frequentemente, tão questionada.

Pesquisas da década de 1990 sobre formação inicial de professores revelaram que os currículos dos cursos de licenciatura pautam-se por uma formação burocrática, excessivamente técnica e distante da realidade escolar, situação que contribui para um esvaziamento de sua prática futura e da constituição de sua identidade profissional.

Embora ainda persistam falhas históricas, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96 – a qualificação dos profissionais da educação tem ocupado um papel central nas políticas públicas educacionais. Esta demanda refere-se, sobretudo, à necessidade de formação de educadores capazes de atuar na escola contemporânea, inserida em um contexto social caracterizado por transformações sociais e produtivas contínuas, avanços científicos e tecnológicos, transdisciplinariedade e priorização do conhecimento e do empreendedorismo. Inegavelmente, o modelo escolar tradicional – forjado durante a Revolução Industrial, em meados do século XVIII, pelos princípios fordistas de mecanização, compartimentalização do trabalho, produção de massa e centralização – não atende aos imperativos do cenário atual. Neste sentido, para romper com o anacronismo subjacente a

⁶ *In* Teses sobre Feuerbach (1895).

diversas práticas educacionais ainda em vigor, é necessário “reinventar” a escola e, por consequência, o processo formativo dos educadores que ali irão atuar.

No Brasil, observa-se uma predominância de cursos de licenciatura na modalidade a distância, fomentados, sobretudo, por iniciativas do Ministério da Educação que visam à rápida formação de professores para suprir a carência de profissionais habilitados na Educação Básica. Tal projeto nacional de profissionalização docente, contudo, está ainda muito aquém do esperado, tendo em vista priorizar o mercado de trabalho, em detrimento da formação do professor enquanto um intelectual crítico, politicamente mobilizado e socialmente atuante.

Sendo assim, para assegurar a solidez de cursos a distância, desde a sua concepção, é imprescindível atentar-se para os referenciais de qualidade próprios da EaD, pois esta modalidade possui características específicas que não podem ser menosprezadas.

Um conceito, entretanto, é unânime entre os pesquisadores da área: para motivar o interesse, a sensação de pertencimento, a autonomia, a colaboração e a aprendizagem significativa, é preciso que os cursos de EaD direcionem o seu foco, principalmente, para o aluno. Deste modo, contrapondo-se à massificação generalizada de conteúdos, um bom curso deverá orientar-se pelas necessidades de competências de seus educandos, estimulando as interações e os processos de co-autoria.

Elo principal entre a instituição de ensino e o aluno, responsável por mediar as discussões e a construção do conhecimento, destaca-se, então, a figura do tutor. Se a EaD requer alunos aptos a autogerirem seu aprendizado no ambiente virtual, compete, sobretudo ao sistema de tutoria, oferecer o suporte e as condições para que o aluno desenvolva este potencial. Desta forma, o papel dos tutores é substancial nesta análise do processo formativo a distância de educadores.

Processo este que irá influenciar, em desdobramentos imprevisíveis, a atuação deste profissional, tendo em vista que os professores tendem a reproduzir aquilo que aprenderam sobre o fazer docente na sua formação inicial. E essa reprodução abrange não somente o repertório curricular formal, mas também hábitos, experiências, valores e discursos subjetivos que definirão a sua identidade, saberes e papel social.

Assim, consideramos primordiais as reflexões críticas acerca da formação do educador – profissional tão desfigurado e enfraquecido socialmente e, no entanto, indispensável para o fortalecimento de uma educação democrática e emancipadora. Entendemos que, enquanto *locus* privilegiado do conhecimento, a escola não é palco para amadorismo e improvisações. Logo, a

qualificação precária dos docentes é uma, dentre as inúmeras situações, que comprometem a qualidade da educação.

Neste trabalho, verificamos que, apesar dos avanços legais, as políticas públicas ainda permanecem distantes das reivindicações dos movimentos educacionais. Igualmente, embora a EaD esteja, no decorrer dos anos, consolidando-se como uma alternativa de acesso ao ensino superior (principalmente, em cursos de licenciatura), ainda carece de ajustes e reelaborações estruturais e pedagógicas que aprimorem o ensino ofertado.

A indagação “Quem educa os educadores?” está longe de seu esgotamento, na medida em que o percurso de estudos se reconstrói durante o seu próprio caminhar. Esperamos que as pesquisas que se seguirão sobre o tema sejam férteis e contribuam para a criticidade e o empoderamento dos educadores.

REFERÊNCIAS

ALVARÃES, A.; FONTES, A. C. A autonomia da aprendizagem de estudantes de gestão em um ambiente virtual de aprendizagem. **EmRede**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 65-79, 2016. Disponível em: <<http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/69/96>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 13 maio 2016.

ARAÚJO, S. M.; GUIMARÃES, I. V. Configurações da EaD em projetos pedagógicos: tutoria, materiais didáticos e avaliação. **Em Rede**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 135-142, 2016. Disponível em: <<http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/68/100>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. **Mapeamento de competências**: um foco no aluno da Educação a Distância. *Cinted*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, dez./2012. Disponível em: <www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

BORGES, F. V. A.; REALI, A. M. M. Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. In: *Simpósio Internacional de Educação a Distância – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 1., 2012, São Carlos, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/177-898-1-ED.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e, nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRUM, C. A. G.; TELES, R. V. Por que manter o foco no aluno pode ser o diferencial de sucesso no desenvolvimento de conteúdos para educação a distância? In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 19., 2013, Salvador, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2013/cd/316.doc>. Acesso em: 13 maio 2016.

CANTARELLI, A. P.; CARDOSO, E. O.; WIPPEL, S. S. Formação de professores a distância: quase um século de história. In: Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências, 2., 2006, Santa Maria, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/014e5.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

NACARATO, A. M. Políticas públicas de formação do professor na Educação Básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., 2004, Curitiba, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/038_clarice_nunes.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

PEREIRA, M. S. F. As políticas públicas para a formação de professores: uma avaliação de suas repercussões nas “formas” de organização do trabalho pedagógico de instituições de ensino superior. In: Simpósio Internacional – O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 5., 2009, Uberlândia, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC14.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, set./1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>>. Acesso em: 12 set. 2016.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewArticle/264>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, R. L.; NETO, H. B.; TORRES, A. L. M. M. Desenho didático e mediação pedagógica em ambientes virtuais: contribuições à educação a distância. **EmRede**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 97-108, 2016. Disponível em: <<http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/91/97>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE: OPINIÕES DE EGRESSOS SOBRE EFEITOS DE PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Bárbara Lima Giardini - FADIP¹

Cássia do Carmo Pires Fernandes - IFMG-Campus Ponte Nova²

Beatriz de Basto Teixeira - UFJF³

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados de duas teses que tratam das opiniões de egressos da formação continuada oferecida pelos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). Tem por objetivo analisar as opiniões dos cursistas sobre os resultados e efeitos da formação recebida. Foram realizados surveys com os egressos desses processos de formação. A análise dos dados revela o potencial dos Programas para a melhoria da prática dos profissionais da educação, na ótica dos participantes deste estudo.

Palavras-chave: Formação Docente; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB).

Abstract

This paper presents results of two theses dealing with the opinions of graduates of continuing education offered by the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) and School of Basic Education Managers (PNEGEB). Its purpose is to analyze the opinions of the trainees on the results and effects of the training received. Surveys were carried out with the graduates of these training processes. The analysis of the data reveals the potential of the Programs to improve the practice of education professionals, from the perspective of the participants of this study.

Keywords: Teacher Training; National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC); National Program School of Basic Education Managers (PNEGEB)

Introdução

O debate sobre a formação de professores é recorrente no meio acadêmico brasileiro, o que se observa pelas publicações científicas em formato de artigos, dissertações e teses, pelas

¹ barbaragiardini@yahoo.com.br

² cassia.pires@ifmg.edu.br

³ bbtbia@gmail.com

discussões em eventos científicos; a existência de diversas linhas e grupos de pesquisa em programas de pós-graduação (FERNANDES, 2015). Por outro lado, embora seja visível o crescimento qualitativo e quantitativo deste campo de estudos, há ainda a necessidade de investimentos em algumas temáticas, como por exemplo, estudos sobre políticas docentes (GIARDINI, 2016), o que justifica a importância deste trabalho.

O presente trabalho é resultado de duas teses⁴ defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que abordam a formação oferecida em programas de iniciativa do governo federal: o Programa Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Assim, partiu-se da seguinte indagação: quais são os resultados e efeitos da formação proposta pelo governo federal para a prática profissional, segundo os egressos desses programas? A hipótese formulada para este estudo é de que os processos formativos podem contribuir para a melhoria da prática e conseqüentemente para a melhoria da qualidade da educação pública. Dessa forma, este artigo tem por objetivo analisar as opiniões dos professores participantes do PNAIC e dos diretores escolares participantes do PNEGEB sobre os resultados e efeitos da formação.

