

ENSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 1 Número 2 mai./ago. 2017 ISSN: 2527-158X

EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: OLHARES E RECORRÊNCIAS

Organizado por:
Paulo Gomes Lima

SUMÁRIO - V. 1, N. 2 (2017)

MAI./AGO. - EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: OLHARES E RECORRÊNCIAS

EDITORIAL

[OLHARES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL](#)
Paulo Gomes Lima

[PDF](#)
p.1-2

APRESENTAÇÃO

[POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL](#)
Paulo Gomes Lima

[PDF](#)
p.3-4

DOSSIÊ TEMÁTICO

[VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: PROGRAMAS E AÇÕES DE INTERVENÇÃO SOBRE O FENÔMENO](#)
Heitor Henrique Faustino

[PDF](#)
p.5-14

[O DIREITO DA CRIANÇA NO ACESSO À CRECHE: FOCO NO DECRETO Nº 23.246, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2017 DO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP](#)
Mateus Nascimento, Mariana Amaral Barros Batista, Micheli Keila Santos Pereira

[PDF](#)
p.15-19

[A MEDIDA PROVISÓRIA N. 746/2016 E O REAL MOTIVO DE SE REFORMAR O ENSINO MÉDIO NO BRASIL](#)
Julia Galvani Hawthorne

[PDF](#)
p.20-24

[EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS](#)
Paulete Zilli Silveira de Salles, Claudineia Martins da Silva Leite, Dayane Prado Paschoal Costa

[PDF](#)
p.25-33

[POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E SOLICITAÇÕES DA REALIDADE](#)
Ana Carolina Melo Silva

[PDF](#)
p.34-39

[EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL](#)
Hilary Machado da Silva, Jin Kyong Karina Sampaio, Sabrina Ribeiro da Silva de Araújo

[PDF](#)
p.40-48

[UMA ANÁLISE SOBRE A ESTAGNAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL](#)
Camila Santana Almeida, Jefferson Roberto Carvalho, Julia Beranek Meneghel

[PDF](#)
p.49-58

[DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: ENTRE POLÍTICAS E DILEMAS SOCIAIS](#)
Júlia Braga Rodolfo de Souza, Marina Augusta de Jesus Silva Brasil, Vitória Evelin Pignatari Nakadaki

[PDF](#)
p.59-65

RESENHAS

[REFLEXÕES SOBRE "SELMA" \(O FILME\) COMO RECURSO DIDÁTICO](#)
Jociane Marthendal Oliveira Santos

[PDF](#)
p.66-68

EDITORIAL

Olhares sobre as políticas de educação básica no Brasil

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

A educação, um dos direitos sociais, previsto no art. 6º da Constituição Federal do Brasil e como métrica extensiva no art.7º, tem a incumbência de assegurar a melhoria e aperfeiçoamento da condição social dos trabalhadores e trabalhadoras como uma das prerrogativas de sua cidadania. Quando entramos na esfera da Educação Básica nos deparamos com o art. 22 da CF. de 1988, inciso XXIV que reporta a responsabilidade privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, delegando-se aos Estados (Parágrafo Único) legislar sobre questões específicas do referido artigo, dentre elas a educação e logo mais adiante no art. 23, Inciso V, conferindo à União, aos Estados e Municípios, o trabalho colaborativo para favorecer o respectivo acesso. (BRASIL, 1988).

Na atual conjuntura quando interesses distintos estão sendo materializados no Congresso Nacional, muitos se questionam qual e se, o regime de colaboração entre entes federados no Brasil, ainda que a partir da Constituição Federal, está sendo uma pauta suprapartidária para oferecer e manter qualitativamente a educação básica, como prevê, por exemplo, o art. 30, Inciso VI e art.211,§1-§5, ou ainda de que maneira efetivamente a sociedade colabora (art.205), quando a expressão de seu pensamento é reduzido e reunido sem sua efetiva participação?

Os vários olhares desdobrados nesse número de Ensaio Pedagógicos nos lembram a necessidade e recorrência da leitura contextual da Educação no Brasil e contrapontos respectivos na análise de conjuntura política e econômica da e na realidade brasileira, sem deixar de considerar os parâmetros da justiça social e sua não-efetivação, ainda que proveniente de lutas históricas e conquistas desgastantes.

Ora, o nível de perversidade dos pressupostos neoliberais não são tão evidentes quanto se poderia pensar, visto que, ou rotulado ou metamorfoseado com maquiagem que esconde o seu verdadeiro rosto e que se faz representar nas demandas das relações de trabalho, expropriando ainda mais e descaradamente o trabalhador; na promessa de inserção de oportunidades sociais, mas sem lastro para a sua efetivação; na composição das peças curriculares que perfilam a tipologia do cidadão necessário para a retroalimentação de um exército de reserva afinados com sua lógica e, finalmente com uma escola que reproduz e reforça o seu discurso.

Entretanto, os trabalhos apresentados aqui neste número da Revista, ainda que incipientes, apontam alguns desafios que podem e devem ser enfrentados, pistas para a não aceitação da temeridade e reducionismo educacional e lampejos de uma educação que prime pelo respeito e validação da justiça social não somente como ideal, mas o caminho para a construção da apropriação e empoderamento do que se pode chamar de exercício cidadão.

Dentre os desafios destacam-se aqueles que consideram o cidadão como sujeito histórico do seu contexto e que, uma vez “despertado” de uma leitura simplista, pode despertar outros numa articulação mais ampla: erguer voz, vez, voto e mobilização na consecução do que se tem como primordial – além da vida, o trabalho, além da vida e do trabalho, a necessidade sempre vívida e recorrente de que é no movimento que nos entendemos como seres históricos, possuidores de identidades que não podem ser minadas em nome de beneplácitos e reformas que negam a integridade daqueles. Ora, os que querem compor uma face de humanidade, mas que na pele debaixo riem e debocham dos valores defendidos pelas classes expropriadas, poderão por um tempo pensar que o seu apogeu é perene, mas não se equivoquem, visto que, embora haja um tempo silente, haverá de igual forma, ou melhor, de uma forma singular a contestação à opressão, a denúncia ao anúncio das intenções do apogeu e, finalmente o enfrentamento por meio de negociações ou supressão da perversidade social.

Da Constituição Federal à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DCN's, leis ordinárias e complementares, Planos e Programas; podemos afirmar que todo o esforço para a constituição de uma educação socialmente referenciada não poderá ocorrer sem a inferência real e concreta do povo.

*Editor responsável. Docente do PPGED e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

Ao se assumir políticas e ações para o povo, esquece-se de lições outrora vivenciadas: somente quem sente as dores sabe apontar o local da mesma, pode explicar as suas possíveis causas e, certamente dele admirará o encaminhamento mais viável para saná-la.

Os "Olhares sobre as políticas de educação básica no Brasil" de jovens acadêmicos da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, do curso de Licenciatura em Pedagogia, mobilizados pelo desafio do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, na elaboração de reflexões sobre a educação que temos e o que podemos fazer a respeito, trazem enriquecedoras pistas para se compreender que o destino que se deseja não pode ser construído por mais ninguém, além dos próprios sujeitos da história na busca por uma educação que transforma e liberta: o povo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Resolução nº 5 de dezembro de 2009*. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 10.10.2017.

APRESENTAÇÃO

Políticas de educação básica no Brasil

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

A Revista Ensaios Pedagógicos, vol.1, n.2 em cumprimento de seu escopo disponibiliza à academia e à sociedade como um todo o resultado do trabalho de alguns acadêmicos que hoje, inaugurados autores, é trazido ao domínio público como parte da missão da Universidade Federal de São Carlos em integrar a pós-graduação com a graduação, não somente de forma interna, mas como canal de interlocução com programas do Brasil e do exterior.

De forma específica, as políticas de educação básica no Brasil tem sido pauta de muitas discussões nos últimos dez anos, o que deve mobilizar a universidade e a sociedade na discussão de sua missão e papel, quando no contexto do mundo laboral, as mesmas não se dão por acaso e muito menos são fruto de ações humanitárias de parlamentares de plantão. Ao todo temos 8 (oito) textos passados ao crivo de pareceristas que iniciam uma conversa sobre as políticas de educação básica no Brasil, as faces e interfaces e o que pode se esperar em nível de projeção para o futuro.

O primeiro texto do acadêmico Heitor Henrique Faustino apresenta um panorama sobre a violência nas escolas e o papel das políticas públicas. Para o autor, a violência caracteriza-se por ser construída de forma social e histórica, tornando-se com isso um fenômeno complexo e de grandes proporções. Presente em muitas instituições, a violência também está dentro das escolas. A violência escolar no Brasil começa a ser fortemente estudada a partir da década de 1980, condicionando a criação de ações interventivas. Este artigo possui como objetivo expor conceituações e recortes metodológicos feitos sobre a violência escolar e discutir sobre algumas propostas de intervenção. Pode-se compreender que as iniciativas realizadas pelos governos caracterizam-se por serem ações fragmentadas e descontinuadas fato que torna difícil a desconstrução de uma cultura de violência dentro das escolas, bem como a realização de pesquisas de avaliação do impacto dessas políticas e desses programas no cotidiano escolar, porém, cabe apontar que, estudos já realizados indicam que há um impacto positivo na diminuição dos índices de violência escolar onde tais políticas e programas foram implementados.

Mateus Nascimento, Mariana Amaral Barros Batista e Micheli Keila Santos Pereira discutem a questão do direito da criança no acesso à creche. A finalidade do artigo é a de finalidade analisar os parâmetros do município de Sorocaba para o ingresso das crianças de 0 a 3 anos nas creches, numa perspectiva do direito à educação infantil que são garantidos pela legislação, para fins desse estudo sob o foco do Decreto Nº 23.246, de 14 de novembro de 2017 que dispõe sobre os critérios da inscrição e da classificação nas creches.

Julia Galvani Hawthorne, a partir da medida provisória n.746/2016, traz à tona a reforma do ensino médio e as razões para o interesse de sua implementação. Para Júlia essa reforma prevê a alteração do currículo e da carga horária desta etapa de ensino, visando diminuir a evasão escolar e aumentar o interesse dos jovens pelas aulas, já que poderão definir logo no primeiro ano do Ensino Médio sua área de interesse, podendo se aprofundar mais nesta área. Este artigo traz uma breve análise sobre as reais motivações de se investir numa reforma tão urgente, trazendo à reflexão o que o governo espera da escola pública e da escola particular e os reais motivos que levaram o novo governo a estabelecer tão rapidamente as novas regras para o Ensino Médio.

O quarto texto de autoria de Claudineia Martins da Silva Leite, Dayane Prado Paschoal Costa e Paulete Zilli Silveira de Salles intitulado "Expectativas dos pais em relação ao ensino fundamental de nove anos", traz uma reflexão sobre as mudanças nas políticas educacionais e suas consequências, à luz da pesquisa sobre a alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a antecipação da matrícula para crianças de seis anos. Foi realizada pesquisa bibliográfica, embasada em diversos autores que estudam o assunto e também realizada pesquisa de campo através de entrevistas com pais de alunos, para a coleta de informações e opiniões destes sobre sua expectativa a respeito do estudo de seus filhos. O artigo também discorre sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, a Lei nº 11.274/2006, as orientações gerais do MEC sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e suas expectativas sobre tais mudanças para a vida escolar das crianças brasileiras. Em todo

*Editor responsável. Docente do PPGED e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

o momento da pesquisa, fica evidente que a presença e a parceria das famílias junto à escola são o motivo principal do sucesso escolar.

Ana Carolina de Melo Silva centra o seu foco nas políticas públicas de educação e a educação de jovens e adultos no Brasil. O artigo objetiva debate as Políticas Educacionais dirigidas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Parte-se de marcos históricos e legais, a começar pelo surgimento dessa modalidade de educação no Brasil até os dias atuais, ressaltando-se as transformações socioculturais, econômicas e políticas que a EJA sofreu em todo o contexto histórico. Concluímos entendendo que as necessidades e especificidades de cidadãos excluídos historicamente e que ainda luta para além da alfabetização, ainda é uma questão recorrente, solicitando o desenvolvimento da consciência crítica e da prática social dos que entendem que a educação transforma e possibilita olhar para além do imediato.

A educação infantil e currículo é tema das acadêmicas Hilary Machado da Silva, Jin Kyong Karina Sampaio e Sabrina Ribeiro da Silva de Araújo. A partir de uma análise crítica e reflexiva da resolução n.5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, buscam as autoras compreender o impacto desse documento na prática educativa cotidiana da Educação Infantil, assim como os conceitos e direcionamentos ali estabelecidos para nortear a ação pedagógica e a elaboração de políticas públicas educacionais. Objetiva-se ainda, revisitar a construção histórica da concepção de termos fundamentais para esse debate como o conceito de criança, currículo e educação infantil ao longo do tempo e na atualidade, de forma que possibilite ao leitor um olhar para o passado, uma reflexão sobre os limites e avanços presentes e, por fim, as possibilidades e desafios a serem enfrentados para o futuro dessa primeira etapa da Educação Básica.

Uma análise sobre a estagnação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, texto escrito pelos acadêmicos Camila Santana de Almeida, Jefferson Roberto de Carvalho e Júlia Beranek Meneghel é resultado de uma análise das concepções sobre a estagnação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De natureza qualitativa, busca explicar de maneira sucinta e crítica um viés sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar, dando fundamento ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foram devidamente analisados e avaliados, visando uma reflexão sobre sua evolução entre três edições da prova e verificando quais atitudes o Ministério da Educação e Cultura está buscando para melhorar o quadro educação brasileira no primeiro ciclo de alfabetização. Percebemos que maiores inversões e centralidade na busca pela qualidade educacional são urgentes e recorrentes.

Júlia Braga Rodolfo de Souza, Marina Augusta de Jesus Silva Brasil e Vitória Evelin Pignatari Nakadaki, no texto que fecha o dossiê, "Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais" busca compreender a origem da baixa remuneração salarial docente no país, de forma a analisar as consequências múltiplas do descaso social enfrentado, seus reflexos no âmbito pessoal e profissional em meio a um cenário de políticas públicas estagnadas em sua efetividade. O olhar social e a influência deste na escolha pelo magistério, no ingresso e permanência na área educacional serão também objeto de análise. Nesse parâmetro e a partir da Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, que visa valorizar os professores por meio da equiparação de seu rendimento médio com o dos demais profissionais de mesma escolaridade, serão confrontados as necessidades e os desafios no contexto desta meta, visto que não basta estabelecer estratégias de ação, é preciso um acerto estrutural de contas em nível econômico, social e político frente às demandas do atual professor brasileiro.

O número também conta com uma resenha da mestranda em educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Jociane Marthendal Oliveira Santos.

Esperamos que a abertura ao espaço de discussão sobre as políticas de educação básica no Brasil, materializada nesse vol.1, n.2 de Ensaio Pedagógico, possa ser ampliada e ainda mais que possa ser desdobrada em ações para a construção da realidade que se deseja no enfrentamento dos interesses do capital. Boa leitura a todos.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: PROGRAMAS E AÇÕES DE INTERVENÇÃO SOBRE O FENÔMENO

Violence in schools and public policies: programs and intervention actions on the phenomenon

Heitor Henrique Faustino – UFSCar/Sorocaba*

Resumo: A violência caracteriza-se por ser construída de forma social e histórica, tornando-se com isso um fenômeno complexo e de grandes proporções. Presente em muitas instituições, a violência também está dentro das escolas. A violência escolar no Brasil começa a ser fortemente estudada a partir da década de 1980, condicionando a criação de ações interventivas. Este artigo possui como objetivo expor conceituações e recortes metodológicos feitos sobre a violência escolar e discutir sobre algumas propostas de intervenção. Pode-se compreender que as iniciativas realizadas pelos governos caracterizam-se por serem ações fragmentadas e descontinuadas fato que torna difícil a desconstrução de uma cultura de violência dentro das escolas, bem como a realização de pesquisas de avaliação do impacto dessas políticas e desses programas no cotidiano escolar, porém, cabe apontar que, estudos já realizados indicam que há um impacto positivo na diminuição dos índices de violência escolar onde tais políticas e programas foram implementados.

Palavras-chave: Violência. Escola. Políticas Públicas.

Abstract: Violence is characterized by being built socially and historically, making it a complex phenomenon of great proportions. Present in many institutions, violence is also within schools. School violence in Brazil began to be strongly studied from the 1980s onwards, conditioned the creation of intervention actions. This article aims to expose conceptualizations and methodological cuts made on school violence and to discuss some intervention proposals. It can be understood that the initiatives carried out by the governments are characterized by being fragmented and discontinued actions, which makes it difficult to deconstruct a culture of violence within schools, as well as conducting research to evaluate the impact of these policies and programs in the However, it should be pointed out that studies that have already been carried out indicate that there is a positive impact on the reduction of rates of school violence where these policies and programs have been implemented.

Keywords: Violence. School. Public policy.

INTRODUÇÃO

Consiste em um fato que a violência está presente não só no Brasil, mas no mundo todo, tornando-se com isso um fenômeno de grandes proporções e preocupações por parte das autoridades políticas, pesquisadores e a população de forma geral (NETO; MOREIRA, 1999; HAYECK, 2009a; SPOSITO, 2012). Segundo Abramovay (2002a) tal temática quase sempre é destaque na mídia e em discussões corriqueiras da população. Devido a sua abrangência, o fenômeno da violência pode ser encontrado em quase todos os lugares permeando e penetrando quase todas as relações sociais e instituições (ABRAMOVAY, 2002a), metamorfoseando em relação ao tempo, lugar e as concepções dos autores envolvidos com o fenômeno (PORTO, 2000; CHARLOT, 2002).

A violência tanto compõe o nosso cotidiano que está presente até mesmo na arquitetura das casas e dos prédios, que hoje se encontram muito parecidos com os antigos castelos medievais com suas grandes muralhas e esquemas de segurança e defesa (ODALIA, 1991). Dentro do campo de estudo da violência, podemos destacar uma "categoria" que vem sendo estudado aqui no Brasil, em especial, a partir da década de 80, período em que ganha grande visibilidade na esfera pública proporcionada pela

* Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto de Pedagogia – UFSCar Sorocaba; Graduado em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP) – *Campus* Sorocaba; Servidor Público Municipal de Sorocaba. E-mail: heitorhenriquefaustino21@gmail.com

reabertura política e o processo de redemocratização do Brasil, a violência nas escolas (SPOSITO, 2001).

A violência no ambiente escolar vem a cada ano aumentando seu número exponencialmente, transformando direta e indiretamente o cotidiano escolar, as relações que são tecidas neste espaço e principalmente a qualidade da educação (ensino-aprendizado), impactando, por exemplo, o rendimento dos alunos, aumentando as repetências, diminuindo a concentração e atenção, criando um clima de grande intranquilidade, provocando a rotatividade dos professores e causando danos ao desenvolvimento global dos indivíduos (ABRAMOVAY, 2002, 2002a, 2003).

Charlot (2002) e Sposito (2012) relatam que a violência nas escolas não consiste em um fenômeno atual como a mídia e a crença popular demonstram e acreditam, trata-se de um fenômeno com profundas raízes históricas, tanto que segundo Abramovay (2002), a violência como instrumento disciplinar está presente na educação das crianças desde a antiguidade.