O PNEGEB foi proposto pelo Ministério da Educação em 2004 e regulamentado, posteriormente, em 2009. Visa qualificar, por meio de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu, diretores e vices das escolas de Educação Básica para o exercício da gestão escolar. O curso é desenvolvido a distância com associação de atividades presenciais, operacionalizado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Consiste em um programa abrangente que disponibilizou no período de 2006 a 2014 mais de 40.000 vagas (FERNANDES, 2015).

O PNAIC foi instituído pelo Ministério da Educação em 2012, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e posteriormente atrelado ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 – 2024). Tem como finalidade a alfabetização das crianças durante ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º, 3º ano escolar), ou seja, até os oito anos de idade. Para isso, foi inicialmente estruturado em quatro eixos: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos; Avaliação; Gestão, Mobilização e Controle Social. A

⁴ FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais, 2015. Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira. GIARDINI, Bárbara Lima. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores sobre a formação docente, 2016. Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira.

formação docente ocorre de maneira semi-presencial, com apoio das universidades parceiras na condução da formação. Dados de 2013 apontam que o PNAIC atingiu 317 mil professores alfabetizadores (CEALE, 2014).

Embora as pesquisas acerca do PNEGEB e do PNAIC tenham público alvo diferente, ou seja, gestores escolares no primeiro caso e professores alfabetizadores no segundo caso, o foco do presente estudo situa-se no processo de formação dos docentes, independente de seu campo de atuação. Assim, ressalta-se, que um dos aspectos comuns nas pesquisas desenvolvidas é a concepção de que os processos formativos produzem efeitos e resultados na prática pedagógica quando associam, sobremaneira, teoria e prática.

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo, esta última contou com dois tipos de questionário como instrumentos de coleta de dados, sendo um destinado aos professores alfabetizadores egressos do PNAIC e outro destinado aos gestores egressos do PNEGEB.

A estrutura deste texto traz, num primeiro momento, as considerações metodológicas, em que de forma breve são apontados os universos das pesquisas e os procedimentos utilizados. Em seguida, são apresentados o delineamento do perfil dos egressos e suas opiniões em relação ao Curso, sendo detalhadas as categorias analíticas numa perspectiva quantitativa e qualitativa. Por fim, algumas considerações.

Os caminhos das pesquisas

O estudo se caracteriza por uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo que esta última envolveu na resposta ao questionário de coleta de dados a participação de 102 egressos do PNEGEB e 30 egressos do PNAIC (Cursos de Linguagem e Matemática).

Os egressos emitiram opiniões acerca dos Programas mediante aplicação de questionário online (nos dois casos) e físico (apenas no caso do PNAIC). O questionário online foi elaborado fazendo-se uso de ferramenta do Google Drive e enviado aos participantes por e-mail. O físico foi uma reprodução do online na pesquisa que trata do PNAIC, aplicado em encontro do Programa para aqueles que demonstraram interesse em participar da pesquisa, mas não responderam ao instrumento eletronicamente.

Os participantes do PNAIC são oriundos do município de Ponte Nova-MG e os participantes PNEGEB são oriundos de 26 (vinte e seis) municípios mineiros. Nas duas

situações, o município de Ponte Nova foi considerado, tendo em vista, dentre outras questões, o envolvimento profissional das autoras.

Os dados foram tabulados, organizados e interpretados a partir do *Programa Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS®), fazendo-se uso de análise estatística e de conteúdo, conciliando as abordagens qualitativas e quantitativas.

O perfil dos egressos

Os participantes desta pesquisa são predominantemente do sexo feminino, com percentuais bem próximos em ambas às pesquisas, sendo 95% dos egressos do PNEGEB e 96,6% dos egressos do PNAIC. Os dados coadunam as características gerais da profissão docente no Brasil que demonstram a feminilidade da carreira do magistério, como apontam Gatti e Barretto (2009).

No que se refere à formação, todos os participantes do PNEGEB e do PNAIC possuem formação em nível superior. A totalidade dos participantes do PNEGEB também possui pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) e 86,7% dos egressos do PNAIC possuem especialização. Nas duas pesquisas, observou-se a preocupação dos docentes com a formação continuada de professores. De acordo com Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sobre o tempo de exercício, evidencia-se que os professores, em sua maioria, são experientes, uma vez que 86,7% dos participantes do PNAIC e 87,3% dos participantes do PNEGEB possuem mais de 10 (dez) anos de experiência profissional na função docente.

Quanto à carga horária de trabalho, 63,3% dos professores alfabetizadores e 98% dos gestores dedicam mais de 20 horas semanais. Sobre a jornada de trabalho docente, Gatti e Barretto (2009, p. 30), ao considerar dados do IBGE, apontam que “[...] o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais (média e mediana), homens e mulheres apresentando valores muito próximos”, isso, sem computar as horas de trabalho normalmente realizadas no ambiente doméstico.

A despeito da remuneração profissional, há uma diferenciação entre o salário recebido pelo professor e pelo gestor. Grande parte dos docentes alfabetizadores (63,3%) recebe até três salários- mínimos, valor compreendido dentro do piso salarial para o magistério. Já, os gestores escolares declararam, em sua maioria (53,9%), possuírem remuneração entre 3 a 5 salários

mínimos, demonstrando-se uma valorização salarial quando comparado ao piso nacional. No entanto, quando se compara a remuneração docente com a remuneração de outros profissionais dos quais também é exigida formação em nível superior, nota-se que o professor da educação básica possui rendimento médio mensal bem aquém de outras profissões (GATTI; BARRETTO, 2009).

Traçando-se um paralelo com outras pesquisas que tratam do professor, observa-se que, na amostra deste estudo, estão reproduzidas algumas das características predominantes tanto no exercício do magistério quando se observa os dados do PNAIC e as pesquisas de Gatti; Barreto, 2009; Gatti; Barretto; André, 2011; Inep, 2009, 2014; Oliveira; Vieira, 2010; quanto aos dados do PNEGB e as pesquisas de Fundação Vitor Civita, 2011; Inep, 2015; Soares; Teixeira, 2006; Souza, 2006; Talis, 2013; Vieira; Vidal, 2014.

O Programa Escola de Gestores: resultados e efeitos nas opiniões de seus egressos

Neste subitem, a interpretação dos resultados será descritiva e analítica, em que se justifica a adequação dos métodos estatísticos utilizados e se referenciam as análises na literatura pertinente aos temas em destaque.

Busca-se *dar voz* aos protagonistas e beneficiários da política, revelando suas aprendizagens, que, provavelmente, orientam suas práticas. Essas *vozes* são captadas por um conjunto de questões elaboradas no sentido de compreender o constructo “Contribuição do Curso para a Formação em Gestão Escolar Democrática”. A avaliação foi na escala de *Likert* de 1 a 5, mensurando o grau de concordância com as variáveis apresentadas na Tabela 1, sendo: 1 - Concordo plenamente; 2 - Concordo; 3 - Indiferente; 4 - Discordo; 5 - Discordo plenamente. Na mesma Tabela, são evidenciadas as estatísticas descritivas no intuito de conhecer as características gerais dos dados:

Tabela 1 - Análise descritiva das variáveis

	Variáveis	Média	Desvio padrão
V1	A partir do curso, ampliei minha visão a respeito do trabalho do gestor escolar.	1,72	1,00
V2	Os fundamentos teóricos do curso me deram subsídios para o exercício da gestão democrática da escola.	1,83	1,11
V3	Os conhecimentos do curso me ajudaram na organização do trabalho pedagógico e na gestão dos acontecimentos do dia adia.	1,86	1,05
V4	O curso me forneceu subsídios para lidar com as	1,93	1,07

	novas tecnologias aplicadas ao ensino.		
V5	A partir do curso adquiri conhecimentos que possibilitaram a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas.	2,20	,97
V6	O curso me ofereceu subsídios para a elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola.	1,90	1,02
V7	O Projeto-intervenção e o Trabalho de Conclusão do Curso se transformaram em ações efetivas na escola.	1,96	,87
V8	Os conhecimentos de legislação educacional, políticas, gestão e organização dos sistemas de ensino no Brasil contribuíram para a melhoria do meu trabalho.	1,86	1,06
V9	O curso contribuiu para autonomia (pedagógica, administrativa, financeira) da escola.	2,17	,986
V10	O curso influenciou na melhoria da qualidade da escola.	2,00	1,00
V11	O curso contribuiu para melhorar meu relacionamento com os professores e funcionários.	2,04	,91
V12	O curso contribuiu para melhorar meu relacionamento com as famílias dos alunos.	2,25	,90
V13	O curso contribuiu para melhorar meu relacionamento com os alunos.	2,14	1,03
V14	Os pais participam mais das atividades escolares em decorrência do curso.	2,33	,83
V15	O curso permitiu propor soluções para problemas práticos.	2,05	,94
V16	O curso supriu deficiências da minha formação inicial (graduação).	2,09	1,00
V17	O curso respondeu as minhas necessidades de formação em gestão escolar.	1,87	1,04

Fonte: resultados da pesquisa (FERNANDES, 2015).

De acordo com os resultados acima, é possível inferir que não foram identificados *outliers* (valores discrepantes em relação aos demais valores da amostra que afetam as covariâncias e as correlações), validando os dados, base da análise fatorial a ser realizada.

Esse conjunto de variáveis (V1 a V17) é fundamental para compreender os resultados e efeitos do PNEGEB para a formação de gestores. Numa análise mais geral, nota-se na Tabela 1 um alto grau de concordância em relação às contribuições do curso, em que as opiniões se concentram nas escalas 1 (concordo plenamente) e 2 (concordo). Destaca-se que a maior contribuição está na primeira variável, indicando que o curso contribuiu para que os egressos ampliassem sua visão a respeito do trabalho do gestor escolar. Relacionando-se essa variável com outras que mais se aproximam de 1, pode-se inferir que essa “ampliação da visão” ocorreu pela fundamentação teórica (V2 e V8), pelas contribuições à organização cotidiana e a ações efetivas da escola (V3 e V8), ao uso de novas tecnologias (V4) e à elaboração do PPP (V7). Isso

implica considerar que os gestores tinham necessidades formativas a respeito da gestão de escolas e que o Programa alcançou de alguma maneira essa demanda.

A etapa seguinte foi realizar o procedimento multivariado de análise fatorial por permitir mensurar os níveis de *contribuição da formação oferecida pelo PNEGEB para a gestão democrática da escola*, segundo seus egressos, a partir de um conjunto de variáveis originais simplificadas em um indicador empírico: o Fator de Contribuição do Curso para a formação em Gestão Escolar Democrática (FCGD).

A partir da seleção das opções no *SPSS*, foram gerados resultados (*outputs*) confirmando a adequação do banco de dados aos critérios necessários para realizar análise fatorial, conforme Hair et al (2006). O critério inicial refere-se ao atendimento ao número mínimo de observações de 50 amostras, em que foram alcançados 102 egressos.

Em seguida, os valores das *comunalidades* foram considerados aceitáveis. Isso significa, por exemplo, que o fator extraído explica 84% da variância da Variável 6 (O curso me ofereceu subsídios para a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola), sugerindo que o PNEGEB contribuiu significativamente para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), aspecto estratégico no fortalecimento da gestão democrática e no currículo do Curso, como enfatiza Aguiar (2010, p.169):

No projeto pedagógico original do Curso de Especialização em Gestão Escolar, a sala-ambiente Projeto Vivencial constituiria o núcleo do currículo do curso. Caberia a cada cursista-gestor, sob a orientação do professor responsável, definir e desenvolver, ao longo do curso, um projeto de intervenção vinculado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola em que exercesse sua atividade profissional como dirigente.

O PPP é o documento que materializa a organização do trabalho pedagógico da escola, representa o vir a ser, as intenções e o compromisso político da escola, organizados democraticamente para além da figura do diretor.

Portanto, o PPP é algo vivo, que transcende o cumprimento de uma exigência legal – determinada pela LDB 9.394/1996 (artigo 12, inciso I). Ele representa a identidade da escola, marcada pela diversidade, e, dada essa importância, sua produção não pode ser terceirizada para agentes externos ou copiada de outras escolas. Pautado num processo autônomo de elaboração, implementação e avaliação com a participação da comunidade educativa, o PPP é um exercício de reflexão sobre os problemas da escola que caracteriza a gestão escolar democrática.

Os resultados da análise fatorial indicam um fator (Componente) que representa o constructo *Contribuição do Curso para a Formação em Gestão Escolar Democrática (FCGD)*.

Considerando que a carga fatorial do FCGD varia de +3,26 à -1,17, a proposta foi por um fator reparametrizado para não gerar comparações com valores positivos e negativos. Então, a opção foi por reposicionar os escores numa escala de 0 a 100. Quanto maior a carga fatorial, ou seja, mais próximo de 100, mais o egresso considera que o PNEGEB contribuiu com sua formação e fortaleceu a gestão escolar democrática.

O passo seguinte foi categorizar os sujeitos por faixa do FCGD, sendo: 1 – Alto; 2 – Médio; 3 – Baixo. Essas categorias foram organizadas a partir da média e do desvio padrão:

Tabela 2 - FCGD: Estatísticas descritivas

	N Estatística	Média Estatística	Desvio padrão Estatística	Curtose	
				Estatística	Erro padrão
FCGD	102				
N válido (de lista)	102	26,44	22,53	3,360	,474

Fonte: resultados da pesquisa (FERNANDES, 2015).

Em que:

- Alto FCGD = Média + 1DP

$$26,44 + 22,53 = 48,97$$

- Médio FCGD = os valores acima de 3,91 e abaixo de 48,97.

- Baixo FCGD = Média - 1DP

$$26,44 - 22,53 = 3,91$$

Diante da média do FCGD de 26,44 e do desvio-padrão de 22,53, pode ser observada uma considerável variação em relação à média, na ordem de 85,21%, conforme coeficiente de variação⁵. De qualquer forma, os dados concentram-se em torno da média, reproduzindo o formato de sino usual, em que a maioria dos escores dos egressos – ou seja, 80% – está na faixa central. Somando-se aos 9% com Baixo FCGD, pode-se inferir que ainda existe uma demanda por novos cursos de formação que deem continuidade aos eixos do NEGEB, visando ao desenvolvimento de concepções e práticas em torno da construção de uma gestão escolar

⁵ CV = DP/Média

democrática. Essa perspectiva implica, entre outros aspectos, uma política de formação de diretores articulada entre União, Estados e Municípios.

Em relação aos egressos com Alto FCGD, apenas 11% formam esse grupo, sendo um grupo referência que percebeu, de forma mais intensa, as contribuições do curso para o seu processo formativo.

Buscando observar a associação linear entre o FCGD e as características dos egressos que compõem cada uma das categorias, recorreu-se ao cálculo de coeficientes de correlação entre o fator e dados de perfil como idade, tempo de magistério, tempo de gestão e faixa salarial. Os resultados do procedimento estatístico revelaram que há maior correlação linear entre o tempo de gestão, idade e remuneração com o FCGD, o que sugere que a experiência e a valorização salarial em cargos de direção e vice-direção influenciam na apropriação dos conteúdos do curso e conseqüentemente nas contribuições para a gestão escolar democrática.

Na etapa seguinte da avaliação do PNEGEB, o FCGD *será a variável dependente* na análise de *cluster*. O objetivo dessa técnica estatística é organizar os sujeitos em grupos. Entre as possíveis análises dos resultados, destaca-se uma avaliação positiva, em que as médias se aproximam do valor máximo a ser atribuído (5). Contudo os itens com menores médias – comunicação via internet (3,90), atuação e acompanhamento dos professores (3,93) e atuação e acompanhamento dos tutores (3,96) – apontam para a necessidade de focalização nessas variáveis para potencializar a qualidade do curso. Observa-se que, em cursos na modalidade a distância ou semipresencial, o acompanhamento dos professores e tutores e a comunicação são fundamentais para garantir o aprendizado e a “presença” dos cursistas. Esse resultado pode ser um indicador que se relaciona com o alto percentual de evasão do curso.

Tais variáveis, aqui denominadas de intervenientes, são estratégicas na avaliação do PNEGEB, já que se trata de aspectos estruturais nos quais o MEC e as IFES podem intervir visando à melhoria da política de formação de gestores escolares.

De posse da análise descritiva, faz-se necessário avaliar as influências da qualidade do curso no FCGD, ou seja, em que medida aspectos da oferta do curso afetaram as aprendizagens dos cursistas. Para isso, recorre-se à formação de *clusters* com características diferentes. Cada cluster é composto por egressos com opiniões que se aproximam.

Foram testados três tipos de agrupamentos: com dois, com três e com quatro grupos. Diante das particularidades dos dados e do número de respondentes, para permitir inferências mais significativas, a escolha foi de quatro grupos. Por questão de ordem didática, esses grupos são assim denominados: G1 - Muito Bom; G2 - Bom; G3 - Moderado; G4 - Ruim.

A saída do SPSS revelou que a maioria (53%) dos egressos avalia o curso como “Bom”. Adicionando esse percentual aos que consideram o curso como “Muito Bom”, tem-se 82% de avaliação positiva. Já os que avaliam o curso como “Moderado” (14%) e “Ruim” (4%) somam 18%.