Abramovay (2002, 2003) relata que os maiores índices de violência ocorrem entre os jovens, e que é justamente nessa geração em que a sociedade de certa forma deposita grande parte de sua esperança no que concerne ao futuro da sociedade, a situação se agrava quando os dados indicam que a grande parte das vítimas fatais da violência ocorre por armas de fogo, o que indica um fácil acesso dessa geração a elas. Temos assim, como cenário, o aumento constante do número de violência nas escolas, que acaba por se constituir em um desafio a ser apropriado e transformado pelo sistema educacional brasileiro, uma vez que acarreta numa taxa de mortalidade juvenil cada vez mais alta.

Lopes et al. (2008) também argumenta que a juventude, em especial aquela que se encontra em profunda situação de vulnerabilidade social está morrendo, os números das pesquisas são tão preocupantes que a violência já se tornou um problema de saúde pública no Brasil. Em complemento a situação descrita acima, Stelko-Pereira e Williams (2010) relatam que a violência escolar atinge mais alguns grupos do que outros, os jovens mais atingidos são as consideradas minorias sociais como negros, homossexuais e pobres, fato que indica que a questão da violência escolar está intimamente relacionada a questões mais amplas como a desigualdade social e exclusão.

Segundo Charlot (2002), as situações descritas repassam a população a sensação e a ideia de que a escola é um espaço de incertezas em que praticamente tudo pode vir a acontecer, este autor descreve esse sentimento de tensão, incerteza e medo de "angústia social face à violência escolar" (p. 433), tal angústia leva a disseminação de informações perpassadas pela mídia que aglomeram diferentes fenômenos de diferentes naturezas sob a denominação de violência escolar, dificultando a sua definição.

Estudos indicam que há fatores que podem condicionar o recrudescimento das situações de violência no ambiente escolar, dentre eles podemos citar a gestão escolar, o estado de conservação dos prédios, o meio social em que a escola está inserida e a grande falta de repasse e a má gestão de recursos básicos para o atendimento, assim como os métodos de ensino adotados pelas instituições (ABRAMOVAY, 2002, 2002a, 2003).

Porém é importante ressaltar que tais aspectos não possuem entre si uma relação de causa-efeito, porém são aspectos que devem se relacionar para a compreensão mais ampla e profunda do fenômeno, segundo Hayeck, (2009a) se o fenômeno for abordado por essa perspectiva e lógica, os riscos de se cair em explicações simplistas, limitados e estigmatizantes são certos.

O desafio que se impõe as pesquisas que se propõe a se debruçar sobre a temática da violência nas escolas é não entrar em razões de casualidade e determinações, como associar a violência e a pobreza dentro de uma lógica causal, mas, ao mesmo tempo, emoldurar o fenômeno numa perspectiva histórica e social (SPOSITO, 2012).

Outro condicionante da violência escolar diz respeito à própria representação da escola pelos alunos, segundo Abramovay (2002a) a escola é representada como espaço de aprendizado, socialização, preparação para o trabalho e meio de ascensão social, porém, por outro lado, a escola também é representada como um lugar onde as desigualdades e as exclusões, ou seja, as diversas formas de violências presentes fora da escola são reproduzidas, nesse cenário a autora aponta que a escola aparece como sendo:

Ao mesmo tempo, como causa, consequência e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e cuja a solução não se encontra a seu alcance (ABRAMOVAY, 2002a, p.78).

Em complemento a essa situação, Charlot (2002) relata que o "aprender" vem perdendo o seu significado, uma vez que agora ele se encontra muito mais sobre o enfoque de uma obrigação dentro da lógica do mercado (estudar para conseguir emprego, dinheiro ou status social). Essa situação contribui para que a escola se transforme em um lugar de violência, uma vez que constitui fonte de tensão, escolas que procuram construir um sentido mais significativo e amplo para o aprendizado dificilmente sofrem com o problema da violência.

A violência escolar faz vítimas em todas as esferas dentro do universo escolar, ela atinge prioritariamente os alunos, que consistem não só nas principais vítimas, mas também nos principais autores, isso porque muitas vezes estes jovens já se encontram em situação de vulnerabilidade e exclusão social (CHARLOT, 2002), seguidamente dos professores, agentes escolares e em menor grau diretores (ABRAMOVAY, 2003).

Há duas grandes preocupações quando se discute a violência nas escolas, a primeira de ordem mais teórica e conceitual, diz respeito a sua definição, "o que viria a ser violência nas escolas?" E o segundo, de ordem mais prática, "[...] como o fenômeno da violência nas escolas pode ser enfrentado?"

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Violência nas escolas: um desafio conceitual

Estudar o fenômeno da violência consiste em uma árdua e difícil tarefa para os pesquisadores, estudá-lo nas particularidades dos espaços onde se manifesta, como a escola, a torna ainda mais complexa, uma vez que segundo Abramovay (2002), Charlot (2002) e Stelko-Pereira, Williams (2010) o estudo da violência escolar abrange e requer múltiplos enfoques e metodologias, e envolve aspectos morais, éticos e políticos, bem como a desconstrução de uma série de valores e ideias sobre a escola e a infância, processo que encontra muitos obstáculos quando o cenário é uma sociedade tradicionalíssima em que, segundo Gonçalves (2011) ainda se discute a utilização de castigos físicos a crianças como instrumento educacional das famílias; percebe-se que estudar a violência nas escolas envolve diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Psicologia, a Pedagogia, a História, o Direito e a Sociologia.

Os pesquisadores da violência nas escolas compreendem que é importante uma definição conceitual, pois esta permite assumir diferentes posições diante do fenômeno (e vice-versa), fato fundamental para a estruturação de intervenções baseadas sobre estes estudos, porém esta definição deve sempre levar em consideração os atores envolvidos, pois o significado de violência escolar varia em função de uma série de fatores como, por exemplo, os atores que descrevem a violência e sua classe econômica, assim como tempo e o local da instituição, com isso as pesquisas trazem diferentes conceituações sobre o fenômeno, mas todas possuem o intuito de o torná-lo o mais próximo possível de descrevê-lo, assim há um esforço em ampliar o seu significado desmistificando situações de violência que se travestiam de práticas sociais cotidianas de se relacionar (ABRAMOVAY, 2002).

Pelas razões descritas acima, segundo Charlot (2002), muitos pesquisadores utilizam as "enquetes de vitimização" (p.438), em que os próprios indivíduos relatam o que consideram violência. Assim, consiste em um fato que o significado da violência não é consensual, com isso a sua conceituação teórica também não será (ABRAMOVAY, 2002, 2002a, 2003; CHARLOT 2002; SPOSITO 2001, 2012), porém há aspectos que permitem realizar algumas aproximações entre os pesquisadores.

Charlot (2002) relata que a principal dificuldade encontrada ao se pesquisar o fenômeno é justamente essa precisão conceitual da violência escolar, porque esta possui especificidades a ser levadas em consideração, este autor ainda relata que a definição conceitual consiste em um esforço de "introduzir certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como violência na escola" (p.434).

A própria denominação do fenômeno, "violência escolar", possui variações como, por exemplo, "violência nas escolas" como é assumido por Abramovay (2002a), pois essa autora compreende que ao se utilizar a denominação conceitual "violência nas escolas" ao invés de "violência escolar", não restringe o fenômeno a um determinado universo institucional, pelo contrário, tal denominação permite compreender o fenômeno em sua amplitude "espacial e temporal" (p. 72), ou seja,

compreende-se que o fenômeno da violência que é tão intenso em nossa sociedade, também tem espaço de manifestação dentro da escola, e possui especificidades condicionadas pelo contexto em que se manifesta.

Segundo Charlot (2002) e Priotto, Boneti (2009), faz-se importante, primeiramente, diferenciar a "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola" (p. 434), segundo estes autores a violência na escola é aquela que apenas ocorre no espaço escolar, mas não tem relação com as atividades institucionais, temos como exemplo o "acerto de contas" de gangues dentro da escola, já a violência à escola é aquela que tem como alvo a própria instituição, temos como exemplo as depredações dos prédios, e por último e não menos importante, temos a violência da escola que está relacionada diretamente as atividades institucionais, é uma violência produzida pela própria instituição, Charlot (2002) descreve esta violência como sendo "institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam" (p.435).

Charlot (2002) também distingue violência nas escolas de outros fenômenos como agressividade, agressão, transgressão e incivildades, segundo esse autor a agressividade é uma condição inerente à espécie humana, ou seja, é uma condição pré-estabelecida biologicamente.

Segundo Souza e Castro (2008), através dos estudos de Klein e Winnicott, definem que a agressividade trata-se de uma condição natural, sentir raiva e fúria é normal, desde que tais sentimentos sejam expressos dentro dos limites estabelecidos através dos contratos sociais explícitos e implícitos; Moreira, Vilhena, Cruz e Novaes (2009) complementam ao afirmar que a violência difere da agressividade, pois a violência utiliza da força do desejo, da intencionalidade e do pensamento racional objetivando única e exclusivamente causar danos, trata-se de uma força destrutiva, já a agressividade, se bem canalizada transforma-se em força criativa, ou seja, pode constituir-se em uma força produtiva. A agressão, segundo Charlot (2002), trata-se de uma ação que necessariamente utiliza de certa crueldade e grosseria, ou seja, a violência:

Remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés, ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar (CHARLOT, 2002, p. 436).

Charlot (2002) compreende que é impossível a extinção da agressividade e do conflito na escola, porém faz-se imprescindível que estes sejam administrados pelo diálogo, cabe à escola o papel extremamente importante de construir e conduzir canais que permitam a superação desses conflitos pelo diálogo; há também a transgressão que consiste em comportamentos que de alguma forma ferem as regras internas da instituição, porém não ferem a lei como a violência, já as incivildades, não ferem nem a lei nem as regras institucionais, mas perturbam uma convivência tranquila, essa distinção é bastante utilizada por pesquisadores franceses, pois permite certa categorização e ordem, mas consistem em uma difícil tarefa de se realizar, uma vez que muitos dos fenômenos encontram-se misturados na realidade. Sposito (2012, p. 3), relata que em uma de suas definições a violência é assumida como:

Todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas.

Estudando o fenômeno violência, Chauí (1985, p. 35) a define como toda "ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência". Abramovay (2002, p.94), que assume uma posição parecida com as definições descritas acima, para esta autora a violência consiste:

Primeiramente como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamento de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito disfarçada sob a denominação de "acidentes", além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Dentro dessa ampla categoria de violência, o fenômeno ainda pode assumir diferentes formas, segundo Stelko-Pereira e Williams (2013), elas podem ser: física para aquela que se traduz em atos físicos e procuram igualmente causar danos físicos, a violência psicológica para aquelas que visam causar algum dano psicológico ou emocional tornando muitas vezes o agredido vulnerável e sem chance de reação, a violência sexual que se traduz em violência que procuram investir contra a sexualidade do sujeito, a negligência que se traduz pelo abandono e omissão frente às necessidades do outro o colocando em situação de perigo, e por último e não menos importante, a violência contra o patrimônio ou material que se traduz em violências contra as posses materiais do sujeito com o intuito de atingi-lo de alguma forma.

Percebe-se a complexidade do estudo da violência nas escolas, e como a compreensão e definição deste fenômeno é um embate no campo teórico, porém apesar destes conflitos, existem certa aproximação entre as conceituações.

DIFERENTES ÊNFASES E PERSPECTIVAS SOBRE O FENÔMENO

Abramovay (2002) a partir de um recorte das pesquisas realizadas pelo mundo e Sposito (2001) de pesquisas realizadas no Brasil, e ambas chegam a algumas conclusões importantes sobre o fenômeno da violência nas escolas.

Na Espanha o tema da violência quando relacionado à escola e em especial a população mais jovem, as pessoas apresentam certa resistência em se discutir à questão, já na Inglaterra e nos Estados Unidos da América o tema é tratado com enfoques na agressividade, no bullying, na xenofobia e no conflito entre gangues, com perspectivas de estudos desenvolvimentistas, focando o indivíduo e a sua saúde psicológica (ABRAMOVAY, 2002).

Com relações as variáveis que condicionam o fenômeno, são múltiplas, tanto na literatura nacional quando internacional, e tendem a se categorizar por endógenas (variáveis que se constituem enquanto internas ao ambiente escolar) e exógenas (variáveis que se constituem enquanto externas ao ambiente escolar), dentre as variáveis temos, por exemplo, o sexo, a idade, a local da instituição, a família e a gestão escolar, etc. (SPOSITO, 2001; ABRAMOVAY, 2002).

Segundo Abramovay (2002) quando os estudos sobre o fenômeno da violência nas escolas possuem perspectivas institucionais, ou seja, microsociais, o enfoque recai sobre o trabalho do professor enquanto mediador dessas situações, já nas perspectivas mais macrosociais concebe-se a escola e os fenômenos que ocorrem dentro dela contextualizados em um ambiente mais amplo.

Tais dados esboçam que os diferentes recortes e perspectivas dados ao tema ajudam a construir não só o próprio conceito, mas servem de norte para programas e políticas de enfrentamento, controle e prevenção (PRIOTTO, 2008), assim como esboçam uma tentativa de abarcar o fenômeno em seus mais variados aspectos lançando visões macros e micros sobre a violência escolar.

Há também uma preocupação constante tanto na literatura nacional e internacional em se diferenciar o fenômeno da violência nas escolas de outros como, por exemplo, a agressividade e a indisciplina (ABRAMOVAY, 2002; CHARLOT, 2002).

Tratando agora em especial da literatura nacional, um aspecto que chama a atenção, para além dos já apresentados, é a constante preocupação dos pesquisadores brasileiros em tratar as situações de desigualdades sociais como fortes fontes condicionadoras de violência, bem como o fato da violência nas escolas estar de certa forma sofrendo um processo de banalização (SPOSITO, 2001; ABRAMOVAY, 2002).

Hayeck (2009a) relata que o fenômeno da violência tem se tornado cada vez mais "comum" (p. 2), ou seja, os indivíduos passam a concebê-la como um fenômeno natural inerente a espécie humana. O fenômeno da violência escolar tem se naturalizado e banalizado nesse sentido, assumindo muitas vezes o caráter de "um fenômeno estrutural e não mais acidental" (CHARLOT, 2002, p. 434). Por que

isso ocorre? Hayeck (2009b) compreende que a presença constante da violência em nossa sociedade, bem como a sua banalização e naturalização, ou mesmo o seu *status* de organizadora da realidade, se deva em grande parte a questões históricas, relacionadas aos processos civilizatórios que os países latino-americanos passaram, a violência se constituiu nesse cenário uma ferramenta importante de colonização.

Sposito (2012) levanta indícios de que esse processo de banalização começou a ser perceptível quando a mídia deixou de focar tanto a temática (dando preferências para casos extremos), o que fornece indícios de como a violência na escola passa a compor rotina institucional, na mesma perspectiva, Abramovay (2002a) relata que há uma série de violências dentro da escola que não são assumidas e tratadas como tal pelos atores que compõe o cenário institucional, por essa razão faz-se de suma importância compreender as representações sociais acerca do fenômeno.

Segundo Abramovay (2002), no Brasil há uma tentativa de contextualizar a questão no cenário social em que a escola está inserida bem como diferenciar entre a violência que é produzida dentro do ambiente escolar daquela que vem de fora do ambiente (algumas pesquisas internacionais também esforçam para fazer essa diferenciação); as pesquisas também se concentram em grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, e em regiões caracterizadas pela miséria, pelo tráfico e pela violência.

Sposito (2001, 2012) em um levantamento das produções acadêmicas sobre a temática "escola e violência" no Brasil, relata que os primeiros movimentos na busca para compreender a temática ocorre na década de 80 inicialmente através de esforços não continuados e sistematizados por parte do poder público, fato que indicava a falta do registro das ocorrências, seguido das academias que em toda a década de 80 só foi tema de pesquisa em pós-graduação de duas pesquisadoras, as pesquisas indicavam grandes preocupações com as depredações, roubos e as intrusões na escola, e denunciavam a reivindicação por segurança pública; já na década de 90 os estudos se proliferam, e outras instituições como as Organizações Não Governamentais (ONGs) também se dispõem a pesquisar sobre o fenômeno, ampliando os enfoques dados, abrangendo as relações entre os atores que compõem o cenário escolar e a relação escola-comunidade.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES E CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO

Os aspectos já apresentados denunciam um dos problemas que a escola vem enfrentando, a violência na, da e contra a escola, em contribuição a esse problema temos o processo de resignificação que escola vem sofrendo, esta vem deixando de ser vista como um espaço onde a população mais jovem de uma nação pode se encontrar para aprender e construir relações saudáveis, o que interfere negativamente no sentimento de pertencer não só aquele espaço, mas também à sociedade (CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY, 2003).

Charlot (2002) afirma que apesar dos inúmeros investimentos em programas e projetos políticos que procuram enfrentar, controlar e prevenir o fenômeno, há a impressão de que a violência nas escolas tem aumentado a cada ano.

As constantes brigas, a falta de respeito e as péssimas condições físicas dos prédios e equipamentos vêm a cada dia mais agravando o sentimento de impotência, autoestima, desilusão e desvalorização da instituição escolar, fato que contribui para o recrudescimento de situações de violência ainda mais graves que as já citadas no início desse parágrafo, a tensão sobrecarrega o ambiente tornando o menor dos conflitos em faíscas para inflamar situações de violência, e em contribuição a esse cenário, há o discurso da instituição escolar que objetiva tornar a escola como vítima das violências que se encontram fora dela, isso coloca a escola numa condição muito cômoda, uma vez que ela se isenta de responsabilidades sobre o fenômeno assim como também nega ser produtora e reprodutora das violências (CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY, 2003).

O fenômeno da violência escolar é tão impactante no cotidiano escolar que acaba por fragilizar as relações impedindo uma proximidade e sentimento de respeito entre os alunos e entre alunos e equipe, isso dificulta um trabalho educacional significativo, assim como também se torna grande barreira para superar o problema (ABRAMOVAY, 2003). Por parte do poder público houve iniciativas de conter o fenômeno, principalmente a partir da década de 80 com a redemocratização do país, as políticas brasileiras de redução da violência escolar partem principalmente de iniciativas dos governos

municipais e estaduais e caracterizam-se por serem ações "fragmentadas e descontinuadas" (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p.102).

Neste mesmo período, em especial na década de 90, houve uma grande preocupação do Estado, pressionado pelos movimentos sociais, com a juventude e os riscos sociais as quais ela estava vulnerável, tal preocupação condicionou grande parte da estruturação das políticas destinadas às crianças e aos adolescentes, incluindo aqui as iniciativas de prevenção, controle e redução da violência nas escolas (SPOSITO; CARRANO, 2003). As iniciativas dos governos estaduais e municipais seguiram duas principais tendências para enquadrar o fenômeno e fomentar a estruturação e implementação de políticas e programas de redução da violência escolar.

Na década de 80 o fenômeno foi focado sob o viés da democratização das relações dentro das escolas, este movimento foi condicionado pelo cenário de reabertura política que o Brasil vinha passando; a partir da década de 90 a violência escolar ganha atenção da mídia de forma mais intensa e o fenômeno passa a ser focado sob o viés da segurança pública, com isso as ações estruturadas perdem o caráter educacional e democrático, e passam a ser tratados como questões relacionadas as instâncias dos governos que se dedicavam a segurança, neste período temos iniciativas estruturadas e implantadas principalmente pelo Ministério da Justiça com o objetivo de intervir na violência entre os jovens (GONÇALVES; SPOSITO, 2002), os dois focos apresentados neste parágrafo vão guiar as ações dos governos na aplicação de ações para a redução do fenômeno.