Esses resultados suscitam questões como: o grupo que fez a pior avaliação do curso teve Baixo FCGD? Será que os grupos que fizeram melhor avaliação do curso alcançaram Alto FCGD? Buscando respostas, foi processada a tabulação cruzada entre o FCGD e o cluster com quatro grupos. Os resultados indicam que o grupo que avaliou o curso como “Ruim” está associado à menor média do FCGD, o que parece coerente. Já o grupo que considera o curso como “Bom” está associado à maior média (28,02), seguido pelo grupo “Moderado” (27,81). Em outra perspectiva, o grupo “Muito Bom” destoa dos demais pela média baixa (23,83) do FCGD. Essa inferência pode ser de via contrária: quem tem Baixo FCGD fez pior avaliação do curso, quem tem Médio FCGD fez uma melhor avaliação do curso e quem tem Alto FCGD fez uma avaliação de moderada a boa.

Em síntese, os resultados não são interpretados como causais, e sim são associações entre a qualidade das condições de oferta do curso e as contribuições para a formação dos gestores escolares, pautada na gestão democrática.

O PNAIC: resultados e efeitos nas opiniões de seus egressos

Este subitem apresenta as opiniões de 30 (trinta) professores que participaram dos cursos de Linguagem e, ou Matemática do PNAIC, nos anos de 2013 e 2014, respectivamente, no município de Ponte Nova-MG. Destes professores, 28 se envolveram com as atividades de Linguagem e 21 com as atividades de Matemática.

Para percepção das características dos cursos oferecidos pelo PNAIC e posterior apontamento dos resultados e efeitos desses cursos na ótica dos professores participantes do Programa, objetivou-se compor um espectro de análise para a pesquisa, delineando-se os aspectos considerados essenciais para a qualidade da formação de professores. Para isso, buscou-se embasamento, especialmente, nos trabalhos de Mizukami (2002), Diniz-Pereira (2007) e Gatti (2008, 2014) sobre formação inicial e continuada; Candau (1996) e Imbérnon (2009) sobre tendências da formação continuada; García (1999), Imbérnon (2006) e Nóvoa (1995) sobre desenvolvimento profissional; Pimenta (2002), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif

(2002) sobre saberes docentes. Diante da literatura mencionada, foi proposto um grupo de variáveis a ser considerado na avaliação da formação de professores.

A avaliação dos professores sobre os Cursos considerou os seguintes valores de referência para julgamento das variáveis: 1 – Ótimo; 2 – Bom; 3 – Razoável; 4 – Ruim; 5 – Péssimo. Na Tabela 4 são evidenciadas as estatísticas descritivas no intuito de conhecer as características gerais dos dados.

Tabela 4 – Análise descritiva das variáveis do PNAIC

VARIÁVEIS	LINGUAGEM		MATEMÁTICA	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
V1 Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso	1,39	,685	1,38	,498
V2 Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)	1,42	,578	1,43	,507
V3 Discussão de conhecimentos novos	1,37	,565	1,33	,483
V4 Aproveitamento da experiência anterior como	1,39	,567	1,33	,483
V5 Autonomia docente no desenvolvimento do curso	1,39	,685	1,38	,498
V6 Valorização dos conhecimentos que o docente já possui	1,29	,460	1,19	,402
V7 Aprendizagem com os colegas professores	1,11	,315	1,19	,402
V8 Colaboração entre os cursistas no processo de formação	1,14	,356	1,20	,410
V9 Equilíbrio entre teoria e prática	1,46	,838	1,52	,512
V10 Ênfase nos problemas/desafios da prática docente	1,50	,694	1,45	,510
V11 Conteúdo dos cursos	1,36	,678	1,38	,498
V12 Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula	1,46	,693	1,38	,498
V13 Metodologia coerente com a formação de adultos	1,46	,693	1,52	,750
V14 Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores	1,11	,315	1,14	,359
V15 Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)	1,43	,573	1,38	,498
V16 Atividades avaliativas do curso	1,39	,497	1,60	,503
V17 Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso	1,36	,488	1,45	,510
V18 Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente	1,39	,737	1,29	,463
V19 Rendimento/desempenho no curso	1,39	,567	1,48	,512

V20	Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo	1,14	,356	1,38	,498
V21	Postura didática adequada dos orientadores de estudo	1,15	,362	1,24	,436
V22	Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência	1,14	,356	1,24	,436
V23	Número de cursistas por turma	1,36	,488	1,45	,510
V24	Horário de realização dos cursos	2,15	,770	2,15	,745
V25	Frequência/periodicidade dos encontros	1,63	,839	1,52	,750
V26	Tempo de duração do curso	1,78	,641	1,85	,587
V27	Espaço físico	1,67	,620	1,67	,483
V28	Satisfação pessoal por ter participado por curso	1,22	,641	1,24	,436
V29	Melhoria na prática pedagógica docente	1,35	,562	1,29	,463
V30	Seu engajamento/comprometimento com o curso	1,30	,465	1,38	,498
V31	Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)	2,26	1,228	2,43	1,248

Fonte: resultados da pesquisa (GIARDINI, 2016)

Observa-se, pelos dados apresentados, que os Cursos do PNAIC são bem avaliados pelos professores participantes do Programa, com predominância de avaliações positivas (bom e ótimo), nos aspectos relativos à estrutura do curso (*valorização da formação, professores formadores, condições adequadas de formação, duração dos cursos*), a abordagem do curso (*conteúdo, metodologia, avaliação, aprendizagem colaborativa atendimento às necessidades formativas, valorização dos saberes docentes, articulação teoria e prática e reflexão sobre a prática*) e aos resultados do curso (*cumprimento dos objetivos, rendimento dos docentes, aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto da prática, mudança nos conhecimentos e melhoria na prática pedagógica, satisfação dos docentes*).

Outros resultados de pesquisas sobre o PNAIC também apontaram avaliação positiva acerca da relação teoria e prática (MENEZES ET AL, 2014), da reflexão sobre a prática (RODRIGUES, 2015), da oportunidade de ampliação de conhecimentos (MENEZES ET AL, 2014), da construção dos saberes docentes (FERREIRA; COSTA, 2014), da qualidade dos materiais de formação e do investimento docente (FORAGI; PICCOLI, 2013).

Diante disso, é interessante apontar, na opinião dos egressos, as contribuições desses cursos para a mudança/melhoria da prática pedagógica dos professores. Os dados sobre o resultado do PNAIC no fazer docente dos professores participantes estão apresentados na Tabela 5:

Tabela 5: Resultados do PNAIC na prática pedagógica

	Já realizava	Realizo melhor	Passei a realizar	Não realizo
Realiza planejamento sistemático das aulas	56,7%	43,3%		
Considera os referenciais curriculares nacionais na elaboração do planejamento	40%	53,3%	6,7%	
Apresenta segurança na condução da disciplina em função do domínio do conteúdo	46,7%	53,3%		
Considera o contexto dos alunos no desenvolvimento do conteúdo	46,7%	53,3%		
Considera matrizes de referência para a seleção de conteúdos	46,7%	50%	3,3%	
Atende às dificuldades individuais dos alunos	43,3%	56,7%		
Sabe lidar com as diferenças entre os alunos	46,7%	50%	3,3%	
Incentiva a participação em aula	63,3%	33,3%	3,3%	
Diversifica a dinâmica das aulas	33,3%	63,3%	3,3%	
Faz uso de novas tecnologias	30%	66,7%	3,3%	
Trabalha na perspectiva de projetos	30%	63,3%	3,3%	3,3%
Promove interação entre os alunos	73,3%	26,7%		
Avalia constantemente os alunos	70%	30%		
Utiliza diversos instrumentos de avaliação	70%	26,7%	3,3%	
Discute os critérios e resultados da avaliação	66,7%	26,7%	6,7%	
Utiliza os resultados da avaliação interna e externa para planejamento	60%	40%		
Estabelece relacionamento satisfatório professor e aluno	76,7%	23,3%		
Estabelece relacionamento satisfatório professor e família	80%	20%		
Desenvolve trabalho com outros professores na perspectiva da transversalidade	50%	43%	3,3%	3,3%
Solicita apoio do coordenador pedagógico	73,3%	26,7%		
Participa da gestão da escola	50%	36,7%	3,3%	10%
Participa de momentos de formação na escola	73,3%	23,3%	3,3%	

Fonte: resultados da pesquisa (GIARDINI, 2016)

Tendo em vista a opinião dos professores, observa-se que o Pacto influenciou no fazer docente em todos os aspectos avaliados (*planejamento didático; desenvolvimento do conteúdo;*

atendimento aos alunos; metodologia de trabalho; avaliação; relacionamento professor-aluno e professor-família; realização de trabalho com outros professores na perspectiva transdisciplinar; envolvimento com a coordenação escolar; participação na gestão da escola e em momentos de formação continuada). Os resultados dos cursos podem ser sentidos tanto pela melhoria do trabalho que o professor já desenvolvia, quanto pela introdução desses aspectos na prática pedagógica. Esse dado leva à reflexão de que, de fato, os professores incorporaram as aprendizagens adquiridas no Programa em seu exercício profissional. Nesse sentido, Amorim (2015, p. 9) diz que “[...] a contribuição mais importante, segundo os professores entrevistados [em sua pesquisa], refere-se às mudanças implementadas para os alfabetizadores em sala de aula”.

É válido destacar, na perspectiva dos professores participantes deste estudo, que o Pacto melhorou significativamente (para 50% dos professores ou mais) a prática docente nos seguintes aspectos: *considera os referenciais curriculares nacionais na elaboração do planejamento; apresenta segurança na condução da disciplina em função do domínio do conteúdo; considera o contexto dos alunos no desenvolvimento do conteúdo; considera matrizes de referência para a seleção de conteúdos; atende às dificuldades individuais dos alunos; sabe lidar com as diferenças entre os alunos; diversifica a dinâmica das aulas; faz uso de novas tecnologias; trabalha na perspectiva de projetos*. Percebe-se que esses aspectos estão diretamente relacionados ao conteúdo e à metodologia. Pelos dados desta pesquisa, esses são os elementos do Pacto que mais têm influenciado na prática docente, com ênfase para a questão da metodologia (*diversifica a dinâmica das aulas, faz uso de novas tecnologias, trabalha na perspectiva de projetos*), que agregou os maiores percentuais de melhoria, depois da realização dos Cursos (Língua Portuguesa e Matemática).

Sobre os resultados do PNAIC na prática pedagógica, Castiglioni e Pinto (2015) afirmam:

Até o presente momento, as primeiras impressões são de que Professores Alfabetizadoras, Orientadores de Estudo entre outros sujeitos, envolveram-se nas reflexões emergidas na Formação e algumas práticas diferenciadas já ecoam nas salas de aula, com o intuito de contemplar o objetivo do Pacto: a alfabetizar as crianças ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental. (CASTIGLIONI; PINTO, 2015, p. 07)

Além disso, as Tabelas 4 e 5 demonstram que os aspectos que têm sido considerados como elementos de qualidade nos processos de formação de professores, indicados na literatura sobre o tema, se fizeram presentes no Pacto, como apontado pelos professores cursistas. Dessa

forma, confirma-se a hipótese da pesquisa de que o Pacto tem contribuído com o fazer docente dos professores alfabetizadores, configurando-se como um caso interessante para se pensar políticas de formação docente.

Na perspectiva de Cabral (2015) o PNAIC quando comparado com outros programas de formação de alfabetizadores do Ministério da Educação, o PROFA e o Pró-Letramento se releva como uma proposta mais robusta e interessante:

A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada e sedimentada em quatro eixos que se complementam: o processo de formação, o de avaliação, a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno e a mobilização e controle sociais. (CABRAL, 2015, p. 126)

No entanto, vale apontar o desafio do Programa em se constituir como uma política de estado para além de uma política de governo.

Na ótica dos professores cursistas, o PNAIC é um programa de formação continuada de professores que apresenta qualidade de formação, mas que precisa sanar algumas lacunas e limitações, como as condições de formação oferecidas, as quais precisam ser melhoradas, e a desvalorização do magistério, que tem de ser revertida.

Considerações Finais

Tão importante quanto realizar pesquisas de avaliação é fazer com que seus resultados sejam divulgados e orientem tomadas de decisões. Nesse sentido, a expectativa quanto às contribuições decorrentes das análises tecidas aqui é que produzam efeitos tanto para o meio acadêmico quanto político da política de formação de gestores e professores, cumprindo sua função social e rompendo os limites do texto escrito.

A partir das análises empreendidas e considerando o contexto das experiências que foram relatadas neste artigo, acredita-se que os resultados e efeitos positivos dos Programas investigados são expressos num processo formativo de qualidade, segundo seus egressos. Isso significa que políticas de formação continuada pautadas na articulação teoria e prática e no desenvolvimento de competências (humana, conceitual e política) incidem no aprimoramento das práticas profissionais. Por outro lado, observam-se os desafios que os Programas de formação continuada de âmbito nacional enfrentam no atual contexto político e econômico do país.

Em síntese, não se pretendeu desenvolver uma avaliação restrita ao alcance, ou não, dos objetivos propostos nos textos das políticas. A importância das pesquisas reside na busca pelo entendimento dos efeitos e resultados do PNEGEB e do PNAIC, esperados ou não, e na compreensão da dinâmica alcançada em tais políticas de formação para subsidiar outros processos formativos melhores que esses.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. A. Política Nacional de Formação Docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 1, especial. Curitiba: 2010.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Diálogos com professores da educação básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções iniciais. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**, 2, 2015, Recife-PE.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da] Presidência da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** 2015. 302f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas/Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CASTIGLIONI, Viviane Rosa de Lima Ribeiro; PINTO, Antônio Henrique. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação continuada, Matemática e Currículo. In: Encontro Capixaba de Educação Matemática, 10, 2015. Vitória-ES.

CEALE. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: edição especial analisa a implementação e a continuidade do programa. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ano 10, nº 37, p. 1 – 16, mar. – abr. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, ano 10, nº 15, p. 82-98, jan-jun/2007.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 2015.

241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FERREIRA, Fernanda Nunes; COSTA, Michel da. Reflexões da formação continuada na docência de professores alfabetizadores: uma análise do contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 12, 2014. Águas de Lindóia. **Anais**. São Paulo: UNESP, 2014, p. 6673 - 6679.

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

FORAGI, Carolina Vilanova; PICCOLI, Luciana. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o que dizem as professoras? 2013. 21p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107946/000945387.pdf?sequence=1>> Acesso em: 30 maio 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Mapeamento de práticas e seleção e capacitação de diretores escolares**. São Paulo: Abril, Gerdau, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadette Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 13, n. 37, 2008, p. 57-70.

GATTI, Bernadette Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 17-37, 2006.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. 2016. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

HAIR JR, J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. Trad. Adonai S. Sant'Anna e Anselmo Chaves Neto. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pesquisa Talis**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/talis>. Acesso em: 10 fev. 2015 >.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 out. 2015.

MENEZES, Lídia Azevedo de et al. Avaliação dos orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), polo Iguatu, Ceará. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 12, 2014. Águas de Lindóia.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Org.). **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002, p. 11 – 45.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso: 15 out. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. Formação Continuada em Rede: concepções verbalizadas pelo professor formador e orientador de estudo do “PNAIC”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2, 2015, Recife-PE.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

SOUZA, S. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

ATUAÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU BRASILEIRA

Jacqueline Maria dos Santos - UNEB¹

Lídia Boaventura Pimenta - UNEB²

Roberta de Oliveira Leal - UNEB³

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de suscitar o debate sobre a atuação do Mestrado Profissional em Educação (MPE) no cenário da Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica e documental. A análise mostrou expansão na quantidade de cursos, evidenciando uma tendência de desconcentração da Pós-Graduação no Brasil. Porém, há estados com pouco ou nenhum curso, apontando para desafios como: maior alcance dos MPE; aumento do conceito junto a CAPES; proposta de financiamento para o Mestrado Profissional e instituição do Doutorado Profissional.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Mestrado Profissional; Educação.

Abstract

The present article has the objective of provoking the debate about the performance of the Professional Master in Education (PME) in the scenario of the *Stricto Sensu* Brazilian Postgraduate course. The methodological procedures involved bibliographical and documentary research. The analysis showed an increase in the number of courses, evidencing a tendency of deconcentration of the Post-Graduation in Brazil. However, there are states with little or no course, pointing to challenges such as: greater reach of PME; Increase of the concept with CAPES; Proposal of financing for the Professional Master's Degree and institution of the Professional Doctorate.

Keywords: Postgraduate studies; Professional Master's Degree; Education.

Introdução

A história da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil é recente e tem como marco fundador o Parecer nº 977/65 (Parecer Sucupira), que regulamentou a Pós-Graduação no país. A partir daí ela foi ganhando força e atualmente encontra-se em expansão.

¹ jacssa@gmail.com

² lidiabpimenta@hotmail.com

³ robertaleal72@gmail.com

Segundo a publicação “Mestres e Doutores 2015: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira” o número de mestres formados no Brasil teve um aumento de 379% no período de 1996 a 2014. De acordo com o estudo, que foi realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização de pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), grande parte deste crescimento ocorreu fora da região Sudeste, apesar desta ainda concentrar a maior quantidade de titulados.