Como iniciativas estruturadas e implantadas, podemos tomar como exemplo alguns programas aplicados nas cidades de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, que de certa forma se irradiaram para as demais cidades dos respectivos estados, e serviram de inspiração para as demais unidades federativas. Em São Paulo temos duas atitudes do Poder Público que se convergem, são elas:

Uma delas, em âmbito estadual, tornou obrigatória, por decreto do poder executivo, a abertura das escolas nos fins de semana para uso da população em atividades de lazer, cultura e esporte. Já a outra iniciativa, vinda da Secretaria Municipal de Educação – gestão Mário Covas (1983/1985) – estabeleceu o projeto Fim de Semana (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p.111).

O programa "Fim de Semana" em que as escolas ficavam abertas nos finais de semana para uso da comunidade objetivando enquadrar o fenômeno sob duas perspectivas, são elas: a participação comunitária e a segurança pública, porém tal iniciativa não surtiu os grandes efeitos desejados, pois somente a abertura do espaço não fornecia caminhos para ações direcionadas e o diálogo com a comunidade sobre o fenômeno; e em contrapartida ao movimento de superação da violência escolar, houve e ainda há o movimento de tratar o fenômeno como problema de segurança pública e não educacional (SPOSITO, 2012).

O tratamento da violência escolar como problema que não está restrito à esfera da segurança pública ainda não é fato consensual do ponto de vista do conjunto da rede de ensino. Mais ainda, é preciso reconhecer que eventuais diretrizes de governantes voltadas para o desenvolvimento de ações capazes de enfrentar a violência como um problema de natureza estritamente educativa são atitudes importantes, mas insuficientes. A força das políticas públicas depende, fundamentalmente, da adesão dos atores que integram a unidade escolar a um projeto coletivo voltado, efetivamente, para a sua superação (SPOSITO, 2012, p.13).

Ainda na cidade no estado de São Paulo, segundo Gonçalves e Sposito (2002) temos os programas "Comunidade Presente" iniciado em 1998 com o objetivo de promover a comunidade escolar formação e sensibilidade para lidar com o fenômeno da violência na escola, promovendo uma "cultura de paz, em que os temas da cidadania, participação e gestão democrática são os eixos" (p.116); e o projeto "Parceiros do Futuro" estruturada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 1999 com o objetivo de tornar a escola polo irradiador de cultura e convívio social, fornecendo atividades de interesse das comunidades nos finais de semana.

Em Porto Alegre a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizaram uma série de estudos objetivando conhecer as características do fenômeno violência escolar para a construção de estratégias de prevenção e redução da violência nas escolas, as ações tomadas possuíam como principal eixo a formação da equipe escolar para a mediação de conflitos através do diálogo, negociação e cooperação (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

No ano de 2000, o prefeito sanciona por meio de dispositivo legal o Programa de Prevenção à Violência nas escolas municipais, que prevê a criação de Fórum Municipal integrado por representantes de vários organismos: as várias secretarias municipais afetas aos objetivos do programa, o Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e associações da sociedade civil como a Ordem dos Advogados do Brasil. Além de reuniões mensais, o fórum promoveu eventos em escolas, participou de reuniões e apoiou projetos desenvolvidos nas unidades escolares sob a responsabilidade de coordenadores culturais que têm por tarefa articular os vários segmentos da organização escolar para promover a cultura, executando atividades e projetos que decorreriam de interesses coletivos da escola (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p.121).

Em 1996, na cidade Belo Horizonte, temos o programa "Anjos da Escola" do 22º Batalhão da Polícia Militar com o objetivo de promover a segurança na escola, uma vez que esse programa partia da premissa de que para ação pedagógica obtivesse sucesso era necessário um ambiente seguro, as ações adotadas circunscreviam principalmente no âmbito da infraestrutura de segurança ao redor da escola, como, por exemplo, iluminação e melhoria do trânsito; a implantação do programa se deu mediante a criação de um banco de dados sobre a violência escolar que se tornou referência e foi adotado pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Minas Gerais para a estruturação de políticas e projetos (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Como dito anteriormente, o primeiro passo foi a criação de um banco de informações, vinculado a uma instituição pública. Diga-se de passagem, que a precariedade dos sistemas e coleta de dados mais gerais sobre agressão, criminalidade e delinquência, envolvendo estabelecimentos de ensino no Brasil, tem sido um dos maiores empecilhos na elaboração de políticas públicas coordenadas em nível nacional (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p.125).

Apesar de ainda ser insuficiente a quantidade de pesquisas que se dedicam a avaliar o impacto dessas políticas e programas no cotidiano das escolas e no fenômeno da violência escolar (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). Estudos avaliativos sobre programas semelhantes, tais como a Escola da Paz no Rio de Janeiro, Educação e Cultura de Paz na Bahia, e Escola Aberta Cultura de Paz e Lazer nas Escolas nos Finais de Semana em Pernambuco, indicam uma significativa melhora nas relações no ambiente escolar que acarretam numa melhoria geral da qualidade do ensino (FRANÇA; DUENHAS, GONÇALVES, 2013).

Abramovay (2002, 2002a, 2003), ao apresentar alguns exemplos de escolas que sofriam com a violência e estruturaram iniciativas internas de superação, relata que as escolas precisam construir práticas educacionais capazes de romper com a atmosfera de conformismo e desesperança, colocando a temática da violência em sua prática educativa tornam-se mais críticas e capaz de desnaturaliza e desconstruir situações de violência antes tomadas como práticas corriqueiras e por vezes necessárias, porém para que isso ocorra é fundamental que a escola junto com todos os atores que a compõe reconheçam a problemática que se impõe, bem como trabalhar a violência que se encontra de certa forma fora dela. Em direção semelhante Sposito (2012, p.16) relata que o caminho para a superação da violência escolar:

Trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um presente democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens. Práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o futuro não são suficientes para construir relações significativas com a instituição escolar. Na ausência de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas frequentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares. Certamente outros processos caracterizam essa crise, as reflexões aqui esboçadas tentaram examiná-la apenas sob o ponto de vista da violência.

Compreende-se com isso que as intervenções e planos de superação da violência nas escolas devem ter como ponto de partida o reconhecimento do fenômeno e o diálogo, uma vez que:

[...] uma ação de estado sozinha não pode combater a violência escolar; tal feito requer a participação efetiva de toda a comunidade escolar e da sociedade, mas cabe

aos poderes públicos articular as contribuições, realizar os estudos e formular políticas públicas para atuar no caso da inexistência de prática educativa. Assim se existirem práticas educativas eficazes que oportunize melhorar o respeito humano, o resgate dos valores e como resultado e também, a diminuição da violência, a política pública seria um apoio à instituição escolar (PRIOTTO, 2008, p. 11140).

As políticas e programas devem propiciar a construção coletiva das ações incentivando relações sociais mais democráticas mediadas pelo respeito e pelo diálogo, somente desta forma será possível a estruturação de intervenções que sejam realmente significativas e impactantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar é um fenômeno histórico e social, caracterizado pela sua complexidade que muitas vezes exige uma perspectiva interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento de modo a abarcar a sua amplitude, mensurar seus impactos e construir estratégias de intervenção, por isso um sólido processo de conceituação é imprescindível, uma vez que são através dessas compreensões que as políticas e programas para atuar sobre o fenômeno serão estruturados e implementados.

As políticas e programas de intervenção se caracterizam, ora por basear-se numa perspectiva educativa, ora por assumir o viés da segurança pública, e há também ações que se caracterizam por assumir as duas perspectivas.

Muitos desses programas e dessas políticas são ações descontinuadas e fragmentação, fato que torna extremamente difícil não só a realização de pesquisas avaliativas sobre os seus impactos, mas principalmente transformar uma cultura escolar sedimentada sobre anos de exclusão e desigualdade, ou seja, violência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. A violência nas escolas: revisitando a literatura. In: ABRAMOVAY, M. et al. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. (a). A violência no cotidiano das escolas. In: ABRAMOVAY, M. et al. *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. A violência nas escolas. In: ABRAMOVAY, M. et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 432-443. Jul./Dez 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 14/09/17.
- CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, M.; CARDOSO, R.; PAOLI, M. C. (Org.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- FRANÇA, M. T. A.; DUENHAS, R. A.; GONÇALVES F. de O. Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas nos finais de semana: uma avaliação quantitativa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, vol.21 n.81, p. 711-738, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/05.pdf> >. Acesso em: 14/09/17.
- GONÇALVES, H. S. Violência contra a criança e o adolescente. In: GONÇALVES, H. S. & BRANDÃO, E. P (Orgs.). *Psicologia jurídica no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2011.
- GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 101-138, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf> >. Acesso em: 14/09/17.
- HAYECK, C. M. Refletindo sobre a violência. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, vol.1, n.1, p. 1-8, 2009 a. Disponível em < <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/8/8> >. Acesso em: 14/09/17.

HAYECK, C. M. A violência contra crianças e adolescentes ao longo dos séculos e os atuais trâmites institucionais de atendimento aos sujeitos vitimizados. *Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética*. Fortaleza, p. 1-9, 2009 b. Disponível em <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0343.pdf>>. Acesso em: 01/10/2017.

LOPES, R. E. et al. Juventude pobre, violência e cidadania. *Rev. Saúde Soc.* São Paulo, vol.17, n.3, p. 63-76. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n3/08.pdf>>. Acesso em: 31/10/2017.

MOREIRA, A. C. G. et al. Quem tem medo do lobo mau? Juventude, agressividade e violência. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.*, São Paulo, vol.12, n.4, p. 677-697. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v12n4/v12n4a05.pdf>> Acesso em: 31/09/2017.

NETO, O. C. & MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, vol.4, n.1, p. 33-52, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7129.pdf>>. Acesso em: 01/10/2017.

ODALIA, N. *O que é violência*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PORTO, M. S. G. A violência entre a inclusão e a exclusão social. *Rev. Tempo soc.*, São Paulo, vol.12, n.1, p. 187-200, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v12n1/v12n1a10.pdf>. Acesso em 05/10/2017.

PRIOTTO, E. P. Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas. *Anais do III Congresso Ibero-americano sobre violência nas escolas*, Curitiba: Campagnat, p. 11128-11141, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108_54.pdf>. Acesso em: 17/09/2017.

PRIOTTO, E. P. & BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra escola. *Rev. Diálogos Educ.*, Curitiba, v.9, n. 26, p. 161-179, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108_53.pdf>. Acesso em: 28/09/2017.

SOUZA, M. A. de; CASTRO, R. E. F. de. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicol. Estud.*, Maringá, vol.13, n.4, p. 837-845. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a22.pdf>>. Acesso em 17/09/2017.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27856>>. Acesso em 05/10/2017.

SPOSITO, M. P. *A instituição escolar e a violência*. IEA/USP - Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolencia.pdf/at_download/file. Acesso em: 01/10/2017.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Rev. Brasileira de Educação*, n.24, p.16-39, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em: 01/10/2017

STELKO-PEREIRA, A. C. WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Rev. Temas em Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>>. Acesso em: 20/09/2017.

STELKO-PEREIRA, A. C. WILLIAMS, L. C. de A. (orgs.). *Violência nota zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: EduFSCar, 2017.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017

O DIREITO DA CRIANÇA NO ACESSO À CRECHE: FOCO NO DECRETO Nº 23.246, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2017 DO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP

The right of the child on access to the nursery: focus on decree nº 23.246, of november 14, 2017 of the municipality of Sorocaba/SP

Mateus Nascimento – UFSCar/Sorocaba*
Mariana Amaral Barros Batista – UFSCar/Sorocaba**
Micheli Keila Santos Pereira - UFSCar/Sorocaba***

Resumo: Este artigo tem como finalidade analisar os parâmetros do município de Sorocaba para o ingresso das crianças de 0 a 3 anos nas creches, numa perspectiva do direito à educação infantil que são garantidos pela legislação, para fins desse estudo sob o foco do Decreto Nº 23.246, de 14 de novembro de 2017 que dispõe sobre os critérios da inscrição e da classificação nas creches. O estudo relata a tendência assistencialista devido aos requisitos de seleção que envolvem como um dos critérios de classificação e de desempate a comprovação de trabalho dos pais. A necessidade do cuidar e do educar na educação infantil, superando o assistencialismo é importante para garantir o desenvolvimento pleno da criança proporcionando a garantia dos seus direitos.

Palavras-chave: Educação infantil. Legislação. Assistencialismo.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the parameters of the municipality of Sorocaba for the entry of children from 0 to 3 years of age in day care centers, with a view to the right to early childhood education, which are guaranteed by the legislation, for the purposes of this study under the focus of Decree No. 23,246, of November 14, 2017, which provides for the criteria for enrollment and classification in kindergartens. The study reports the assistance tendency due to the selection requirements that involve as one of the criteria of classification and of tiebreaking the parent's proof of work. The need to care for and educate in children's education, overcoming welfare is important to ensure the full development of the child by providing the guarantee of their rights.

Keywords: Child education. Legislation. Assistance.

INTRODUÇÃO

As creches surgiram através dos movimentos sociais e foram divididas em duas dimensões, sendo o cuidar para as famílias menos favorecidas economicamente e o educar para a classe dominante, na perspectiva de preparação para a educação posterior. Analisando a necessidade de superar o assistencialismo presente na Educação Infantil, principalmente nas creches, é importante a reflexão sobre os paradigmas educacionais do Estado e dos municípios tendo como parâmetros os documentos oficiais que garantem o direito da criança ao ensino gratuito, de qualidade e sem discriminação.

Com base no processo histórico e no discurso presente na sociedade, a creche ainda está relacionada aos cuidados maternos que são transferidos à escola devido a necessidade de a criança permanecer num local enquanto seus responsáveis trabalham sem preocupação com o processo de educar, pertinente ao desenvolvimento cognitivo e afetivo abordados no currículo pedagógico da Educação Infantil. A garantia dos direitos das crianças no acesso ao educar é de extrema importância na relação com o desenvolvimento cognitivo e afetivo no processo de construção plena da identidade e da formação do cidadão.

* Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. Graduado em Polímeros – Fatec Sorocaba. E-mail: mateus.nto@gmail.com

**Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: mariana30keka@gmail.com

*** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: miltontapeceiroboituva@hotmail.com

O estudo dos parâmetros que regulamentam as inscrições para ingresso das crianças nas creches de Sorocaba faz-se necessário para analisar as prioridades da gestão municipal na perspectiva do direito da criança, quais requisitos são considerados importantes para classificação e matrícula e como esses critérios acabam segregando o atendimento, visto que oportunizam um viés assistencialista tirando da criança a garantia do educar, do desenvolvimento pleno.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A vinculação institucional diferenciada que segrega a identidade da creche e pré-escola em relação à classe social está inserida no contexto da história das políticas de atendimento do nosso país desde o século XIX, compreendendo o cuidar como atividade ligada ao corpo e inerente às crianças pobres e o educar como experiência de ascensão intelectual destinada aos filhos da classe dominante.

Em 1959 surge um novo paradigma de atendimento às crianças, decorrente dos movimentos nacionais e internacionais, que se inicia com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pela Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990) do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses fatos marcaram os movimentos sociais pela garantia do direito de todas as crianças à educação, superando o assistencialismo inerente aos menos favorecidos.

Com a Constituição de 1988 e com a ampla participação dos movimentos comunitários, entre eles os movimentos das mulheres e de redemocratização do país, o atendimento nas creches e pré-escolas adquirem o direito social assegurando em seus artigos referentes à educação a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, como direitos de todos e reconhecendo como dever do Estado e da família, reforçado posteriormente pelo artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A regulamentação da Educação Infantil ocorre com a Lei nº 9.394/96 que reafirmou a gratuidade e introduz algumas inovações em relação à Educação Básica, como a integração das creches nos sistemas de ensino tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da comunidade, sendo subdividida em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 4º, situa a obrigação de cada órgão da Federação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (...). (BRASIL, 1996).

Nessa vertente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 estabeleceu metas decenais para a oferta da Educação Infantil fosse ampliada, até o final de sua vigência. Desde então, a Educação Infantil está em processo de revisão de concepções sobre o desenvolvimento da criança e das práticas pedagógicas mediadoras como também as políticas públicas, nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram fundamentais para explicação de princípios e orientações, como também a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de currículos, propostas pedagógicas e das questões sociais. (BRASIL, 2001).

O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO

Embora garantida pelos documentos oficiais, o direito da criança ao acesso gratuito na Educação Infantil nem sempre é respeitado. Segundo o documento oficial PNEI - Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, s.d.) - a educação ainda persiste no assistencialismo favorecendo a exclusão da criança no processo educativo conforme trecho:

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. (BRASIL, s.d., p.3)

A Educação Infantil não apresenta obrigatoriedade e sim direito garantido da criança, sendo opção da família e dever do Estado, tem importância significativa na constituição do sujeito e na etapa inicial da Educação Básica. Segundo o PNEI o número de matrículas vem aumentando em todo o país, conforme censo escolar e estatísticas do INEP.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo da Educação Infantil ocorre através de práticas que buscam articular os saberes e as experiências envolvendo os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos promovendo dessa forma o desenvolvimento integral da criança. (BRASIL, 2009).

O educar é garantido através das Diretrizes Curriculares pelas propostas pedagógicas que consideram os princípios éticos, políticos e estéticos como também a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais e culturais.

PLANO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOROCABA

O PME 2015 – 2025 (Plano Municipal de Educação) de Sorocaba estabelece de acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica que a Educação Infantil é compreendida pela creche (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e a Pré-escola (crianças de 4 a 5 anos, estabelecendo várias estratégias fundamentadas em suas diretrizes que envolvem essa etapa, como destacada na Meta 1.25 que trata sobre o ingresso das crianças nas creches:

Universalizar a educação infantil também de 0 até 3 anos de idade, mesmo que não haja obrigatoriedade de matrícula, por ser imprescindível que essa faixa etária também receba a devida atenção, inclusive com recursos financeiros ampliados para esse fim. (SOROCABA, 2015).

A meta 1.41 desse PME trata dos direitos das crianças assegurados nos documentos oficiais envolvendo à Educação Infantil: "Garantir os princípios de respeito aos direitos da criança presentes na lei de diretrizes e bases da educação nacional LDBN/96, ECA." (SOROCABA, 2015).

EM nível de comparação estatística para comprovação do aumento de procura por vaga na Educação Infantil, em 2010 as creches públicas municipais de Sorocaba realizaram 6.616 matrículas conforme Censo Escolar de 2010 e 2016 (INEP, 2010 ;2016) foram realizadas 11.215 matrículas conforme Censo Escolar/ INEP 2016, totalizando um aumento de 69,51% de matrículas nas creches nesse período, fato que comprova o aumento da demanda decorrente de diversos fatores como a responsabilidade constitucional dos municípios com a Educação Básica, a crescente inserção feminina no mercado de trabalho e a necessidade de uma educação estruturada para a criança, sustentada por uma base científica e pautada na pedagogia.