Além de demonstrar um elevado crescimento do sistema, os dados também revelam uma forte tendência de descentralização da Pós-Graduação no país, com expressivo aumento do número de programas e de alunos titulados em outras regiões do Brasil, diminuindo a participação do Sudeste.

A citada publicação revela ainda que em 2014 o Brasil titulou 50,2 mil mestres, comparados a 10,4 mil em 1996. De acordo com o estudo, “parte importante do dinamismo do crescimento no número de títulos de mestrado concedidos no Brasil vem da expansão dos títulos de mestrado profissional”.

Segundo o art. 3º da Portaria Normativa nº 17 de 28/12/2009 (CAPES) o mestrado profissional é uma modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita a capacitação de pessoal para a prática avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação.

No campo da educação, os Mestrados Profissionais têm a importante função de formar principalmente educadores, gestores e profissionais pesquisadores que atuam em estabelecimentos educacionais e órgãos vinculados à educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, estabelecido pela Lei Federal nº 13.005, de 25/06/2014, tem como uma de suas metas: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. Aumentando ainda mais a expectativa de crescimento da Pós-Graduação no país.

O crescente número de mestres titulados no Brasil, justifica a realização de pesquisas neste seguimento e desperta o interesse em responder à questão: Como os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) participam no cenário da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil? Este artigo tem como objetivo suscitar a ampliação do debate sobre a atuação dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil, apresentando e discutindo dados, bem como apontando para os principais desafios destes cursos.

Do ponto de vista metodológico, para realização deste trabalho foi realizado um estudo exploratório a fim de proporcionar um entendimento acerca do tema estudado, através de uma revisão bibliográfica em livros, trabalhos acadêmicos, artigos, publicações e legislação sobre o assunto, caracterizando a pesquisa como bibliográfica e documental.

Os dados apresentados neste artigo foram levantados através da Plataforma Sucupira e tabulados pela autora no mês de agosto de 2016. Para saber sobre a dependência administrativa, foi visitado o site de cada instituição.

Cabe ressaltar que este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento intitulada “Mestrados Profissionais em Educação e sua contribuição para a inovação na Gestão Universitária: Um Estudo de Caso na Universidade do Estado da Bahia - UNEB”, que está sendo realizada pela autora, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, na modalidade profissional, ofertado pela citada Universidade.

Trajétoria dos mestrados profissionais no cenário da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: breve histórico

A pesquisa científica começa a ganhar espaço no Brasil em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como seu primeiro Ministro Titular Francisco Luís da Silva Campos, que, a partir de 1931 elaborou e implementou reformas de ensino, introduzindo o termo “investigação científica” no Decreto Federal nº 19.851/1931 como um dos objetivos do ensino universitário.

Campos defendia o desenvolvimento da pesquisa científica como finalidade da Universidade, além da função de formar profissionais. Para o Ministro “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931).

A criação do Conselho Nacional de Pesquisa, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 17/04/1951, através da Lei Federal nº 1.310 de 15/01/1951, que tinha como objetivo a implantação de uma instituição governamental com a função de amparar e coordenar a pesquisa científica no Brasil, foi um momento marcante para a história da pesquisa científica no país.

Outro marco importante em 1951 foi criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto Federal nº 29.741 de 11/07/1951 com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (CAPES, 2016).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 4.024 de 20/12/1961 já citava a pós-graduação em seu art. 69, mas somente em 1965 a pós-graduação foi regulamentada pelo Ministério da Educação no Brasil, com o Parecer nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira (em referência ao seu relator, Professor Newton Sucupira), aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE).

De acordo com o Parecer Sucupira, a pós-graduação *stricto sensu* é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação. Ela visa desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico que compreendem dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Estes, apesar de serem hierarquizados, o mestrado não é condição indispensável ao Doutorado.

De acordo com dados extraídos da CAPES (2016), no ano de 1965 foram identificados no país 27 (vinte e sete) cursos classificados no nível de mestrado e 11 (onze) de doutorado, totalizando 38 (trinta e oito) no país. A partir daí a pós-graduação no Brasil entrou em expansão, contando em agosto/2016 com 6.346 (seis mil, trezentos e quarenta e seis) cursos de pós-graduação, sendo 3.419 (três mil, quatrocentos e dezenove) no nível de mestrado acadêmico, 742 (setecentos e quarenta e dois) de mestrado profissional e 2.185 (dois mil, cento e oitenta e cinco) de doutorado, distribuídos em 4.237 (quatro mil, duzentos e trinta e sete) programas, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Dados quantitativos de programas recomendados e reconhecidos – Agosto/2016

REGIÃO	TOTAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO					TOTAIS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO			
	ME	DO	MF	ME/DO	TOTAL	ME	DO	MF	TOTAL
Centro-Oeste	137	9	47	152	345	289	161	47	497
Nordeste	387	14	135	322	858	709	336	135	1180
Norte	105	4	44	78	231	183	81	45	309
Sudeste	391	40	366	1107	1904	1498	1147	366	3011
Sul	290	10	149	450	899	740	460	149	1349
TOTAIS	1310	77	741	2109	4237	3419	2185	742	6346

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado

MF: Mestrado Profissional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, em seu art. nº 44, diz que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) serão compreendidos em Programas. Assim, os Programas de Pós-Graduação agrupam cursos de Mestrado e/ou Doutorado do mesmo seguimento. Como ainda não existem cursos de Doutorado na modalidade profissional, os Programas de Mestrado Profissional compreendem apenas cursos no nível de Mestrado.

O Parecer Sucupira sugeria a criação de cursos de pós-graduação voltados à formação profissional, porém não existia a regulamentação para esse tipo de curso. Em 1995 a Portaria nº 47/1995, posteriormente revogada pela Portaria nº 80/1998, determinou a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. De acordo com definição da CAPES o mestrado profissional (MP):

É uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (CAPES, 2016).

Assim, considera-se que uma das principais características do mestrado profissional é o seu potencial de integrar a formação acadêmica ao mundo do trabalho, fazendo uso do conhecimento científico e tecnológico com caráter inovador. Nesse sentido, em 2006 os coordenadores dos cursos de MP criaram o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF) com o objetivo de proporcionar um espaço de discussão dos assuntos relacionados às especificidades dos Mestrados Profissionais no Brasil.

O primeiro Mestrado Profissional na área de Educação no Brasil foi o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Estado de Minas Gerais, região Sudeste do País, no ano de 2009, recomendado pela CAPES em 24/11/2009.

Os MPE são um importante espaço acadêmico de discussão e aprofundamento de temáticas relacionadas aos ambientes educativos, com probabilidade de criar possíveis soluções para os problemas educacionais do Brasil e com potencial para orientar as políticas educacionais brasileiras.

Em 2014 foi criado o Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), que tem como um dos seus objetivos: “fortalecer a discussão sobre o Estatuto da Educação e a identidade dos Programas de Mestrado Profissional em Educação e suas funções prioritárias na formação de profissionais da educação” (FOMPE, 2016).

Assim, os Mestrados Profissionais, incluindo os da área de educação, vêm se fortalecendo ao longo dos anos e ampliando sua participação no cenário da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Resultados e discussão

De acordo com documento elaborado pela Comissão de Área de Educação da CAPES (2013), o Brasil contava em junho de 2013 com um total de 23 (vinte e três) cursos de Mestrados Profissionais na área de Educação. Pode-se perceber uma grande expansão se compararmos com os dados encontrados em agosto de 2016, apenas 3 anos após, esse número quase dobrou, aumentando para 44 (quarenta e quatro) cursos de MPE, representando um crescimento de aproximadamente 91,31% no período.

Tabela 2 – Quantidade de programas/cursos de MPE no Brasil por região – agosto/2016

REGIÃO	QUANTIDADE	%
SUDESTE	20	45%
NORDESTE	12	27%
SUL	8	18%
CENTRO-OESTE	2	5%
NORTE	2	5%
TOTAL	44	100%

Fonte: Plataforma Sucupira, 2016 Elaborado pela autora em 2016

A análise da distribuição dos programas de Mestrado Profissional em Educação pelas cinco macro regiões brasileiras mostrou que a região Sudeste concentra quase metade dos cursos/programas de MPE do país, representando 45% do total, seguida pela região Nordeste com 27%, região Sul com 18% e regiões Norte e Centro-Oeste com 5% cada.

Apesar de a região Sudeste deter a maior quantidade de cursos, a região Nordeste chama atenção por ocupar o segundo lugar, visto que é uma região historicamente pouco favorecida, evidenciando a tendência de desconcentração apontada pelo estudo feito pelo CGEE, citado

anteriormente. Pode-se notar que há pouca presença de cursos de MPE nas regiões Norte e Centro-Oeste, somando apenas 10% do total, com 2 (dois) cursos em cada região, enquanto as regiões Sudeste, Nordeste e Sul juntas totalizam 90% dos cursos do país.

Tabela 3 – Quantidade de programas/cursos de MPE por estados do Brasil – agosto/2016

ESTADO	REGIÃO	QUANTIDADE	%
SÃO PAULO	SUDESTE	12	27%
MINAS GERAIS	SUDESTE	7	16%
BAHIA	NORDESTE	6	14%
RIO GRANDE DO SUL	CENTRO-OESTE	5	11%
PERNAMBUCO	NORDESTE	3	7%
PARAÍBA	NORDESTE	2	5%
PARANÁ	SUL	2	5%
DISTRITO FEDERAL	CENTRO-OESTE	1	2%
MARANHÃO	NORDESTE	1	2%
MATO GROSSO DO SUL	CENTRO-OESTE	1	2%
RIO DE JANEIRO	SUDESTE	1	2%
RONDÔNIA	NORTE	1	2%
SANTA CATARINA	SUL	1	2%
TOCANTINS	NORTE	1	2%
ACRE	NORTE	0	0%
ALAGOAS	NORDESTE	0	0%
AMAPÁ	NORTE	0	0%
AMAZONAS	NORTE	0	0%
CEARÁ	NORDESTE	0	0%
ESPÍRITO SANTO	SUDESTE	0	0%
GOIÁS	CENTRO-OESTE	0	0%
MATO GROSSO	CENTRO-OESTE	0	0%
PARÁ	NORTE	0	0%
PIAUI	NORDESTE	0	0%
RIO GRANDE DO NORTE	NORDESTE	0	0%
RORAIMA	NORTE	0	0%
SERGIPE	NORDESTE	0	0%
TOTAL		44	100%

Fonte: Plataforma Sucupira, 2016 Elaborado pela autora em 2016

A análise dos dados por estado permite perceber que a maior concentração de MPE está em São Paulo, o qual abriga 12 (doze) cursos, representando 27% do total de cursos do Brasil. Segundo dados do IBGE (2013), São Paulo é o estado mais populoso do país, com maior PIB entre todos os estados brasileiros, o que justifica a grande expansão de cursos de MPE neste estado.

Em seguida aparece o estado de Minas Gerais, que assim como São Paulo, pertence à região Sudeste, com 7 (sete) cursos de MPE, representando 16% do total do país.

A Bahia, estado da região Nordeste, se destaca aparecendo entre os três estados que mais possuem cursos de MPE, evidenciando mais uma vez a tendência de desconcentração da Pós-Graduação nas regiões do Brasil. O estado conta com 6 (seis) cursos, representando 14% do total.

Apesar de a região Nordeste possuir uma grande quantidade de cursos de MPE, percebe-se que sua concentração está nos estados da Bahia (14%), Pernambuco (7%), Paraíba (5%) e Maranhão (2%), enquanto que os estados de Alagoas, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe não possuem cursos.

A região Sul é a única do país que possui MPE em todos os seus estados, tendo o Rio Grande do Sul a maior concentração da região, ocupando a 4ª colocação na tabela, com 5 (cinco) cursos de MPE, o que significa 11% do total do país.

Percebe-se que apesar da notória expansão na quantidade de cursos de MPE no Brasil, ainda existem muitos estados com pouco ou nenhum curso, fato que aponta a necessidade de realização de futuros estudos, considerando a importância destes cursos no desenvolvimento local, regional e nacional, pois propiciam a formação de professores, gestores e profissionais que atuam transferindo conhecimento para a sociedade, com aplicação imediata no ambiente de trabalho.

A Portaria normativa nº 17/2009 (CAPES), que dispõe sobre o mestrado profissional, traz em seu Art. 8º:

O desempenho dos cursos de mestrado profissional será acompanhado anualmente e terá avaliação com atribuição de conceito a cada três anos pela CAPES. §1º O credenciamento dos cursos de mestrado profissional pelo CNE, terá validade de três anos, sendo renovado a cada avaliação trienal positiva pela CAPES. § 2º Quando da avaliação de proposta de curso novo, ou de sua avaliação trienal o Mestrado Profissional receberá da CAPES graus de qualificação variando dos conceitos 1 a 5, sendo o conceito 3 o mínimo para aprovação (CAPES, 2009).

Através de comunicado emitido pela CAPES e divulgado em seu site institucional em dezembro/2014, essa avaliação passou a ser realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas nas seguintes escalas: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (CAPES, 2016).

De acordo com a CAPES (2016), notas superiores a 5 somente são atribuídas a programas de elevado padrão de excelência e que tenham curso de doutorado, os programas que oferecem apenas cursos de mestrado podem obter, no máximo, nota 5. Como ainda não existem cursos de doutorado nos programas profissionais, a nota máxima nesta modalidade é a nota 5.

Tabela 4 – Conceito dos programas/cursos de MPE da Região Centro-Oeste do Brasil – agosto/2016

NOME DA IES	SIGLA	NOME DO PROGRAMA	UF	NOTA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Educação	DF	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	UEMS	Educação	MS	3
MÉDIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE				3

Fonte: Plataforma Sucupira, 2016 Elaborado pela autora em 2016

Tabela 5 – Conceito dos programas/cursos de MPE da Região Nordeste do Brasil – agosto/2016 (continua)

NOME DA IES	SIGLA	NOME DO PROGRAMA	UF	NOTA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	Educação de Jovens e Adultos	BA	3
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	Educação e Diversidade	BA	3
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	BA	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	UESC	Formação de Professores da Educação Básica	BA	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	BA	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	Educação do Campo	BA	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	Gestão de Ensino da Educação Básica	MA	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA	UEPB	Formação de Professores	PB	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	UFPB/J.P.	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	PB	3
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	FESP/UPE	Educação	PE	3
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	FESP/UPE	Programa de Pós-Graduação em Formação de	PE	3

		Professores e Práticas Interdisciplinares		
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	Tecnologia e Gestão em Educação à Distância	PE	3
MÉDIA REGIÃO NORDESTE				3

Fonte: Plataforma Sucupira, 2016 Elaborado pela autora em 2016

Tabela 6 - Conceito dos programas/cursos de MPE da Região Norte do Brasil – agosto/2016

NOME DA IES	SIGLA	NOME DO PROGRAMA	UF	NOTA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	Educação	TO	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	Educação Escolar	RO	3
MÉDIA DA REGIÃO NORTE				3

Fonte: Plataforma Sucupira, 2016 Elaborado pela autora em 2016

Tabela 7 – Conceito dos programas/cursos de MPE da Região Sudeste do Brasil – agosto/2016 (continua)

NOME DA IES	SIGLA	NOME DO PROGRAMA	UF	NOTA
INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECN. DO TRIÂNGULO MINEIRO	IFTM	Educação Tecnológica	MG	3
UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	Formação Docente para a Educação Básica	MG	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Gestão e Avaliação da Educação Pública	MG	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	Educação	MG	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Educação e Docência	MG	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Tecnologias, Comunicação e Educação	MG	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	Educação	MG	3
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	Telemedicina e Telessaúde	RJ	3
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	CEETEPS	Gestão e Avaliação da Educação Pública	SP	3

CENTRO UNIVERSITARIO ADVENTISTA	UNASP	Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	SP	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA	UNIARA	Processos de Ensino, Gestão e Inovação	SP	3
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	Formação de Formadores	SP	4
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	Formação de Gestores Educacionais	SP	3
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	Ensino de Astronomia	SP	3
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	UNITAU	Educação	SP	3
UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA	UNESP/ARAR	Educação Sexual	SP	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Educação Escolar	SP	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	Profissional em Educação	SP	3
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	USCS	Docência e Gestão Educacional	SP	3
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	Gestão e Práticas Educacionais	SP	3
MÉDIA DA REGIÃO SUDESTE				3,15

Fonte: Plataforma Sucupira, 2016 Elaborado pela autora em 2016

Tabela 8 – Conceito dos programas/cursos de MPE da Região Sul do Brasil – agosto/2016

NOME DA IES	SIGLA	NOME DO PROGRAMA	UF	NOTA
FACULDADE INTERNACIONAL DE CURITIBA	FACINTER	Educação e Novas Tecnologias	PR	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Educação: Teoria e Prática de Ensino	PR	3
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	Educação	RS	3
INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE	IFSUL	Educação e Tecnologia	RS	3
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	Educação Básica	RS	3
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	Gestão Educacional	RS	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Políticas Públicas e Gestão Educacional	RS	3

UNIVERSIDADE FEDERAL DA	UFFS	Mestrado Profissional em Educação	SC	3
FRONTEIRA SUL				
MÉDIA DA REGIÃO SUL				3,125

Fonte: Plataforma Sucupira, 2016 Elaborado pela autora em 2016

A média geral do conceito dos cursos de MPE do Brasil é de 3,09. Todos os cursos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste possuem conceito 3, que é o mínimo para aprovação, mantendo a média 3 nessas regiões.