ANÁLISE DO DECRETO Nº 23.246, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2017, QUE DISPÕE SOBRE CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NAS CRECHES DE SOROCABA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil refutam as funções de caráter assistencialista mesmo mantendo o atendimento das necessidades básicas das crianças desenvolvendo dessa forma um caráter institucional e educacional diferente do contexto doméstico. Nessa perspectiva o assistencialismo desse âmbito enquadra-se nas políticas públicas para a infância que devem ser financiadas, orientadas e supervisionadas por outras áreas que atendem essas demandas como: social, cultura e saúde. O ingresso à creche no município de Sorocaba, através do Decreto Nº 23.246, de 14 de novembro de 2017 que dispõe sobre os critérios da inscrição e da classificação nas creches, estabelece que:

Art. 1º Os critérios das inscrições, da classificação, da reclassificação, da documentação para matrícula e da transferência no Cadastro Municipal Unificado, nas Instituições Educacionais da rede municipal de ensino e nas Instituições Conveniadas com o Município, que atendem a etapa da Educação Infantil – Creche, serão efetuados respeitando as diretrizes e os procedimentos deste Decreto. (SOROCABA, 2017).

Analisando o Decreto, o Art. 2º dispõe sobre o planejamento e organização da oferta de vagas:

II – Fase Municipal: Classificação de acordo com os critérios previstos neste Decreto, pelo Sistema Informatizado da Secretaria da Educação, após o término da fase inicial (inscrição), para atendimento à demanda. Nesta fase, as vagas serão disponibilizadas pela Secretaria da Educação em âmbito municipal, em observância à classificação referente aos artigos 7º e 8º deste Decreto e às opções de Instituições de Educação Infantil indicadas pelos pais ou responsáveis legais no ato de inscrição. (SOROCABA, 2017).

As vagas oferecidas pela Secretaria de Educação do município estabelecem requisitos de seleção para classificação conforme publicado, dentre esses critérios estão: a questão da deficiência física, a vulnerabilidade social e a comprovação de trabalhado, sendo a preferência dos servidores públicos municipais:

III – Da classificação:

Art. 7º As vagas nas Instituições Educacionais que atendem a Etapa Educação Infantil – Creche serão oferecidas atendendo as crianças de maior idade, respeitando a organização de turmas, faixa etária e período de inscrição, priorizando a seguinte ordem:

I – Crianças deficientes conforme critério previsto no inciso V do artigo 5º deste Decreto;

II – Responsável legal ou irmão/irmã deficiente conforme critério previsto no inciso VI do artigo 5º deste Decreto;

III – Crianças em situação de extrema vulnerabilidade social, conforme critério previsto no inciso VII do artigo 5º deste Decreto;

IV – Crianças filhas e dependentes legais de servidores públicos municipais, conforme critério previsto no inciso VIII do artigo 5º deste Decreto;

V – Pais menores de dezoito anos, regularmente matriculados no ensino obrigatório no período diurno, conforme previsto no inciso IX do artigo 5º deste Decreto;

VI – Mães e/ou responsáveis legais que comprovem trabalho. SOROCABA, 2017).

O critério de desempate também destaca como requisito a comprovação do trabalho. Considerando as Diretrizes Curriculares, a Educação Infantil deve ser oferecida gratuita em creches e pré-escolas, caracterizando estabelecimentos educacionais públicos ou privados que tem como finalidade o cuidar e o educar sem segregação social, como ressalta o Art.5º da Resolução N°5, de 17 de dezembro de 2009 em seu §1º -E dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009).

O processo de seleção para o ingresso nas creches de Sorocaba reforça a função assistencialista que envolve a educação desde seu contexto histórico até o presente, destacando a necessidade da desconstrução dessa abordagem para que o cuidar se associe ao educar no processo de ensino-aprendizagem que envolve o currículo da Educação Infantil, estabelecido pelas Diretrizes Curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face destas considerações, pode-se afirmar que o estudo do Decreto N° 23.246, de 14 de novembro de 2017 do município de Sorocaba é inconstitucional no que se refere aos direitos das crianças e das famílias asseguradas pela Constituição Federal de 88, pela LBD/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo próprio Plano Municipal de Educação do município.

Os requisitos de seleção presentes no processo seletivo como a comprovação do trabalho e a preferência pelo servidor público, reforçam a visão assistencialista da Educação Infantil, uma vez que a criança tem seus direitos assegurados pela legislação específica que transcendem os cuidados abordando o desenvolvimento cognitivo e afetivo através das práticas pedagógicas.

A gestão municipal em articulação com o poder público tem o dever de atender as crianças de forma igualitária sem critérios, dando atendimento de qualidade respeitando os direitos fundamentais das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Resolução nº 5 de dezembro de 2009*. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf . Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em 10.09.2017.

INEP. *Censo Escolar, 2010*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf . Acesso em 10.09.2017.

INEP. *Censo Escolar, 2016*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip . Acesso em 10.09.2017.

SOROCABA. Secretaria de educação. Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025. Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sorocaba-sp> . Acesso em 10.09.2017.

SOROCABA. *Decreto nº 23.246, de 14 de novembro de 2017*. Dispõe sobre os critérios das inscrições no Cadastro Municipal Unificado, da classificação, da reclassificação, da documentação para matrícula e da transferência nas Instituições Educacionais Municipais e nas Instituições Conveniadas com o Município, que atendem a etapa da Educação Infantil-Creche e dá outras providências. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadastromunicipalunificado/wp-content/uploads/sites/2/2017/11/dec23246-2017.pdf> . Acesso em 10.09.2017.

Recebido em: 10.10.2017
Aprovado em 10.12.2017

A MEDIDA PROVISÓRIA N. 746/2016 E O REAL MOTIVO DE SE REFORMAR O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

The Provisional Measure n. 746/2016 and the real reason for reforming high school in Brazil

Julia Galvani Hawthorne –UFSCar/Sorocaba*

Resumo: Em setembro de 2016, 22 dias após a posse do presidente da república Michel Temer, foi sancionada a Medida Provisória 746/2016, responsável pela reforma do Ensino Médio. Essa reforma prevê a alteração do currículo e da carga horária desta etapa de ensino, visando diminuir a evasão escolar e aumentar o interesse dos jovens pelas aulas, já que poderão definir logo no primeiro ano do Ensino Médio sua área de interesse, podendo se aprofundar mais nesta área. Este artigo traz uma breve análise sobre as reais motivações de se investir numa reforma tão urgente, trazendo à reflexão o que o governo espera da escola pública e da escola particular e os reais motivos que levaram o novo governo a estabelecer tão rapidamente as novas regras para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Medida Provisória 746/2016. Ensino técnico.

Abstract: In September 2016, 22 days after the inauguration of the government of the president of the republic Michel Temer, was approved the Provisional Measure 746/2016, responsible for the reform of High School. This reform foresees the alteration of the curriculum and the timetable of this stage of education, to reduce school dropout and increase the interest of the young people in the classes, since they will be able to define their area of interest in the first year of High School, in this area. This article briefly reviews the real motivations of investing in such an urgent reform, bringing to the forefront what the government expects from the public school and private school, and the real motives behind the new government to establish the new rules so quickly. the high school.

Keywords: High school reform. Provisional Measure 746/2016. Technical education.

INTRODUÇÃO – A ORIGEM DA REFORMA

No Brasil, a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado, os organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros) têm orientado as políticas educacionais. O Banco Mundial impõe políticas educacionais há anos em todo o mundo. No Brasil, o governo Collor/Itamar Franco (1990-1994) realizou várias reformas seguindo o modelo neoliberal, desmantelando os serviços públicos e as políticas públicas. O governo FHC (1995-2002) deu continuidade a essas políticas sob orientação do Banco Mundial. (TOMMASI et. al, 1996). Os governos do PT (2013-2016) continuaram atrelados às políticas neoliberais, apresentaram algumas ações que caminhavam na direção de um novo modelo educacional.

No primeiro mandato do governo Lula, no ano de 2007, houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no ano de 1996. Nesse mesmo ano, também foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se trata da regulamentação do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios, participação das famílias e comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, promovendo programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, 2009).

Apesar dos avanços, o governo de então retoma o ideário neoliberal dos anos 1990, com o Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013 (BRASIL, 2013), e o seu Substitutivo, que visa instituir a jornada em tempo integral do Ensino Médio, a organização dos currículos do Ensino Médio por áreas do conhecimento e

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba E-mail: juliagalvanni@gmail.com

propõe ainda alterações de alguns artigos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, o que o governo de Temer deveria intensificar.

Aos 22 dias da posse de Temer, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Conforme descrito na Exposição de Motivos, o texto encaminhado ao Congresso Nacional almeja "dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016a).

Alguns dos aspectos presente do texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas: Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física; e a possibilidade de lecionar a pessoas com "notório saber" em alguma especialidade técnico-profissional, o que foi visto de forma negativa por grande parte dos profissionais da educação.

A URGÊNCIA EM REFORMAR O ENSINO MÉDIO

A reforma do Ensino Médio, colocada como Medida Provisória tem caráter de urgência. Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo como aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas e a contenção da evasão escolar.

Sintetizando, os principais pontos da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular flexibilizando por áreas de conhecimento e melhorar os resultados do desempenho escolar.

A ideia de investimento em capital humano para estimular o desenvolvimento econômico é uma concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades do mercado, dando ênfase a conhecimentos que torne o aluno útil para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de aumentar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, ou seja, desenvolver habilidades e competências que possibilitem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação educacional é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário.

Na globalização neoliberal, a política econômica está focada nas vantagens comparativas dos países como forma de potencializar a competitividade na nova divisão internacional do trabalho. No Brasil as vantagens que encontramos são diversas, como: fartura de recursos naturais que permitem a exportação de matéria-prima e o baixo custo da força de trabalho. A urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes no orçamento da educação, saúde e cultura se dá na necessidade de produzir mão de obra qualificada para possibilitar o crescimento econômico.

A REFORMA E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Na visão dos reformadores, a mudança no currículo pretende eliminar disciplinas pouco interessantes para os adolescentes, o que justifica a grande evasão escolar neste nível. Diante desta perspectiva pode-se analisar dois pontos: A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e a modernização do Ensino Médio, flexibilizando o currículo por áreas de conhecimento, focando a aptidão dos alunos e das escolas.

A grande maioria dos estudantes do Ensino Médio está em escolas públicas. Segundo o MEC (BRASIL, 2015a), em 2014, do total de 49.771.371 matrículas na educação básica, 40.680.590 (81,7%) eram da

rede pública. Segundo PNAD-IBGE (BRASIL, 2015b), somente 56,7% desses jovens, de até 19 anos, concluíram o Ensino Médio. Esses dados constataam que estes alunos são oriundos de camadas populares. Outra questão importante é o mercado de trabalho, ainda que se formem no Ensino Médio profissional passam a compor a estatística da maior taxa de desemprego. O estímulo do Ensino Médio para qualificar para o trabalho se choca com a falta de emprego para quase todos esses jovens. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

É importante salientar que, que nesse novo modelo, haverá oferta de cursos em tempo parcial ou integral; com formação profissional ou não. Haverá cursos técnicos em tempo integral e integrado aos conteúdos do Ensino Médio regular, como no caso dos institutos e centros federal e estaduais de educação técnico-tecnológica. Na relação público-privada haverá o foco na formação para a força de trabalho específica da empresa parceira.

A PROBLEMÁTICA DO NOTÓRIO SABER

Se tratando do docente que atuará no Ensino Médio, o artigo 61, inciso IV, da Medida Provisória n. 746/2016 regulamenta os "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do *caput* do art. 36". Este profissional não possui formação em licenciatura, o que indica que este desconhece processos didático-pedagógicos, o que poderá causar a piora do que já é precário, ou seja, sucatear o ensino ainda mais.

Os alunos de cursos profissionalizantes serão os mais prejudicados pela questão do notório saber, que são justamente provenientes de classes sociais mais pobres, pois não é interessante para as escolas particulares e para os filhos das classes altas o curso técnico profissionalizante, ou seja, a falta de formação necessária para lecionar é jogada para a escola pública. É possível destacar também que o professor, já desvalorizado no ensino público brasileiro passa a ser ainda mais desvalorizado, já que sua formação é inutilizada, sendo possível a qualquer pessoa lecionar.

No ensino particular, dificilmente serão aceitos professores sem formação, já que os pais, assim como a própria escola exigirão professores capacitados para ensinar seus filhos e alunos, ou seja, professores licenciados. Assim fica evidente o tipo de escola preparada para os pobres e para a elite, e o professor que atuará em cada uma delas, embora isto esteja subentendido na lei. A escola pública então é criada para produzir mão de obra barata para o mercado, e a escola particular é moldada para estimular a evolução intelectual de seus alunos. É evidenciado, no caso de se permitir que não-formados lecionem, a intenção de rebaixar o ensino público a simples formação de força de trabalho para manutenção do capital.

UMA ESCOLA PARA E RICOS E UMA ESCOLA PARA POBRES

Os caminhos que levaram a esta reforma estão contextualizados na atual situação político-econômica do Brasil. Após a posse de Temer o país passou por uma série de medidas impopulares e prejudiciais aos interesses e a soberania popular na nação. No que se refere à educação, todas as discussões feitas a partir das Conferências e todas as metas no Plano Nacional de Educação foram preteridas pelo presidente e a equipe que compõe o Ministério da Educação, também foram ignorados os debates e consultas públicas feitas com entidades estudantis e sindicais, universidades, movimentos sociais e gestores públicos ao longo dos últimos anos. Sendo assim, é possível entender que o Ensino Médio foi reformado desconsiderando a democracia e a construção coletiva, nos deixando claro quais os princípios norteadores da educação brasileira.

Um dos pontos que mais foram criticados dentro da reforma foi a retirada dos componentes de filosofia, sociologia, artes e educação física, priorizando o ensino de língua portuguesa, matemática, física e química, além da realidade social e política, principalmente do Brasil, retirando das escolas discussões sobre filosofia e sociologia, e deve-se salientar que as discussões políticas e sociais brasileiras serão voltadas especialmente aos tempos republicanos, fazendo com que sejam eliminadas das discussões questões relacionadas aos séculos de escravidão que até hoje nos traz consequências.

A reforma, desta maneira, reforça seu caráter tecnicista, bancário e acrítico, que condiciona cada vez mais a educação a uma linha determinista e acentua as diferenças entre a escola do rico e a escola do pobre. A Medida Provisória n. 746/2016 deixa a entender que será possível ao estudante escolher

em qual área do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional) gostaria de se aprofundar, isto nos últimos três semestres do Ensino Médio. Porém, as ofertas das possibilidades ficarão a cargo do sistema estadual de ensino, ou seja, não é garantido que o aluno terá acesso a sua área de interesse no local que reside, sendo obrigado a escolher outro segmento.

Desta forma fica clara a intenção da escola pública de formar pessoas com capacidade de ler, escrever e contar, juntamente a uma formação profissional básica, que permita a essa pessoa fornecer mão-de-obra barata ao setor empresarial. Já o acesso à universidade e o ensino preparatório ficará a cargo das escolas particulares, que reforçarão suas metodologias de ensino em todas as áreas do conhecimento, ofertando a seus alunos todas as disciplinas e possibilitando a eles a vantagem no acesso às universidades públicas. O setor privado lucrará ainda mais e a educação será ainda mais mercantilizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio brasileiro apresentava (ainda apresenta) diversos problemas, sendo o principal deles a evasão escolar. A reforma do currículo e da carga horária trouxe à população a ideia de que agora será possível ao aluno decidir sua área de aprofundamento, o que é interessante, mas não condiz com a atual realidade do ensino e com a realidade da reforma, já que este aluno não poderá realmente escolher qualquer área, pois algumas poderão não ser ofertadas em sua escola ou seu estado, impedindo este aluno de cursar o que deseja.

Quando se analisa a história por trás da reforma do Ensino Médio, e quando se considera o que já foi conquistado no Brasil em relação a educação vemos que a real intenção em reformar o Ensino Médio está em estabelecer cada vez mais a educação bancária e tecnicista, preparando trabalhadores para mover e estimular ainda mais o mercado e a sociedade capitalista, retirando do aluno oriundo das classes mais baixas a possibilidade de repensar as injustiças sociais que vive e, oferecendo ao aluno de classes mais altas a possibilidade da educação para o pensamento e reflexão, e o acesso à universidade pública.

É preciso compreender que, toda reforma no ensino tem caráter político e econômico que devendo-se atentar aos reais motivos e intencionalismos daqueles que a elaboram. No caso apresentado neste trabalho, é possível ver claramente a intenção do atual governo em estimular a mão-de-obra barata (por meio de cursos técnicos) e distanciar cada vez mais os alunos brasileiros provenientes de escola pública do pensamento crítico, transformando-os apenas em mercadoria.

Desta forma, fazer uma crítica a um sistema educacional elitista, excludente e tecnicista, ainda é um instrumento e argumento válido para a busca na reafirmação e defesa por uma escola que eduque como direito social e não como mercadoria, é lutar por uma escola pública, democrática e laica, formada por profissionais qualificados, licenciados e valorizados, com matriz curricular que atenda às necessidades científicas e produza sim, profissionais capacitados para o trabalho, mas que além disso valorize o pensamento crítico e a educação crítica e humanista, que forme seres pensantes, desfazendo a ideia de que a escola é um local para se aprender a ler e contar, formando apenas eleitores e trabalhadores técnicos, a fim de que sirvam apenas como sustento de uma sociedade injusta, exploradora e elitista.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. G.; SANTOS, M. E. de M. O caráter de classe da reforma do ensino médio. In: *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, n.7/dezembro 2016. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/7-%20o%20carater%20de%20classe%20da%20reforma%20do%20ensino%20medio.pdf> Acesso em 09 dez.2017

ARRUDA, M. da C. C. *A reforma do ensino médio técnico: ruptura ou cerceamento?* Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.11558> Acesso em 09.dez 2017

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores 2015. Brasília: IBGE, 2015b. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default_sintes_e.shtm . Acesso em 09 dez. 2017.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm . Acesso em 09.dez 2017

BRASIL. *Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa*. Brasil 2008/2014. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192 . Acesso em 09 dez. 2017.

BRASIL. *Projeto de lei nº 6.840 de 2013*. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428 . Acesso em 09 dez. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, June 2017 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 09 dez. 2017.

FRANÇA, L. Verdades e mitos da MP de reforma do ensino médio: Qualquer um poderá dar aulas?. In: *AppProva*, 2017. Disponível em: <http://aprova.com.br/notorio-saber-verdades-e-mitos/> Acesso em 09.dez 2017

MELO, W. As reformas do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas. In Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/as-reformas-do-ensino-medio-consideracoes-historicas-educacionais-e-politicas/> Acesso em 09 dez.2017

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> Acesso em: 09 dez. 2017

NETO, E. de C.; LIMA, E. M. de; ROCHA, A. C. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante. *Anais do XIII Congresso Educere*, 28-3 de agosto de 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf Acesso em: 09 dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: *RBPAE*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/download/19491/11317>. Acesso em 09.dez 2017.