Na região Sudeste, os cursos da Universidade Federal de Minas Gerais e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com conceito 5 e 4 respectivamente, se destacam pela nota acima da média da região (3,15) e do país (3,09).

Na região Sul, o curso de Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul, se destaca pelo conceito 4, elevando a média da região para 3,12.

A análise dos dados permite a constatação que os conceitos dos cursos de MPE do Brasil ainda são baixos, permanecendo a maioria com nota 3 e apenas 3 (três) cursos (localizados nas regiões Sul e Sudeste) possuem conceito acima do mínimo exigido pela CAPES. Apontando para a necessidade de melhoria nesse quesito.

Cabe ressaltar que os cursos de pós-graduação na modalidade profissional são recentes, especialmente os da área de educação, que teve o primeiro curso registrado em 2009, o que pode ser uma das causas da predominância da nota 3, visto que grande parte desses cursos ainda não passaram pela avaliação quadrienal da CAPES, ou passaram uma única vez.

De acordo com a dependência administrativa, as Instituições de Ensino Superior se dividem em dois grandes grupos: o público, que abarca as instituições federais, estaduais e municipais; e o outro privado, que se subdividem em privadas com fins lucrativos (particulares) ou sem fins lucrativos (filantrópicas, confessionais e comunitárias). Para fins deste trabalho dividimos os dados em: públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (com ou sem fins lucrativos), desconsiderando se as instituições privadas sem fins lucrativos são filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

Conforme pesquisa realizada nos sites das Instituições que oferecem cursos de MPE no Brasil, dos 44 (quarenta e quatro) cursos existentes, 35 (trinta e cinco) são ofertados por instituições públicas, sendo 20 (vinte) em federais, 13 (treze) em estaduais e 2 (dois) em municipais. Logo, 9 (nove) são oferecidos por instituições privadas, das quais 3 (três) com fins lucrativos e 6 (seis) sem fins lucrativos. Demonstrando uma predominância dos cursos de MPE nas instituições públicas, principalmente as federais.

Conforme art. 11 da Portaria Normativa nº 17/2009 (CAPES), o Mestrado Profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES, salvo em áreas excepcionalmente priorizadas.

Considerando que a educação básica é caracterizada como “área excepcionalmente priorizada”, a Portaria Normativa nº 289, de 21/03/2011, posteriormente alterada pela Portaria Normativa nº 478, de 29/04/2011 determina a criação de bolsa de Formação Continuada destinada a professores da rede pública da Educação Básica, regularmente matriculados em cursos de Mestrado Profissional ofertados pelas instituições de educação superior, devidamente aprovados pela Capes.

Apesar da concessão de bolsas para professores da Educação Básica favorecer grande parte dos estudantes dos MPE, a ausência de bolsas para financiamento de estudos dos demais profissionais matriculados em cursos de Mestrados Profissionais pode representar uma dificuldade enfrentada pelos cursos desta modalidade, quanto ao atendimento a um número maior de mestrandos.

De acordo com o art. 6 da Portaria nº 80/1998, os cursos da modalidade Profissional possuem vocação para autofinanciamento, apontando para a necessidade de iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades. Ressalta-se ainda que os cursos de MPE não participam de programas de financiamento disponibilizados pela CAPES a exemplo do Bolsa Demanda Social, que tem por objetivo promover a formação de recursos humanos de alto nível, por meio de concessão de bolsas a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), o qual tem por objetivo financiar as atividades dos cursos de pós-graduação, proporcionando melhores condições para a formação de recursos humanos; e Pró-Equipamentos, que tem o objetivo de apoiar propostas que visem atender a necessidade de equipamentos destinados à melhoria da estrutura de pesquisa científica e tecnológica dos Programas de Pós-Graduação, em todas as áreas do conhecimento, nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Com dificuldade de conseguir recursos para se manterem, principalmente nas instituições públicas, esta situação pode interferir na continuidade e avaliação destes cursos.

Considerações Finais

A análise dos dados à luz da abordagem teórica e documental realizada revela que os Mestrados Profissionais em Educação vêm se fortalecendo e ganhando espaço ao longo da sua

trajetória histórica e, apesar das dificuldades enfrentadas, apresentam uma expansão significativa, evidenciada pelos dados analisados, acompanhando o crescimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Essa expansão pode indicar que há uma aceitação da sociedade com relação à essa modalidade, ainda recente, de Pós-Graduação.

Apesar do crescimento identificado, percebe-se que ainda há uma quantidade pequena de cursos de MPE no Brasil, demonstrando a necessidade de aumentar essa quantidade, principalmente nos 13 (treze) estados que ainda não oferecem esse tipo de curso, conforme dados apresentados, evidenciando o desafio de se obter um maior alcance, atendendo regiões do país com pouco ou nenhum curso.

Levando em consideração a importância da educação continuada, é natural que os egressos dos Mestrados Profissionais se interessem por dar continuidade aos estudos, apontando para o desafio da instituição dos doutorados profissionais. Além disso a criação destes doutorados seria uma forma de contribuir para a elevação da titulação anual de doutores no Brasil, que foi de 16.745 em 2014, de acordo com a publicação Mestres e Doutores 2015, visto que a meta anual do PNE corresponde a 25.000 doutores.

Outro desafio dos cursos de MPE do Brasil é a melhoria do conceito destes junto a CAPES, aumentando a nota, que prevalece 3 na grande maioria dos cursos. Essa melhoria de conceito pode favorecer o alcance do desafio de implantação dos doutorados profissionais.

A proposta de um modelo de financiamento, com recursos do Tesouro Federal, Estadual ou Municipal, para os Mestrados Profissionais em Instituições públicas revela-se como um grande desafio, para que estes possam se manter, superar as dificuldades existentes e se desenvolver ainda mais, considerando a predominância dos cursos de MPE nas instituições públicas, conforme exposto anteriormente. Neste contexto, ressalta-se a necessidade de expansão na concessão de bolsas de financiamento de estudos com a finalidade de contemplar os profissionais das diversas áreas do conhecimento matriculados em cursos na modalidade Profissional, da mesma forma à concedida aos professores da Educação Básica e ainda a participação nos programas Bolsa Demanda Social, PROAP e Pró-Equipamentos.

O estudo demonstrou que a expansão dos Mestrados Profissionais em Educação traz consigo uma série de desafios, espera-se que a realização deste artigo tenha contribuído para ampliar o debate sobre as especificidades dos Mestrados Profissionais, especialmente os da área de educação, considerando o papel estratégico destes na melhoria da qualidade da Educação Básica, na gestão da educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento local, regional e nacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto Federal nº 29.741** de 11 de julho de 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em 11 jul. 2016.
- _____. **Lei nº 1.310** de 15 de janeiro de 1951. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1310.htm> acesso em 08 jul. 2016.
- _____. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> acesso em 07 jul. 2016.
- _____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> acesso em 07 jul. 2016.
- _____. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> acesso em 12 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CAPES. **Documento de Área 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf>. Acesso em 05 ago. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CAPES. **Mestrado Profissional: o que é?** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em 17 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CAPES. **Parecer 977**. Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em 17 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CAPES. **Plataforma Sucupira**, 2016. disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>> Acesso em 01 ago. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf> Acesso em 02 set. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria Normativa nº 289**, de 21 de março de 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-289-de-21-03-2011-bolsas-professores-mestrado-profissional.pdf>> Acesso em 04 set. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria Normativa nº 478**, de 29 de abril de 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-478-DE-29-04-2011.pdf>> Acesso em 14 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Sobre a CAPES**. História e Missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 06 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Sobre Avaliação de Cursos**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em 18 ago. 2016.

_____. **Portaria nº 47** de 17 de outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>> acesso em 12 jul. 2016.

_____. **Portaria nº 80** de 16 de dezembro de 1998. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-80-16-dezembro-1998.pdf>> acesso em 12 jul. 2016.

CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária Brasileira. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 17 jun. 2016.

FOMPE, 2016. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.fompe.caedufjf.net/?page_id=2> Acesso em: 06 jul. 2016.

IBGE, 2013. **Contas Regionais**: de 2010 a 2013, PIB do Mato Grosso do Sul acumula a maior alta (21,9%) entre todos os estados. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=3038>> Acesso em 19 jul. 2016.

Mestres e Doutores 2015: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira, 2015. Disponível em: <<https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/MeD2015.pdf/d4686474-7a32-4bc9-91ae-eb5421e0a981>> acesso em 09 ago. 2016.