REDAÇÃO RBA. Pedagoga diz que reforma do ensino médio aprofunda a desigualdade, 2017. In: *Rede Brasil Atual*. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/02/reforma-do-ensino-medio-e-um-projeto-que-aprofunda-a-desigualdade> Acesso em 09.dez 2017

SOUZA, I. Como a reforma do ensino médio vai mudar a educação brasileira? 2017. In: *Politize*. Disponível em: <http://www.politize.com.br/reforma-ensino-medio/> .Acesso em 09.dez 2017

TOLEDO, L. F. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos, 2017. In: *O Estado de S. Paulo*, 04 jun.2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos.70001824448> Acesso em 09.dez 2017

TOMMASI, I. de.; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017

EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Parent's expectations in relation to fundamental education of nine years

Claudineia Martins da Silva Leite –UFSCar/Sorocaba*

Dayane Prado Paschoal Costa –UFSCar/Sorocaba**

Paulete Zilli Silveira de Salles –UFSCar/Sorocaba***

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre as mudanças nas políticas educacionais e suas consequências, à luz da pesquisa sobre a alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a antecipação da matrícula para crianças de seis anos. Foi realizada pesquisa bibliográfica, embasada em diversos autores que estudam o assunto e também realizada pesquisa de campo através de entrevistas com pais de alunos, para a coleta de informações e opiniões destes sobre sua expectativa a respeito do estudo de seus filhos. O artigo também discorre sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, a Lei nº 11.274/2006, as orientações gerais do MEC sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e suas expectativas sobre tais mudanças para a vida escolar das crianças brasileiras. Em todo o momento da pesquisa, fica evidente que a presença e a parceria das famílias junto à escola são o motivo principal do sucesso escolar.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Políticas educacionais. Relação família e escola.

Abstract: This article reflects on the changes in educational policies and their consequences in the light of research on the alteration of primary education from eight to nine years and the anticipation of enrollment for six-year old's. A bibliographic research was performed, based on several authors who study the subject and investigative research through interviews with parents of students, to collect information and opinions about their expectations regarding the study of their children. The article also deals with the Law of Directives and Bases of Education No. 9.394/1996, Law No. 11.274/2006, the general guidelines of the MEC on the Elementary Education of Nine Years and their expectations about such changes for the school life of brazilian children. Throughout the research, was evident that the presence and partnership of families with the school are the main reason for school success.

Keywords: Nine-year elementary school. Educational Policies. Family and school relationship.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o domínio da escrita alfabética foi restrito a poucos nas sociedades ocidentais, sendo privilégio das pessoas das classes dominantes. No Brasil não era diferente. No entanto, principalmente após a proclamação da República, no intuito de se modernizar e se desenvolver socialmente, surgiu a necessidade da universalização da escola. Segundo Mortatti (2006):

A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas "escolas" do Império ("aulas régias") – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. (MORTATTI, 2006)

Com o decorrer do tempo, porém, analisando a história da educação brasileira, observa-se que, apesar das várias tentativas de erradicação do analfabetismo, não houve sucesso, principalmente devido às desigualdades sociais

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: claudisilva66@gmail.com

**Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: dayaneeducacao@hotmail.com

***Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: paulete.salles@gmail.com

e econômicas presentes na sociedade brasileira. Houve, contudo, avanços na Política Educacional brasileira, conforme lemos na própria Constituição Federal, em seu art. 208, § 1º: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente". (BRASIL, 1988). E também conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, inciso I:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996)

A política de ampliação da escolarização do Ensino Fundamental - antes realizado em oito anos, agora estendido para nove anos - apresentou-se como possível solução para a diminuição do analfabetismo no Brasil, pelo fato de prever mais tempo de permanência da criança na escola, segundo proposta do Ministério da Educação:

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa. (BRASIL, 2007)

Essa ampliação foi indicada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando-se, pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, meta a ser executada em 2010. Porém, foi a partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que se instituiu a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Como pontua Ferreira (2013, p. 78), "[...] uma política afirmativa de equidade social, dos valores democráticos e republicanos".

Conforme Furghestti, Greco e Cardoso (2012), "[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos no Brasil se coaduna à prática de vários países que apresentam em média 12 anos de escolarização básica, incluindo países da América Latina." Assim, o Brasil procura superar, dentre outros problemas relativos à educação, o analfabetismo e as altas taxas de evasão escolar e repetência.

O domínio da escrita alfabética é fundamental para a vida social, devendo esse domínio ser alcançado no processo ensino-aprendizagem. A escrita e a leitura fazem parte do cotidiano das pessoas, pois através da escrita as ideias são expressas e através da leitura são interpretadas. Conforme Ferreira (2013), "[...] entendemos que não haveria escrita (registro) sem a leitura (comunicação), ou seja, a escrita existe mesmo sem a presença do autor, pois ela fixa uma ideia como extensão da memória".

Entendendo que todas as crianças, através da escola, têm direito de acesso à linguagem escrita, a ampliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro para cinco anos, aumenta a possibilidade da aquisição do domínio da alfabetização e do letramento, além de outras aprendizagens próprias dessa idade, respeitando a capacidade cognitiva de cada criança.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: ENGAJAMENTO EM MEIO A MUDANÇAS

Muitas pesquisas mostram que o envolvimento da família com a educação de seus filhos contribui para a construção de uma educação de qualidade, o que parece ser fator essencial para o sucesso escolar. As orientações gerais do MEC para o Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando que aos seis anos de idade a criança possui o desejo de frequentar a escola para aprender a ler e escrever expressam a importância do envolvimento família e escola:

O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças. (BRASIL, 2004, p. 20)

E também:

Continuidade e ampliação - em vez de ruptura e negação do contexto sócioafetivo e de aprendizagem anterior - garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p. 20)

No entanto, as mudanças determinadas pelas políticas educacionais mexem com a vida dos estudantes e de seus familiares. Isso ocorreu em relação à mudança do ensino fundamental para nove anos, antecipando a matrícula das crianças para os seis anos de idade, gerando dúvidas, inquietações e preocupações em relação ao seu aprendizado, à adaptação a essa nova escola, à possibilidade de deixarem as brincadeiras de lado para focar a alfabetização e o letramento.

A família e a escola muitas vezes se desencontram diante de uma mudança repentina que afeta um campo tão importante da vida das crianças: a educação. É necessário o engajamento não somente da escola buscando um processo democrático de participação, como também o engajamento de toda a Rede de Ensino no que tange às informações sobre as alterações das políticas públicas, bem como maiores esclarecimentos por parte dos municípios, estados e governo federal a respeito dessas mudanças.

É preciso oferecer condições e oportunidades para que os pais participem de forma ativa e efetiva da educação de seus filhos, de forma que as disposições legais que incentivam as parcerias não permaneçam estagnadas somente no campo legal, mas se materializem de fato através da disposição dos atores envolvidos nessa relação como afirma Paro (1999, *apud* AUGUSTO; MEDEIROS, 2013): "é importante o oferecimento de condições mínimas de participação e representação dos pais na escola".

Conforme Arelaro, Jacomini e Klein (2011), os resultados obtidos em pesquisa de campo realizada pelos autores citados em duas escolas da rede estadual e três escolas da rede municipal de Suzano, São Paulo, os professores entrevistados relatam que tiveram foram informados a respeito da mudança do ensino fundamental para nove anos, porém não foram em momento nenhum orientados sobre como seria a adaptação a nova estrutura de ensino. Os que adquiriram algum tipo de conhecimento a respeito das mudanças, a buscaram por próprio interesse. No geral todos afirmam que, informações concretas vindas de suas secretarias, não houve em momento algum, como se observa na resposta seguinte:

Não participei, na verdade eu fui buscar todas as informações por conta própria. Praticamente não houve comentário nenhum, a única discussão que aconteceu foi por minha iniciativa quando no ano de 2006 eu peguei uma sala de 1ª série, na qual todos tinham 6 anos (Professora da rede estadual paulista *apud* ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011).

Quanto aos pais entrevistados na pesquisa supracitada, 80% relatam que sabiam da antecipação da matrícula de seus filhos aos 6 anos no ensino fundamental, no entanto não foram consultados ou informados do motivo da ocorrência dessas mudanças no ensino. Entre todos os entrevistados - professores, pais e até mesmo os alunos - foram unânimes as falas de que não houve discussão e explicação de o porquê da implementação dessa política.

EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar de a relação família e escola na atualidade ser apontada como de extrema importância para o sucesso escolar buscando-se amplamente, por meio de leis e projetos, a possibilidade de aproximação desta relação, ainda é possível observar a existência de conflitos, principalmente quando se trata da questão da participação dos pais, pois estes são culpabilizados por muitos dos professores que os caracterizam como omissos, como é pontuado por Pereira (2005):

Os discursos sobre omissão parental são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Por não serem vistos na escola, essa invisibilidade é imediatamente interpretada como indiferença ou descaso destes em relação aos assuntos escolares de seus filhos. (PEREIRA, 2005).

Conforme Ferreira (2013) que realizou pesquisa junto a pais de crianças prestes a ingressar no novo Ensino Fundamental de Nove Anos, as expectativas dos pais em relação aos estudos dos filhos é que, em decorrência da aprendizagem da leitura e da escrita, seus filhos tenham um futuro profissional melhor que o seu; por isso, valorizam muito a educação, acreditando que, a partir do ingresso ao Ensino Fundamental, termina a fase de brincadeiras e inicia uma fase de maior responsabilidade com os estudos. Muitos pais, apesar da pouca escolaridade que têm, procuram auxiliar as crianças nas tarefas escolares ou solicitam a ajuda dos filhos mais velhos já alfabetizados. Os resultados apontados pela pesquisa acima revelam a alta expectativa que os pais têm a respeito da educação escolar de seus filhos, "contrariando o 'mito da omissão parental'" (LAHIRE, 2004, *apud* FERREIRA, 2013). Também, segundo constatado pela pesquisa da Ferreira (2013):

A partir dos resultados obtidos, podemos considerar que a escola conhece pouco os contextos familiares em que seus alunos estão inseridos, sobretudo o ambiente letrado familiar. A comunicação com as famílias é muito restrita, e os pais acabam assumindo uma postura passiva no processo de escolarização de seus filhos. Dessa forma, podemos pensar que o projeto de ampliação do Ensino Fundamental para as crianças de seis anos foi implantado sem conhecer a realidade e as expectativas dessas famílias, sobretudo, sobre a cultura familiar com a linguagem escrita. (FERREIRA, 2013, p. 93)

Existe ainda por parte das famílias uma ansiedade e expectativas quanto à alfabetização rápida das crianças, o que demonstra que o ensino fundamental de nove anos ainda é envolto em muitas dúvidas não esclarecidas, já que sua ampliação prevê um ciclo sequencial que deve assegurar à criança a aquisição da alfabetização e do letramento durante os seus três primeiros anos.

Nos últimos anos, inúmeras modificações vêm ocorrendo na Educação Básica, especialmente com a matrícula obrigatória aos seis anos, tais como a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a redefinição da Educação infantil e o estabelecimento do ciclo da infância, que é formado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos, e que prevê a progressão dos alunos do 1º ao 3º sem retenção. (MOLON e cols, 2015, p.61).

A pesquisa realizada pelas autoras do presente artigo com pais de uma escola de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Araçoiaba da Serra, interior do estado de São Paulo teve como objetivo, numa perspectiva qualitativa, conhecer tanto as expectativas dos pais quanto seu engajamento na educação de seus filhos.

A coleta dos dados foi feita através de entrevistas áudio-gravadas e transcritas pelas pesquisadoras, colhendo-se, assim, uma pequena amostra dos resultados. Foram abordadas as seguintes questões: Você sabe quantos anos dura o ensino fundamental hoje em dia? Quantos filhos você tem e qual a idade deles? Em que ano estão estudando? O que você acha da escola? E do(a) professor(a)? Traz tarefas para casa? Você ajuda seus filhos na realização das tarefas? Você participa de reuniões na escola? Que expectativas você tem em relação aos estudos de seu filho?

Constatou-se que os resultados apontados pela presente pesquisa não diferem dos relatos estudados nos artigos aqui referenciados. Tomando-se como exemplo as respostas de duas das mães entrevistadas, as da Andrea e as da Gilda¹, respectivamente mãe de uma criança de 5 anos matriculada no último ano da educação infantil preparando-se para o ingresso ao primeiro do ano do ensino fundamental, e mãe de uma criança do 4º do ensino fundamental, observa-se o seguinte:

- Quando questionadas sobre o tempo de duração do ensino fundamental, mostraram conhecimento a respeito:

Era até a oitava série [...] Agora tem até o nono, né? Oitavo, nono, depois entra o primeiro. (ANDREA)

¹ Para preservar a privacidade das mães entrevistadas, foram utilizados nomes fictícios.

Sim, durou do primeiro ano até à oitava série. [...] Hoje em dia são nove anos, do primeiro ao nono ano. (GILDA)

- Sobre as expectativas quanto ao ensino fundamental:

Assim quando ela entrar no primeiro ano eu acho que vai tipo vão sair da fase de brincadeira, né, vão entrar na fase que... mais de aprendizado vão começar a aprender tipo aprender mais coisas né, ser mais interessantes as tarefas, vão começar a aprender mais histórias né, é uma parte boa. (ANDREA)

Eu lembro que na 1ª série ela tinha uma professora que passava coisa que ela ficava incomformada, ela falava assim "parece coisa de prezinho", não se empenhava tanto, não se esforçava tanto e o ano passado também, e esse ano não, a professora dela já procura ajudá-los mais, procura fazer com que eles sejam mais esforçados, mais dedicados, já vai preparando eles melhor. (GILDA)

Comparando suas respostas observam-se semelhanças: ambas estão informadas a respeito da mudança do ensino fundamental de oito para nove anos e ambas acreditam que no ensino fundamental a fase de brincadeiras presentes na educação infantil deve ser substituída pela "seriedade" do aprendizado. Em relação à ludicidade no ensino fundamental, esta por muitas vezes é negligenciada e encarada de forma negativa na visão de professores e de familiares que pressupõem que, a partir de agora, os conteúdos tornam-se sérios e voltados à alfabetização e letramento e que a brincadeira deve ser destinada a espaços que não sejam a sala de aula e a escola, pois creem que brincando, perde-se tempo de aprendizagem.

Alguns familiares demonstram-se frustrados com essa nova proposta, pois entenderam que os filhos já deveriam estar lendo e escrevendo ao fim do primeiro ano. Desse modo, posicionaram-se contrários, não aprovando a mudança do Ensino fundamental para nove anos. Segundo eles, as crianças passam muito tempo brincando e não conseguem se alfabetizar, atribuindo a culpa dessa situação à professora, por vezes, à escola. (MOLON e cols. , 2015, p. 76).

Partindo do princípio de que brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática procurando entender o brincar como um modo de ser e de estar no mundo, como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos nos programas de formação continuada e nos tempos de planejamento, como uma expressão legítima e única da infância, como um dos princípios para a prática pedagógica utilizando a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula e também como possibilidade de conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (MEC, 2006, p.11-12 *apud* ROCHA, 2009).

Nessa idade, em contato com as diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e progressivamente aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. (MEC, 2004b, p.20, *apud* ROCHA, 2009).

A partir de afirmações desse tipo, o governo deixa clara a necessidade de que as "estratégias pedagógicas" evitem "a monotonia, o exagero de atividades 'acadêmicas' ou de disciplinamento estéril". (ROCHA, 2009, p.16)

A atividade lúdica é considerada tão fundamental para o desenvolvimento infantil, que foi objeto de pesquisa de renomados teóricos da psicologia, como L.S. Vygostsky, A.N. Leontiev e D.B. Elkonin, que afirmam que as atividades lúdicas provocam transformações radicais nas possibilidades do desenvolvimento psicológico humano. (ROCHA, 2009, p. 205).

No que se refere ao posicionamento dos pais, Rocha (2009) nos mostra que estes criaram uma grande expectativa quanto à alfabetização das suas crianças, deixando de lado a importância do brincar, e considerando apenas a aquisição de conhecimentos (como alfabetização e matemática) como sendo o essencial para a formação do aluno. O pensamento dos pais para o ensino de 9 anos não é a mesma escola pensada pelo governo, mas a escola que ensina a ler e escrever. (ROCHA, 2009, p. 210)

Retornando às respostas obtidas na pesquisa desenvolvida pelas autoras do presente artigo, observa-se o seguinte resultado em relação ao auxílio às tarefas escolares das filhas e à participação em reuniões de pais e mestres:

- Quanto às tarefas escolares:

Às vezes ela traz, não é sempre. Mas sempre vem uma folha da apostila pra gente fazer com os pais, pra ela fazer junto com os pais, que ela gosta bastante dessa parte. [...] sempre acompanho, sempre ajudo ela a fazer sim. (ANDREA)

Eu procuro acompanhar as tarefas, procuro acompanhar a lição de casa, procuro auxiliá-la no que eu posso. (GILDA)

- Quanto à participação nas reuniões de pais e mestres:

Todo mês tem uma reunião e eu vou em todas, assim procuro ir em todas ver como que está o desenvolvimento dela na escola. (ANDREA)

A reunião sempre tem. Se não me engano é de 3 em 3 meses e sempre que eu posso eu acompanho, devido ao meu serviço quando eu não posso acompanhar sempre eu comunico a professora pela agenda pra eu poder saber como está o comportamento dela, como está o andamento, se está precisando de ajuda, sempre que eu posso eu procuro sim estar presente na vida dela até pra "mim" poder saber como poder estar ajudando ela nas dificuldades pra poder sempre acompanhar. (GILDA)

As respostas de ambas revelam que a omissão parental tem realmente se mostrada como um mito (LAHIRE, 2004, *apud* FERREIRA, 2013), pois muitos pais preocupam-se com a educação dos filhos e envolvem-se em seu processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente das tarefas que seus filhos levam para casa e das reuniões para as quais são convocados, visando o desenvolvimento escolar de seus filhos.

- Quanto à sua opinião a respeito da escola:

Na parte de aprendizado, nessa parte de tarefinhas, essas coisas, está tudo bem. Mas é mais na parte... na parte de falta de recurso, tem pouco recurso a escola, é bem simplesinha. (ANDREA)

A escola até que ela procura assim desempenhar o papel, pelo menos ela tenta. Só que às vezes falta material mesmo pros professores estarem trabalhando. A minha filha essa semana chegou falando que a impressora estava sem tinta e por isso a professora dela deu uma folha de sulfite para que possa fazer as provas na folha de sulfite, e pediu pra fazer uns desenhos pra poder dar nota... então, não é culpa da professora, é culpa realmente de quem fornece o material da escola, de estarem ajudando os professores nesta área para eles poderem também estar desempenhando o papel deles. (GILDA)

Novamente, comparando as respostas, observa-se a opinião crítica de ambas a respeito da falta de recursos da escola. Como afirmam Augusto e Medeiros (2013), devido à expansão do número de escolas no Brasil e do processo de democratização do ensino, são recorrentes as discussões acerca da sua qualidade. Isto tem se tornado um objetivo a ser alcançado por muitos pais que almejam um ensino de qualidade para seus filhos.

Em se tratando de ensino público muitos pais não se acham no direito e não se permitem cobrar um ensino de qualidade, devido à gratuidade da escola. Isso, de acordo com Augusto e Medeiros (2013) é um fator que gera dificuldade na participação destes pais de forma efetiva na escola e na cobrança para uma melhor qualidade de ensino.

A qualidade de ensino dentro da escola é atribuída a muitos elementos que vão desde as condições estruturais da própria escola - materiais, trabalho pedagógico - dentre tantos outros fatores internos e externos que podem contribuir positivamente ou negativamente para a melhoria. Na atualidade tem sido destacada a relação família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pais são vistos por algumas instituições de ensino como desinteressados na vida escolar de seus filhos pela não participação, mas o que não é levado em conta é o tipo de participação para a qual estes pais estão sendo chamados. As relações estabelecidas em muitos lugares têm o objetivo de que os pais conheçam o trabalho da escola, compareçam às reuniões de pais e mestres, mas não têm o intuito de convidá-los a participar de forma efetiva e democrática da construção do ambiente escolar no qual seus filhos estão inseridos.

A relação família escola ainda se encontra superficial onde cabe à escola resolver os problemas da escola, mas ela, por sua vez, adentra nas questões familiares como pontua Oliveira e Araújo (2010):

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com relação a sua entrada na família, pois aquela acredita ser autorizada a penetrar nos problemas domésticos e lidar com eles, além de considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p.104).

A escola e os docentes denotam como importante o papel da família para o bom desempenho escolar de seus alunos e querem a família como parceira, mas estes projetos de parceria estão conseguindo ser estabelecidos ou esta relação de aproximação permeia ainda caminhos de complexidades?

A escola por muitas vezes tem a ideia de que a família opera de forma inversa ao seu objetivo educacional e busca o caminho de aproximação, mas estabelece esta relação com a família com ênfase nos problemas, para orientar aos pais como devem educar seus filhos, na tentativa de fornecer a eles instrumentos para que seus filhos obtenham bom desempenho e sucesso escolar, dentre outras questões que muitas vezes em vez de aproximar acabam resultando num afastamento.

A escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades, embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que a sustenta como instituições. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p. 101).

À guisa da conclusão, baseados nas respostas da Andrea e da Gilda à pergunta sobre suas expectativas em relação aos estudos dos filhos, observa-se que elas expressam o desejo que existe em muitos pais de verem seus filhos bem-sucedidos, como resultado da alfabetização, letramento e demais aprendizagens oferecidas pela escola:

Eu espero que eles venham a ser alguém, né, ter... ter o seu próprio sustento, ser independente, né, poder ter as coisas que eles necessitam, que eles quer, tipo crescer né ser alguém importante, se sair bem no futuro. (ANDREA)

O estudo é muito importante sim, porque geralmente quando a pessoa para de estudar na adolescência ou acha que não precisa, que é perda de tempo, aí depois mais tarde percebe que o mercado de trabalho exige uma boa qualificação não só de estudo, preparação, e mesmo quem estuda já é difícil, sem estudo então... eu acho muito importante sim o estudo e eu vejo até nas pequenas coisas, pra quem não estuda, não tem uma boa preparação, há várias coisas, até preconceito mesmo das pessoas que menosprezam quem não terminou os estudos. Existem várias etapas, mas o estudo é muito importante, é fundamental né, e é bom pro ser humano estar sempre ativo, sempre procurando aprender coisas novas, sempre... nunca parar, e não só... e eu espero sim uma "melhoria", eu espero com certeza que vai dar tudo certo, que o nosso país ainda... tenhamos orgulho de nossa educação. (GILDA)

Partindo desse pressuposto, afirma-se que a família e a escola são instituições que estabelecem entre si uma relação a partir do seu objeto, pois as duas têm a incumbência da educação e o preparo para a cidadania. É extremamente necessário, portanto, que os professores e as famílias dos alunos conheçam a proposta da política implantada para o ensino fundamental de nove anos, não de maneira superficial, mas, sim, esclarecedora, devendo sanar possíveis dúvidas em um processo democrático, no qual os atores envolvidos possam ter vez e voz.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. In: *Anais do IX Seminário da ANPED Sul*, 2012. Disponível em: < <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1595/139> . Acesso em: 20 nov 2017.

ARAÚJO, C. M. Marinho; OLIVEIRA, C.B.E. de. A relação família–escola: intersecções e desafios. In: *Estud. psicol.* (Campinas) vol.27 no.1 Campinas jan./mar. 2010

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p.35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf> . Acesso em: 16 nov 2017.

AUGUSTO, G. de O.; MEDEIROS, A. M. S. de. O ensino e sua qualidade na perspectiva dos pais. In: *anais do V FIEPD - Fórum Internacional de Pedagogia*, 2013, Vitória da Conquista - Bahia. FIPED - v. 1. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_114_7c18d73da5f76fa9019c68c9d8f86403.pdf Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 06 dez 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Do Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 06 dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf> . Acesso em: 05 dez 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 05 dez 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf> . Acesso em: 16 nov 2017.

FERREIRA, V. S. Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. In: *Educação*. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 75-96, jan/abr 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/5862/4531> . Acesso em: 05 dez 2017.

FURGHESTTI, M. L. da S.; GRECO, M. T. C.; CARDOSO, R. C. F. Ensino Fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento. *Anais do IX Seminário da ANPED Sul*, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2470/354> . Acesso em: 07 dez 2017.

MOLON, S. I.; PEREIRA, L. B.; AVILA, A. B. de.; TRINDADE, C. O que os alunos do primeiro ano estão aprendendo em sala de aula: a posição das crianças e de seus familiares. In: *Momento*, v. 24 n. 1, p. 59-87, jan./jun. 2015. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/5037/3743%3E%20Acesso> . Acesso em: 19 nov. 2017.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: *Seminário "Alfabetização e letramento em debate"*, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em

27/04/2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf . Acesso em: 08 dez 2017.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. *O sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG), 2005. Disponível em:

<http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/779/1/tese.pdf> . Acesso em: 08 dez 2017.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, vol. 13, n. 2, julho/dezembro de 2009, p.203-212. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a02.pdf> . Acesso em: 08 dez 2017.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E SOLICITAÇÕES DA REALIDADE

Educational policies for youth and adult education in Brazil: legal frameworks and reality requests

Ana Carolina de Melo Silva –UFSCar/Sorocaba*

Resumo: Este artigo objetiva debater as Políticas Educacionais dirigidas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Parte-se de marcos históricos e legais, a começar pelo surgimento dessa modalidade de educação no Brasil até os dias atuais, ressaltando-se as transformações socioculturais, econômicas e políticas que a EJA sofreu em todo o contexto histórico. Concluímos entendendo que as necessidades e especificidades de cidadãos excluídos historicamente e que ainda luta para além da alfabetização, ainda é uma questão recorrente, solicitando o desenvolvimento da consciência crítica e da prática social dos que entendem que a educação transforma e possibilita olhar para além do imediato.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas educacionais. Brasil.

Abstract: This article aims to discuss the Educational Policies directed to the Education of Young and Adults in Brazil. Part of the historical and legal frameworks, beginning with the emergence of this modality of education in Brazil until the present day, the socio-cultural, economic and political transformations that the EJA has suffered in all the historical context stands out. We conclude by understanding that the needs and specificities of historically excluded citizens and still struggling beyond literacy is still a recurring issue, calling for the development of critical awareness and social practice of those who understand that education transforms and makes it possible to look beyond the immediate.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational policies. Brazil.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil acontece há muito tempo, mesmo que de forma informal e com objetivos diferentes de como essa modalidade se apresenta hoje. Desde o Brasil Colônia a EJA existe, como forma de doutrinação religiosa, depois passa por mudanças no período do Brasil Império, nas revoluções, nos golpes, na ditadura e assim acompanha todas as transformações da sociedade até os dias de hoje. Nesse contexto, as políticas educacionais têm fundamental importância para o desenvolvimento da EJA, para atuar além da diminuição dos níveis de alfabetismo, mas para ser responsável por possibilitar uma educação transformadora.

Na primeira seção serão apresentados marcos históricos e legais da EJA no Brasil, com o intuito de entender as mudanças que essa modalidade sofreu juntamente com a sociedade até chegar no momento atual, em que se encontra muito longe das metas do Plano Nacional de Educação em vigência. Na segunda seção será feita uma abordagem crítica da construção da prática pedagógica, para debater a forma como a EJA é trabalhada atualmente e compreender que a principal preocupação do trabalho pedagógico deveria ser o desenvolvimento dos saberes para a prática social, sempre partindo da realidade do aluno.

Por fim, as considerações finais serão a respeito da importância das Políticas Educacionais na EJA, de forma que resgate o que foi construído durante todo o artigo e que ressalte a significativa diferença que as Políticas Públicas Educacionais podem fazer nessa modalidade de educação, de modo justo e democrático.

* Discente do quarto semestre do curso "Licenciatura Plena em Pedagogia" pela Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba. E-mail: acarolinamelo29@gmail.com

MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EJA NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil decorre desde o período do Brasil Colônia e a partir de então, vem se modificando com as variações do tempo e acompanhando as transformações da sociedade nos âmbitos sociocultural, econômico e político de cada período histórico do país. No período de colonização, a educação de adultos possuía cunho muito mais religioso do que educacional, pois o objetivo era ensinar a população a ler e escrever para o ensino da religião cristã. Logo, a educação de adultos servia como doutrinação religiosa, à princípio para a catequização dos índios e depois para que os trabalhadores seguissem as exigências do Estado.

Depois da expulsão dos jesuítas, a forma de ensino convencionalizada até então sofreu uma desordem, que só começou a ser reorganizada no período do Brasil Império, quando algumas reformas educacionais foram instituídas e perduraram por muitos anos. Com as mudanças econômicas e políticas da Revolução de 1930, foi possível o estabelecimento de um sistema público de educação com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que mais tarde passaria a se chamar Ministério da Educação e Saúde.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Como consta na Constituição Federal de 1934, artigo 150, era competência da União "fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País." (BRASIL, 1934, art. 150)

De 1930 a 1934, Getúlio Vargas cumpriu o Governo Provisório. Em 1934, foi estabelecida uma nova Constituição que tirou a responsabilidade do Estado para com o ensino público e o favoreceu, visto que este não tinha interesse que o conhecimento crítico chegasse a toda população, mas que favorecia o ensino profissionalizante, para capacitar jovens e adultos para o mercado de trabalho. O Governo Constitucional durou até o golpe de 1937 que instaurou o Estado Novo, regime no qual Vargas atuou ditatorialmente.

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, houve o começo do fortalecimento de princípios democráticos no país. No mesmo ano, aconteceu a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que serviu como alavanca para a educação de adultos analfabetos. Em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, que, embora não tenha tido êxito, propiciou a desconstrução de preconceitos em relação a esse tipo de educação a partir de debates que foram feitos acerca do tema.

Começou uma grande mobilização da sociedade em relação às reformas de base, no final da década de 50 e início da década de 60, e isso foi crucial para as iniciativas públicas da educação de adultos. Assim, com a consolidação de uma pedagogia para alfabetização de adultos que teve como referência principal Paulo Freire, o analfabetismo passava a ser visto sob outra perspectiva. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

Freire se tornava conhecido em todo o país e suas ideias se expandiam, quando em 1963 o Governo encerrou a 1ª Campanha e deixou Freire como responsável por desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, com o Golpe Militar de 1964, a visão freiriana passou a ser vista como ameaça por ir contra ao novo modelo de governo e os movimentos de alfabetização que davam força ao desenvolvimento da cultura popular foram reprimidos. Então, o Governo ficou responsável pela alfabetização de adultos e em 1967 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que objetivava a alfabetização funcional. Este se encerrou no ano de 1985 e foi substituído pela Fundação EDUCAR.

Com a Lei de Diretrizes Básicas, a LDB 5692/71, o ensino supletivo foi implantado, no qual um capítulo era especificamente para a EJA. Na década de 80, ocorreram transformações políticas importantes devido ao fim do regime militar em 1985 e a volta dos processos democráticos. Com o contexto histórico vivido no país, o Estado aumenta seu dever com a EJA, pois de acordo com o artigo 208, da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, art. 208).

Porém, na década de 90, o governo tirou a responsabilidade da União sobre as atividades da EJA e transferiu a responsabilidade para os Estados e Municípios. Assim, muitas parcerias entre municípios, ONG's e Universidades acontecem. No ano de 2003, o governo Lula criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que segundo o documento das Diretrizes e Princípios do Processo Formativo do PBA:

[...] o Programa Brasil Alfabetizado recolocou alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do País. Ao tomar esta iniciativa, o governo federal chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade. Desta forma, o Programa Brasil Alfabetizado adotou uma concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos." (BRASIL, 2011, p. 6-7)

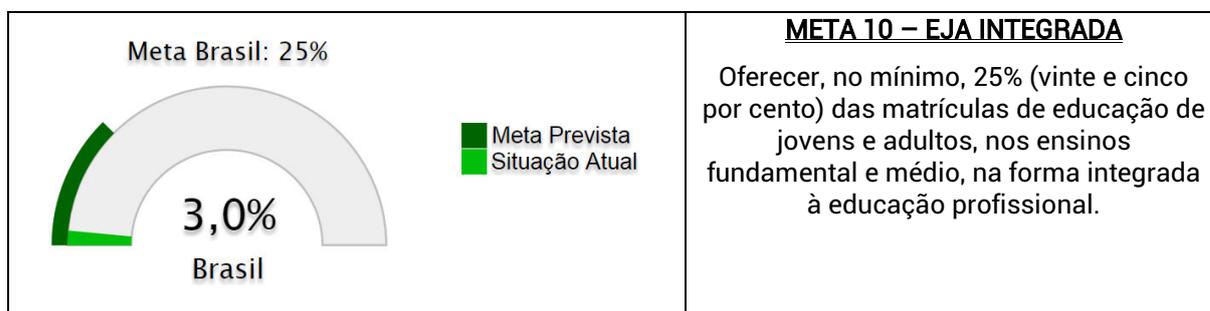
Após 2007, o PBA ampliou as faixas etárias das pessoas atendidas, e foram definidos três grupos: os adolescentes-jovens (15 a 17 anos), os jovens-jovens (18 a 24 anos) e os jovens-adultos (25 a 29 anos). Em 2008, muitas ações foram efetivadas a fim de atender todas as etapas da modalidade EJA, fundamentando-se na perspectiva "educação e aprendizagens ao longo da vida" que compreende ser essencial não apenas a elevação da escolaridade, mas o desenvolvimento integral de cada indivíduo e o exercício da cidadania.

Outros programas também merecem destaque, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) instituído em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) criado em 2006 e o Programa Nacional de Segurança Pública (Pronasci) de 2009. Em nenhum dos programas há uma integração entre as ações do MEC direcionadas à educação básica e os demais ministérios.

O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005/2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos e tem o período de vigência de 2014 à 2024. Possui 20 metas nacionais, das quais a meta 10 diz respeito à EJA: "Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (MEC/SASE, 2014).

No entanto, os indicadores demonstram que as metas para 2024 estão longe de serem alcançadas. Em 2015, o Indicador 10, que representa a proporção de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional de nível fundamental e médio em relação ao total de matrículas na educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, estava bem abaixo do previsto para 2024.

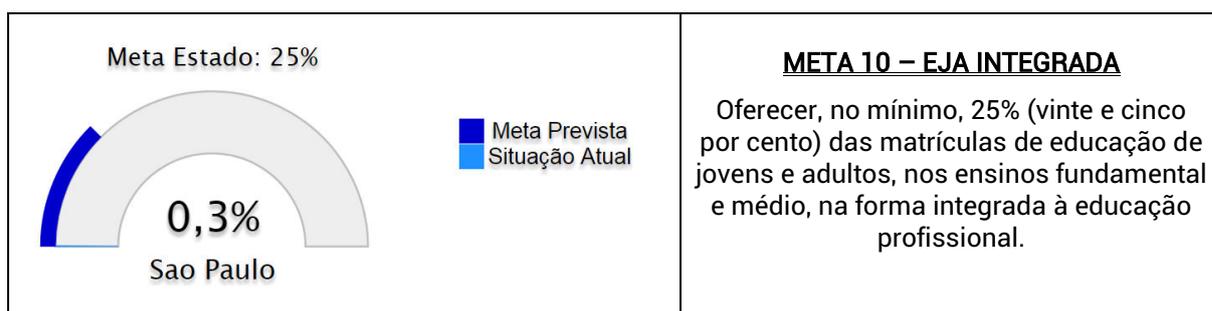
Gráfico 1 - Indicador 10: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional



Fonte: Censo da Educação Básica (BRASIL, 2015) – Elaborado pelo Todos pela Educação

No Estado de São Paulo, a situação é ainda pior. E, segundo os dados de 2015, o percentual estadual paulista é ainda mais baixo que o nacional:

Gráfico 2 - Indicador 10: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional



Fonte: Censo da Educação Básica (BRASIL, 2015) – Elaborado pelo Todos pela Educação

Logo, é possível analisar a partir dos dados, que apesar de todos os programas de alfabetização de jovens e adultos criados ainda falta muito para atingir as metas estabelecidas. Desde seu surgimento, a EJA sofre todas as transformações históricas, sociais, culturais e principalmente políticas da sociedade. É necessário não apenas a criação de programas governamentais voltados para a EJA, mas também a fiscalização, gerenciamento, melhor administração, investimento, disponibilização de recursos materiais e capacitação dos recursos humanos, para atender às necessidades desse grupo historicamente excluído da sociedade e que ainda sofre com a reprodução dos preconceitos existentes nas relações sociais.

UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para a Educação, a prática pedagógica norteia o caminho a ser trilhado na construção do conhecimento. Há, portanto, uma significativa importância na necessidade de capacitar o educador, dar condições de trabalho adequadas para fortalecimento do fazer pedagógico e a valorização do profissional, que tem pouco ou quase nenhum reconhecimento.

Como foi analisado nos marcos históricos e legais da EJA no Brasil, esta modalidade de educação sofre com as transformações do tempo, espaço, meio e sociedade. Os programas governamentais são criados, protegidos por leis e incluídos em planos e metas da educação brasileira. No entanto, para o desenvolvimento da modalidade com condições adequadas e a qualidade necessária para emancipação do sujeito e uma leitura do mundo transformadora, a criação é o primeiro passo, mas só ela não é o suficiente.

Na prática, nos cursos de formação de professores não há preparo para lidar com os diferentes saberes e percepções que o aluno da EJA apresenta, os programas governamentais não chegam a todos, e principalmente, as políticas públicas não se preocupam de fato com o aumento qualitativo de melhorias para a alfabetização de jovens e adultos.

Para a construção de uma prática pedagógica crítica na EJA, deve-se destacar a importância de partir da realidade do aluno, das suas vivências, experiências, saberes. Parte-se, portanto, de um perfil de aluno que, historicamente, depende das escolas no período noturno como única forma de alfabetização após um dia árduo de trabalho. Além disso, muitas dessas escolas eram grupos informais, em que alguns que já dominavam a leitura e a escrita e transferiam para os outros que ainda não sabiam ler e escrever. No começo do século XX, o processo de industrialização fez crescer a necessidade de se ter mão de obra especializada, e isso fez aumentar a procura por escolas para capacitar jovens e adultos. E, até os dias de hoje, esse perfil de aluno ainda é bastante atual.

Logo, falar sobre conteúdos que não são de conhecimento prévio do aluno e que não fazem parte do seu dia a dia, não tem resultado na construção do conhecimento da educação de jovens e adultos.

Há, então, a necessidade de uma abordagem que relacione os conteúdos com as situações cotidianas da vida de uma população que faz parte da classe trabalhadora, que foram pouco ou não foram escolarizadas por muito tempo, mas que, além disso, é uma população da classe trabalhadora que historicamente teve seu direito à escolarização negado. Como destaca Inês:

Podemos dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena

e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. (OLIVEIRA, 2007, p. 97)

Assim, a seleção de conteúdos presentes no currículo da EJA, deve respeitar as percepções dos alunos, as leituras de si e do mundo, as diferentes culturas e ver os conteúdos a partir do entendimento dos conhecimentos da vida social e dos elementos que estão vinculados a ela.

Dessa forma, a prioridade na definição prévia do currículo passa a ser mais ética e transformadora, visto que o entendimento da própria realidade, de si e da cidadania é melhor trabalhado e pode ser alcançado por todos. Para isso, a prática pedagógica precisa ser vista por outra perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se trazer um histórico da EJA no Brasil, desde quando era utilizado com cunho religioso, para doutrinação e alienação, passando pelos principais acontecimentos históricos até o presente momento, demonstrando as transformações que sofreu com o tempo. Após, foi construída uma abordagem crítica sobre a prática pedagógica e como esta é responsável por ir além dos conteúdos formais e como pode ser estabelecido um currículo que pode partir da realidade do aluno e respeitar a diversidade de cada uma delas.

Lutar pelo direito à educação não é fácil, é necessário mais do que esforços individuais e vontade de melhorias, vai além da conduta dos docentes e discentes. Sem políticas públicas relacionadas a educação, não é possível construir conhecimento apenas por entusiasmo. As políticas públicas devem não apenas existir, mas devem chegar às escolas e salas de aula, não podem estar apenas nas ementas, constituições, diretrizes e planos, elas devem ser constantemente revisadas, repensadas, de forma que saiam do papel e possam ser vistas na prática.

A modalidade do EJA precisa ser vista para além da alfabetização e da prática discriminatória, pois ensinar jovens e adultos não se trata de ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome ou desenvolver atividades isoladas da atualidade e da realidade em que vivem. É oferecer uma escolarização ampla, de qualidade em todos os sentidos e que os permita estarem mais preparados para o mercado de trabalho, para a prática social e a consciência de uma cidadania como ação transformadora das estruturas sociais.

No EJA, há um leque infinito de possibilidades para a continuação de conhecimentos sobre a prática social. "Continuação", porque esses conhecimentos já existem e estão interiorizados em cada sujeito de formas diferentes, nas histórias de vida, nas contribuições e opiniões sobre o mundo, na pluralidade cultural, nas identidades, nas especificidades de cada um. Estar inserido nesse contexto, significa entender que o cidadão não nasce pronto, ele precisa ser formado para além de conteúdos formais e tradicionais. Significa também, entender a relação entre cidadania e educação, pois esta é um fenômeno que expressa a relação de ensino-aprendizado no processo de formação humana e forma um cidadão crítico-dialético.

As políticas educacionais responsáveis pela oportunização dessa modalidade, não podem continuar trabalhando apenas para reduzir números e índices de analfabetismo. Devem trabalhar em conjunto com cursos de formação de professores a fim de criar ambientes educacionais que proporcionem uma prática pedagógica crítica, e, assim, buscar uma Educação emancipadora, mais justa, livre e para todos.

Ainda há muito a ser feito. Há muita luta a ser travada em busca da equidade que esses grupos sociais nunca tiveram ao longo dos anos. Mas, aos poucos, a Educação de Jovens e Adultos ganha espaço para debate num cenário democrático e mostra a importância dessa educação que, mesmo discriminada e excluída historicamente, ainda existe e resiste.

REFERÊNCIAS

BAIA HORTA, J.S. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. In: Cadernos de Pesquisa. n. 104. São Paulo: Cortez: *Fundação Carlos Chagas*, p. 5-34. jul. 1998

BEISIEGEL, C.R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, n.4, 1997. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGE_L.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2017.

BRASIL. Artigo 150 "a" da *Constituição Federal de 1934*. 16 de jul. de 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

BRASIL. Artigo 208 "I" da *Constituição Federal de 1988*. Artigo 208 . 5 de out de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2017.

BRASIL. Meta "10" do *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. MEC/SASE, p. 37, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

BRASIL. *Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado*. Ministério da Educação. Brasília, p. 6-7, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de nov. 2017.

BRASIL. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Indicador 10. Ministério da Educação, 2008-2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2017.

BRASIL. Situação das Metas dos Planos. MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, 2015. Disponível em: http://files.comunidades.net/profemarli/censo_escolar_divulgacao_22032016.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2017.

CURY, C.R.J. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. *Relatório de Pesquisa*, 2013. (Financiamento do CNPq). Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/4556/2594>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões Da Educação de Jovens e Adultos No Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.55. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

JEFFREY, D.C.; LEITE, S.F.; DOMBOSCO, C.T. *Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização*. In: *XI Anais Anpae*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0128.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

OLIVEIRA, I.B. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

SOARES, L.J.G. *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Child education and curriculum:
A look at the reality in the light of the national curricular guidelines for
child education

Hilary Machado da Silva –UFSCar/Sorocaba*
Jin Kyong Karina Sampaio –UFSCar/Sorocaba**
Sabrina Ribeiro da Silva de Araújo –UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo pretende, a partir de uma análise crítica e reflexiva da resolução n.5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, compreender o impacto desse documento na prática educativa cotidiana da Educação Infantil, assim como os conceitos e direcionamentos ali estabelecidos para nortear a ação pedagógica e a elaboração de políticas públicas educacionais. Objetiva-se ainda, revisitar a construção histórica da concepção de termos fundamentais para esse debate como o conceito de criança, currículo e educação infantil ao longo do tempo e na atualidade, de forma que possibilite ao leitor um olhar para o passado, uma reflexão sobre os limites e avanços presentes e, por fim, as possibilidades e desafios a serem enfrentados para o futuro dessa primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Currículo. Criança.

Abstract: This article intends to understand the impact of documents in the daily educational practice of Early Childhood Education, as well as the concepts and directives established therein for a critical and reflexive analysis of Resolution n.5 / 2009 of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. to guide pedagogical action and the elaboration of educational public policies. It is also intended to revisit the historical construction of the conception of fundamental terms for this debate as the concept of children, curriculum and infantile education over time and nowadays, in a way that allows the reader a look at the past, a reflection on the limits and advances present and, finally, the possibilities and challenges to be faced for the future of this first stage of Basic Education.

Keywords: National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Curriculum. Child.

INTRODUÇÃO - UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Com o passar das décadas, o conceito de infância vem se transformando, embasado no fato de que as crianças sempre viveram inseridas à uma formação social, onde cada qual dá um significado a essa relação: adulto x criança. Conforme Kuhlmann e Fernandes expressam: "A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade." (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p.15). Na Idade Média, a sociedade tinha uma ideia de que crianças eram adultos em miniatura, não existia a consciência do significado e afeição a palavra infância, sendo assim poderiam realizar trabalhos e envolver-se com atividades juntamente com as pessoas mais velhas, segundo Àries:

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: h1lary_09@hotmail.com

** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: jinkyong.ks@gmail.com

*** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: sabrinaaraujo1771@gmail.com

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, ao sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIES, 1981, p.275)

A criança na perspectiva de Áries não teria um tempo para sua formação, para o desenvolvimento do lúdico, ou mesmo para usar do seu tempo para diversão. O meio em que ela estava inserida não lhe permitia, nem ao menos enxergavam ela como criança. Isso pode ser relacionada a origem etimológica da palavra infância, originária do latim, significa a incapacidade de falar, e essa incapacidade era atribuída ao período que se chama primeira infância, e às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, representando a passagem para a idade da razão. Ao procurar no dicionário a definição da palavra infância, encontra-se:

(in. *fân.ci:a*)

sf.

1. Período da vida humana que vai do nascimento à adolescência (amigo de infância); PUERÍCIA [Antôn.: velhice]
2. Jur. Período da vida definido, legalmente, como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando começa a adolescência
3. A totalidade das crianças de um lugar, de uma época etc.: *a infância brasileira*. (AULETE, 2017)

Quando se relaciona o conceito de infância ao meio em que a criança está inserida, qual local seria apropriado para constituição de uma experiência válida da mesma? Para Redin (2007) "Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola."

EDUCAÇÃO INFANTIL

Durkheim (1978) foi o precursor a relacionar infância com escola, tendo como pretensão a disciplina das crianças. Para ele a criança era tida como um ser extremamente curioso, com um humor instável, sendo que tais mudanças ocorriam sem motivo aparente ou devido a leve ocorrência na situação vivida. De modo a controlar essa instabilidade que as crianças apresentam, Durkheim (1978) propôs que para o desenvolvimento de uma educação moral, deveriam existir três pilares, que se adequam também as normas sociais, políticas e econômicas. Para o autor, a educação está atrelada a inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de 7 disciplina (pelo qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida).

Ou seja, ao invés de questionar, a criança é coagida a ouvir e obedecer, lhe é retirado o direito a fala e ela cresce se preocupando em ser um bom "adquirente de conhecimento", porém sem senso crítico do "porquê" deve aprender aquilo ou mesmo quando questionado o motivo, reproduz o discurso "para passar de ano" ou "porque o professor disse que é importante". Se não quebrado esse elo, torna-se um círculo interminável passado de geração em geração.

As primeiras creches no Brasil surgem sem apoio do Estado, na maioria das vezes como entidades filantrópicas, como uma maneira de substituir ou auxiliar os cuidados das famílias que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar as crianças. Não tinham cunho pedagógico algum e atendiam de maneira precária, devido a grande expansão urbana no início do século XX a procura por vagas era tamanha. Para Sampaio Dória, um jurista dos anos vinte, a creche não poderia fazer parte do ensino público, pois existia apenas para auxiliar as mães operárias e não possuía o objetivo de uma instituição educativa (KISHIMOTO 1998).

A recusa do Estado em reconhecer esse vínculo, partia do princípio que a criança em um espaço coletivo deveria receber cuidados ligados ao corpo, como higiene por exemplo e não estímulos pedagógicos que propiciariam uma promoção intelectual. Com a Declaração Universal dos Direitos da

Criança e do Adolescente em 1959 fomentou-se a luta pelo atendimento a infância sua influência pode ser vista no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que mais tarde viria servir como orientação para compreensão dos espaços creche e pré-escola como um direito de todas as crianças independentemente de condições socioeconômicas. Segundo o artigo Art. 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A Constituição de 1988 no artigo 212, assegura um percentual mínimo de investimentos voltados para o ensino. A União deve aplicar 18% do total de rendimentos e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% de seus rendimentos. Pela lei, investimento a educação precisa ter e é um dever do meio em que a criança está inserida que ela possa vivenciar o direito à educação. Mas o questionamento sobre a qualidade da educação oferecida e como ela é feita, pouco se faz.

O processo para efetivação do reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado teve participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de redemocratização do país, do movimento de mulheres, e ainda dos próprios profissionais da educação. A partir daí, começou-se a construção de novas características para creches e pré-escolas, na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que teve papel de colaborar com uma série de inovações para Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 1996b).

Na mesma lei no artigo 11, coloca-se a incumbência dos municípios o atendimento da Educação Infantil, mas destacando a prioridade e obrigatoriedade no ensino fundamental. Ou seja, por mais que a educação infantil seja um campo que começa a ser valorizado e ter sua importância reconhecida pelo Estado, continua sendo o ensino fundamental um campo que deve ganhar maior consideração.

Como o próprio nome diz, "diretrizes" e "bases", a direção que se pretende ir e a base que se usa para alcançar o mesmo, métodos de promover o desenvolvimento infantil no âmbito escolar, neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, nota-se que mesmo após anos de história de uma Educação Infantil, repleta de conceitos e práticas assistencialistas, a criança de zero a seis anos tem instituído seu direito à educação pela Constituição Federal de 1988, e assim entendida como um sujeito de direitos, em que seu atendimento educacional deve ser garantido em creches e pré-escolas, sendo de dever do Estado e da família como também da sociedade. Assumir esse papel é de suma importância para os três ou apenas se reproduzirem conceitos antigos como os de Durkheim em que ao invés de protagonista a criança é apenas um figurante do processo de ensino-aprendizagem. Para colaborar de maneira a que isso não ocorra, como auxílio também foram criadas as DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil).

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já dito anteriormente, o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social da criança só se concretiza na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, direito conquistado depois de muita luta por diferentes movimentos. Posteriormente, com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é regulamentada e introduzida uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais,

a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Pensando em investimento, transformações e lutas pela educação infantil, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98). Segundo o Ministério da Educação, nesse primeiro momento a DCNE foi fundamental para:

[...] explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (BRASIL, 2009a)

Então, em 2009 o Conselho Nacional da Educação, se reúne novamente para reformular e atualizar essas Diretrizes (Parecer CNE/CEB no 20/09 e Resolução CNE/CEB no 05/09), pautando principalmente a questão curricular e definindo como devem ser organizadas as práticas pedagógicas na Educação Infantil:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. (BRASIL, 2009b)

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram elaboradas posteriormente a várias discussões e debates com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários que expuseram suas preocupações e anseios, considerando que esses possuem um grande conhecimento em relação ao trabalho com a educação infantil. Oliveira (2010) fala da importância das Diretrizes como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação infantil:

Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Segundo o Ministério da Educação, as DCNEIs devem dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de forma que, articuladas, reúnam os princípios, procedimentos e fundamentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para "[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil." (BRASIL, 2009a, art. 2º)

UMA ANÁLISE SOBRE A RESOLUÇÃO Nº 5/2009: CONCEITOS TEÓRICOS X REALIDADE

Conforme a explicitada função das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil de nortear o trabalho pedagógico curricular assim como a elaboração de políticas públicas, os artigos seguintes da resolução nº 5/2009 oferecem uma conceituação de alguns termos amplamente discutidos como: criança, educação infantil, currículo e proposta pedagógica.

De acordo com a resolução nº 5/2009, o currículo possui, sobretudo, a função de garantir o desenvolvimento integral, ou seja, em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009a, art. 8º) em crianças de até 5 anos de idade, de acordo com Freire (2002, p. 72) "[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo". Segundo o artigo 3º, o currículo é um "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico". (BRASIL, 2009a, art. 3º). Podemos interpretar, a partir disso, o currículo como uma ponte onde o que a criança já traz consigo e os saberes apresentados pela escola,

de caráter cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, se encontram e dialogam produzindo conhecimento com o objetivo de promover seu desenvolvimento.

Quanto ao conceito de criança, sabe-se que ele tem passado por mutações históricas constantes e, como já discutido, de acordo com a época ser criança pode significar coisas distintas. Com a intensificação do debate sobre os direitos da criança e do adolescente em meados da década de 80, as atenções voltam-se para a proteção à infância e a concepção de criança começa a aproximar-se da forma como é compreendida nos dias de hoje. O conceito estabelecido pelo artigo 4º, compreende a criança como o ponto de partida para a elaboração curricular, isto é, a construção de um conjunto de práticas que devem garantir o desenvolvimento integral do aluno e que o considere sujeito histórico com direitos a serem assegurados. Assim, as propostas pedagógicas deverão ter em conta que:

Nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, art. 4º)

Em outras palavras, trata-se de um educando ativo no processo de ensino- aprendizagem, que interage com o mundo ao seu redor e possui o potencial de transformá-lo. Essa definição nos traz não somente um caráter social quando nos afirma a produção cultural da criança por meio de sua ação direta na natureza e na sociedade, mas também a necessidade de uma relação horizontal, pois ao considerar que essa criança não é passiva no processo educativo, considera-se que a construção do conhecimento se dá com sua participação também e, portanto, o professor não é um ser superior e detentor do saber, pelo contrário, subentende-se troca onde todos aprendem e ensinam simultaneamente. Na via contrária a essa definição temos aquilo que Freire veio a denominar como "educação bancária", isto é, aquela onde o aluno seria como um banco vazio, onde o professor literalmente deposita, ou como expressa a palavra clássica do tradicionalismo educacional, transfere o saber:

Mas, se para a concepção "bancária", a consciência é, em sua relação com o mundo, esta "peça" passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de "encher" os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de "comunicados" -falso saber- que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 1987, p.36)

Considerar o conceito de criança estabelecido pelas novas Diretrizes, também significa desconstruir essa relação bancária descrita por Freire, afinal, ela nos orienta a colocar a criança no centro do processo -e não abaixo do professor- e a considerá-la sujeito histórico -e não uma folha em branco. Dito isso, a Educação Infantil, cenário onde essas relações acontecem, deve ser garantida pelo Estado, sendo direito das crianças indiscriminadamente e obrigatória entre aquelas que têm entre 4 e 5 anos completos até 31 de março.

As DCNEI's afirmam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e caracterizam-se como "[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2009a, art. 5º). Esse trecho nos deixa clara sua dupla dimensão: o cuidar e o educar.

A Educação Infantil, oferecida em pré-escolas e creches, possui, como se sabe, um histórico compensatório e assistencialista em sua gênese que ainda nos dias atuais dicotomiza a função da creche, separando o cuidar e o educar como se fossem duas opções e não partes de algo conjunto. Ao passo que essa importante etapa é o pano de fundo de importantes relações educativas, é necessário superar a separação desses dois aspectos para garantir a formação integral da criança que por ali passar e subsidiar sua transição para o ensino fundamental, de modo que não haja ruptura no aprendizado. Por fim, outro conceito que convém analisar é o de proposta pedagógica. Oliveira (2010), afirma que não é consensual o uso de uma abordagem curricular na Educação Infantil, segundo a autora isso atribui-se ao fato de que a forma como o currículo é concebido nas outras etapas da Educação Básica, trazem um caráter conteudista para o aprendizado:

Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. (OLIVEIRA, 2010, p.4)

A autora também ressalta a crescente discussão acerca do currículo nas diversas modalidades de ensino assim como as mudanças sofridas nos últimos anos, assim, não seria um conflito exclusivo da Educação Infantil, mas da educação como um todo. Nesse contexto de discussão sobre currículo, é importante salientar que essa inquietação foi culminada, em grande parte, pelos debates crescentes acerca da qualidade da Educação Infantil na década de 90 com os inúmeros movimentos intelectuais pela formação de profissionais e também da atenção especial dada pela LDB de 1996 a essa etapa. Em 1995, Ângela Barreto, coordenadora do COEDI naquela época, liderou um grupo de pesquisadores em uma iniciativa do MEC/SEF/COEDI para responder questões relacionadas à currículo, proposta, projeto pedagógico etc. Para explicar o conceito de proposta pedagógica o documento adota a explicação de Kramer:

Partindo do pressuposto de que **uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar**. Kramer afirma que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e que **toda proposta contém uma aposta**. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. E, pois, um diálogo. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (BRASIL, 1996a, grifo do autor)

Quanto às Diretrizes Curriculares, elas apontam especificamente o que se deve esperar da proposta pedagógica: o que ela deve levar em consideração, o que deve propiciar e uma muito bem declarada função sociopolítica e pedagógica. De acordo com o artigo 8º, a proposta pedagógica da Educação Infantil tem o seguinte objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, DCNEI, 2009a, art. 8º)

Garante que a proposta pedagógica deve promover o trabalho coletivo e enfatiza que devem ser assegurados alguns pontos já citados anteriormente e outros que cabem ser citados como educação integral, indissociabilidade entre a dupla dimensão cuidar e educar, desenvolvimento integral, diálogo com o contexto local social e familiar, apropriação das contribuições histórico-culturais afro-brasileiras, gestão democrática que garantam a consideração dos saberes locais, respeito às singularidades, acessibilidade, a dignidade da criança enquanto ser humano entre outras tantas. Além disso, devem respeitar os princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a, art. 6º)

Observa-se que tanto o currículo como a proposta pedagógica, à parte dos debates que os envolvem, possuem nesta resolução um forte caráter social e responsabilidade formativa. Sendo essas Diretrizes uma forma de orientar a ação pedagógica e as políticas públicas, cabe então observar e questionar de que forma elas têm impactado o processo educativo, quais limites podem ser superados a partir delas e que perspectiva elas nos trazem enquanto educadores. Ao revisitar a construção histórica da educação infantil, da criança e do currículo especificamente, é inquestionável o avanço apresentado na concepção que nos é apresentada em um documento tão importante como as DCNEIs. Todavia, é preciso que, como toda política pública e toda prática educativa, busque-se formas de avaliar sua

apropriação nos espaços de ensino, afinal, sua existência por si só não garante a transformação da escola de educação infantil no local pelas Diretrizes apontado.

Para superar aquela concepção de educação bancária apontada por Freire e que, conforme visto, não corresponde à criança como nos é descrita no artigo 4o, é preciso ir além da conceituação ou da leitura desses conceitos, é necessária a reflexão acerca desses documentos tão importantes e da prática individual. O senso comum insiste em nos condicionar à prática tradicional: velha submissão do aluno, a conhecida hierarquia das relações. Essas são condutas muito antigas, mas tão enraizadas nos mais diversos espaços educacionais e sociais como um todo que não se desprendem tão facilmente das nossas ações. Freire (1987), afirma que a realidade por si só é funcionalmente domesticadora e que “[...] libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autênticas, que não sendo ‘blabláblá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo”. (FREIRE, 1987, p.21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, que o conceito de infância foi muitas vezes ressignificado ao longo da história de acordo com o contexto sociopolítico e cultural a ser considerado. A educação é um campo humano e como tudo aquilo que é humano envolve valores, histórias e diversidade: subjetividades irreduzíveis. A Educação Infantil, por sua vez, também se ressignificou inúmeras vezes do século XX até aqui: direitos foram conquistados, responsabilidades definidas e alguns conceitos delimitados, isto é, ela não está isenta da complexidade dessas relações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil surgem nesse contexto para subsidiar a ação pedagógica orientando o planejamento e a prática de políticas educacionais. A resolução número 5 de 2009 define com clareza alguns desses conceitos há tanto debatidos, como infância, Educação Infantil e currículo, de forma que se torna enfática a necessidade de construir uma educação de qualidade que atenda as demandas e especificidades dessa faixa etária, agora bem delimitadas. Todavia, não perdendo de vista o caráter humano do processo, mesmo com definições bem traçadas o processo educativo se constrói também nas relações diárias e não está imune de contradições e desafios. Conforme visto, a Educação Infantil, embora tenha sido reconhecida pela LDB em 1996 como primeira etapa da educação básica, ainda tenta desvencilhar-se do caráter assistencialista e compensatório construído anteriormente, é um desafio a superar-se a dualidade criada a partir disso entre as duas dimensões que a compõem: o educar e o cuidar. Não um ou outro, nem um sobre o outro, mas a mutualidade de sua relação.

Além disso, outro desafio que se apresenta é o de desconstruir a verticalidade das relações, inerente à lógica tradicional de ensino, que ainda permanece enraizada nos mais diversos lugares da formação escolar e até mesmo profissional. Posto que os primeiros anos de vida são decisivos na formação do ser humano, o processo de ensino-aprendizagem deve ser encarado com comprometimento por parte das escolas e com sensibilidade por parte dos educadores de forma que faça sentido para a criança e a envolva efetivamente. Uma visão de currículo como a que está explicitada no artigo 3 da resolução 5, exige alçar-se para além do senso comum, normalmente atribuído à educação infantil, para garantir o desenvolvimento integral da criança. Mas que criança? Aquela que é sujeito histórico de direitos e que deve ser o centro do planejamento curricular. Para isso, é fundamental superar a tendência ao pedestal para a qual os professores são direcionados há centenas de anos no tradicionalismo educacional imbricado nas paredes das escolas. Embora seja um processo difícil, mesmo que a passos lentos é necessário quebrar os altos muros que separam o professor e o aluno para que então seja possível começar a construir horizontalmente e em conjunto.

Considerando esse aspecto, a valorização da socialização e da mediação, conforme Vigotsky, entre as crianças pode ser uma importante ferramenta na descentralização do professor, no incentivo ao protagonismo do aluno, na troca mútua, no desenvolvimento da criatividade e da ludicidade por meio das brincadeiras e, conseqüentemente, na apropriação do saber, construção de sua identidade cultural e significação do mundo. A avaliação, nesse contexto, deve estar a serviço da continuidade da aprendizagem garantindo que o desenvolvimento seja potencializado através de mecanismos diversos de observação e acompanhamento cotidiano, isto é, uma avaliação processual que busque identificar os avanços e as fragilidades na construção do conhecimento e se necessário intervir para alcançar melhores resultados. Mais uma vez, trata-se da superação de uma lógica imperativa na qual avaliar geralmente significa selecionar, segregar e rotular. A avaliação de uma perspectiva reflexiva

deve fazer mais do que enumerar e classificar, ela deve levar em conta os aspectos qualitativos do processo, sem perder de vista a humanidade nas relações: a subjetividade, os diferentes ritmos de aprendizagem e o contexto individual de cada um. São estes, fatores que exercem influência direta no desempenho, afinal, a escola não é um mundo à parte, ela faz parte do mundo do aluno.

São inúmeros os desafios que se apresentam diariamente para aqueles que escolhem trabalhar no campo educativo e, especialmente, no campo da Educação Infantil, etapa cujo debate tem se intensificado nas últimas décadas e tem demonstrados inúmeros avanços, mas também enfrenta seus próprios dilemas e conflitos. Vimos que por meio da resolução n. 5/2009, o direcionamento oferecido ao educador leva a caminhos antagônicos àqueles que vêm sendo trilhados há centenas de anos, novos caminhos precisos para a proteção e valorização da infância, para a construção de um processo educativo democratizado, sem relações hierarquizadas. Todavia, desprender-se de valores que retomam os antigos caminhos, exige do professor uma constante reflexão acerca de sua prática, a verdadeira práxis, e da sociedade como um todo a constante vigilância sobre a aplicabilidade do que deve ser tomado como ponto de partida.

Por fim, é fundamental o investimento e incentivo na pesquisa em Educação Infantil e também na formação continuada de educadores para melhor compreender a infância, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como sua própria área de atuação. Compreende-se, que a Educação Infantil é um campo de grande importância e potencial, além disso é direito irrevogável e fundamental no desenvolvimento da criança e, embora seja campo de contradições e tenha ainda muitos desafios a superar, o debate acerca da garantia de sua qualidade não deve se perder. Portanto, educadores, instituições e políticas públicas devem buscar constantemente conceber um currículo que assegure de forma efetiva o desenvolvimento integral de uma criança tal qual nos é apresentada pelas novas DCNEIs: aquela que se constrói e constrói o mundo ao seu redor, que é ativa no processo de ensino-aprendizagem, protagonista de suas vivências e parte fundamental da história coletiva na qual estamos todos inseridos e convocados a transformar cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p.275.

AULETE, C. *Dicionário digital*. verbete Infância. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/infancia>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Resolução nº 5 de dezembro de 2009a*. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. 1 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COED, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 09 dez. 2009b. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-_educacion_infantil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, A. C.; ANGOTTI, M. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 217-230, ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/31075>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, C.M.; GARMS, G.M.Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *Revista de Educação*, PUC-Campinas, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 19-35, jun. 2013. ISSN 2318-0870. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/download/1895/1723>. Acesso em: 23 nov. 2017.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 23 nov. 2017.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017

UMA ANÁLISE SOBRE A ESTAGNAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

An analysis on the establishment of learning in the initial years of fundamental education in Brazil

Camila Santana de Almeida –UFSCar/Sorocaba*
Jefferson Roberto de Carvalho –UFSCar/Sorocaba**
Júlia Beranek Meneghel –UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo é resultado de uma análise das concepções sobre a estagnação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De natureza qualitativa, busca explicar de maneira sucinta e crítica um viés sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar, dando fundamento ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foram devidamente analisados e avaliados, visando uma reflexão sobre sua evolução entre três edições da prova e verificando quais atitudes o Ministério da Educação e Cultura está buscando para melhorar o quadro educação brasileira no primeiro ciclo de alfabetização. Percebemos que maiores inversões e centralidade na busca pela qualidade educacional são urgentes e recorrentes.

Palavras-chave: Avaliação Nacional de Alfabetização. Ensino Fundamental. Brasil.

Abstract: This article is the result of an analysis of conceptions about the stagnation of learning in the initial years of Elementary School. Of qualitative nature, it seeks to explain in a succinct and critical way a bias on the Evaluation of School Learning, giving foundation to the National Pact of Literacy in the Right Age. The results of the National Literacy Assessment (ANA) were duly analyzed and evaluated, aiming at a reflection on its evolution between three editions of the exam and verifying which attitudes the Ministry of Education and Culture is seeking to improve the Brazilian education in the first literacy cycle. We realize that greater investments and centrality in the quest for educational quality are urgent and recurrent.

Keywords: National literacy assessment. Elementary school. Brazil.

INTRODUÇÃO

Através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o Ministério da Educação e da Cultura – MEC, reafirmou um compromisso assumido a alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, O PNAIC, foi instituído por meio da Portaria MEC nº 867, datada de quatro de julho de 2012. (BRASIL, 2012). A avaliação educacional em larga escala, no Brasil, já faz parte do cotidiano dos docentes e do conhecimento de boa parte da população. O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), existente desde 1990 e tem sido objeto tanto no âmbito das universidades brasileiras por meio da produção acadêmica, quanto no cotidiano e funcionamento das escolas, influenciando sobre as práticas pedagógicas.

O SAEB é composto por avaliações externas em larga escala que buscam avaliar o desempenho da educação básica no Brasil. Além de avaliar a qualidade de ensino, oferece auxílio para a formulação e monitoramento de políticas educacionais. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, planejamento e reflexão do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. A participação, no entanto, é facultativa para instituições escolares privadas e obrigatória para instituições escolares

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. E-mail: camila_sa@rocketmail.com

** Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. E-mail: jeffersoncarvalhopsi@outlook.com

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. E-mail: jbmeneghel@gmail.com

públicas. Nos dias atuais, portanto, é composto por três avaliações externas em larga escala: ANA, ANEB e ANRESC ou Prova Brasil.

Com foco na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a qual surgiu em 2013, em uma forma de avaliação censitária, em larga escala, voltada ao ensino público, visando avaliar o desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização. Além de verificar o desempenho desses alunos em relação ao nível de alfabetização em Leitura, Escrita e Matemática, a avaliação busca ajudar na elaboração de políticas Públicas para a melhora do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015), buscamos apresentar o resultado de tal avaliação em três anos especificamente.

Com o recente resultado da 3ª edição da ANA, realizada em 2016, notamos que é preocupante a estagnação da aprendizagem discente, conforme o resultado das 3 edições, apesar de terem sido aplicadas metodologias diferentes, uma comparação entre as provas de 2014 e 2016 nos mostra que a melhora não é significativa e que medidas são necessárias para mudar o quadro, que não é dos melhores. (BRASIL, 2017). Ao longo do contexto abordado, levantaremos algumas percepções em relação aos resultados analisados e verificaremos quais medidas estão sendo tomadas para melhorar essa realidade.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Há muito tempo, vem se discutindo o processo da avaliação da aprendizagem na Educação Básica Brasileira e o papel das políticas públicas no seu acompanhamento. Segundo Antunes (2008, p. 8) "A avaliação da aprendizagem não constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita", embora alguns dados, inclusive quantitativos apresentem pistas para a sua leitura, isto porque é tarefa do todo social: professores, escola, autoridades constituídas, legislações dentre outros. Pois para ele o processo avaliativo vai bem mais além. De sua perspectiva, o professor precisa analisar de todas as formas o cotidiano discente, levando em conta reflexões das ações planejadas:

Necessita, antes de tudo, ser planejada por etapas pelo professor, no cotidiano e em cada aula, para cada grupo de alunos. A aprendizagem deve ser refletida e escrita, para avaliação serve apenas como molde para cada percurso gerando assim reflexões que direcionam nossas percepções. (ANTUNES, 2008).

Da parte governamental espera-se, não o determinismo sobre realidades que jamais controlarão, mas o acompanhamento da educação socialmente referenciada, com os recursos e ajustes técnicos necessários que subsidiarão a ação da escola como um todo. Daí, não avançarmos tanto na educação brasileira, as políticas educacionais são feitas para e não articuladas aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

UMA PONTUAÇÃO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), art.5º, é estabelecida a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no mais tardar, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental", logo até os 8 anos de idade toda criança deve ser alfabetizada, considerando a meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Entretanto, ainda nos dias atuais (2017), é alto o índice de crianças brasileiras que concluem o ciclo da alfabetização sem alcançar as competências almejadas: ler, escrever e realizar as primeiras operações matemáticas. No Brasil, o ensino básico é uma atribuição diretamente exercida pelos municípios e Estados. Porém, cabe à esfera federal, unificar integrar estratégias, distribuir recursos e democratizar oportunidades, para que desta maneira, as crianças possam alfabetizar-se até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

A crescente difusão de dados relativos ao desempenho de jovens e de crianças, egressos ou ainda inseridos na escola, no que se refere às habilidades básicas nas áreas de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, todos eles apontam para o que tem sido chamado de ineficácia escolar, marca o contexto de emergência do PNAIC. (SOARES, 2012). Esse, no entanto, é um desafio que exige soluções que ultrapassem os limites de um governo. Requer um vínculo entre os governantes, os educadores, os familiares e toda a sociedade, e uma mobilidade para que as alfabetizações ocorram na idade certa.

Não basta um pacto sobre a Alfabetização na idade certa, há que se reunir esforços para erradicar a distância entre a previsão de justiça social no estabelecimento de uma educação socialmente referenciada e sua efetivação. Outro dado, não basta apenas avaliar o que alunos sabem, sem o devido cuidado com o processo de ensino-aprendizagem e as condições que o circundam.

AValiação Nacional de Alfabetização

A Avaliação Nacional de Alfabetização está direcionada aos alunos das escolas públicas do 3º ano do Ensino Fundamental, avalia conhecimentos de leitura, escrita e matemática, teve em 2016 sua terceira edição, e faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2017). Em 2013, primeiro ano da Avaliação Nacional de Alfabetização, a metodologia da aplicação era um pouco diferente, as provas eram realizadas em um único dia e a classe era dividida em duas partes, metade dos estudantes respondiam a avaliação de leitura e a outra metade de matemática. Todos os estudantes respondiam a prova escrita. Responderam ao teste de leitura 1.118.402 alunos, já os testes de matemática foram respondidos por 1.127.076 alunos (BRASIL, 2015).

Em 2014, o número de alunos contemplados foi de 2.491.654, diferentemente de 2013, todos os alunos responderam aos testes de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes foram aplicados em novembro, em dois dias de prova (BRASIL, 2015). A terceira edição da avaliação foi aplicada para 2.206.625 estudantes divididos em 48.860 escolas e foi realizada entre 14 e 25 de novembro de 2016, a maioria dos estudantes, no momento da avaliação tinham oito anos ou mais. (BRASIL, 2017).

A ANA avalia o começo do aprendizado da norma ortográfica e o domínio progressivo da escrita. Para isso, são aplicadas três questões abertas: escrita de duas palavras de estruturas silábicas distintas e uma pequena produção textual. Ao se aplicar itens de produção escrita, busca-se avaliar, principalmente, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) (BRASIL, 2017).

É sintomático o caráter da responsabilização implementada pela ANA, além do fato de haver a sustentação em testes de desempenho, a previsão de “[...]medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a). Como resolver ou ainda consolidar a meta de toda criança alfabetizada no Brasil até os 8 anos de idade, considerando que existem medidas mais instrumentais do que contextuais?

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO 2013

O documento do MEC “Relatório 2013 – 2012: Análise dos Resultados”, aponta que na avaliação de 2013, o desempenho dos alunos é dividido em 4 níveis, sendo que os níveis são progressivos e cumulativos e partem do conhecimento de menor complexidade para o de maior complexidade. Como veremos a seguir, diferentemente do que ocorre em 2016, não existe a divisão clara de insuficiente e suficiente (BRASIL, 2015).

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2015), a ANA pretende realizar um diagnóstico do processo de alfabetização nas escolas da rede pública brasileira, entende-se, entretanto, que é necessário ir além de testar os saberes da criança nas áreas de ensino previstas ao longo da alfabetização.

Os resultados em Leitura dos alunos da avaliação aplicada em 2013, nos mostra que 57% dos alunos estavam localizados nos dois primeiros níveis, ou seja, provavelmente, não conseguiriam, por exemplo, entender um sentido em uma tirinha com base em elementos verbais e não verbais. O desempenho em matemática aponta que 58% dos estudantes brasileiro analisados, encontram-se nos dois primeiros níveis, ou seja, não seriam capazes de calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. O relatório não apresenta os resultados em escrita dos alunos (BRASIL, 2015).

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO 2014

Em 2014, a avaliação do desempenho em leitura era dividida em 4 níveis, assim como em 2013. Dos estudantes avaliados, 56% se concentravam entre os níveis 1 e 2 de leitura, a maioria dos estudantes estavam entre os níveis 2 e 3, o equivalente a 67%. A categoria "Escrita" era dividida em 5 níveis, sendo que 56% dos estudantes se encontravam no nível 4, ou seja, são capazes de escrever com a ortografia de norma padrão, com diferentes estruturas silábicas. Já o desempenho em matemática apontava que 57% dos estudantes estão localizados nos dois primeiros níveis. (BRASIL, 2015).

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO 2016

O Ministério da Educação demonstrou preocupação com os resultados insatisfatórios da última edição da ANA, realizada em 2016. Além da não melhora significativa para a edição anterior, o número de alunos com níveis insuficientes chega a mais da metade em determinados critérios, como é o exemplo do desempenho em matemática (BRASIL, 2017).

O desempenho em matemática foi medido em 4 níveis. Elementar 1, Elementar 2, Adequado e Desejável. A criança que se encontrar nos dois primeiros níveis, terá o desempenho considerado insuficiente em matemática, ou seja, não consegue, por exemplo, resolver problema de divisão com ideia de repartir. Na última avaliação, 54,4% dos estudantes estavam com desempenho considerado insuficiente em matemática. Em 2014, eram 57,07% de estudantes com nível insuficiente. A região com melhor desempenho foi à região Sudeste, com 57,3% dos alunos figurando entre os níveis considerados suficientes. Já a região norte aponta que 70,64% dos seus alunos estão no nível insuficiente em matemática (BRASIL, 2017).

O MEC também dividiu o desempenho em Leitura em quatro níveis, sendo os níveis Elementar e Básico, considerados insuficientes, e suficientes os níveis Adequado e Desejável. Dos alunos que fizeram a prova em 2016, 54,73 % estão nos níveis insuficientes. Em 2014 esse número correspondia a 56,17%. Alunos com desempenho insuficiente, não conseguem, por exemplo, localizar informações explícitas, situadas no meio ou no final do texto. O Sudeste foi a região do Brasil com o maior número de alunos com desempenho considerado suficiente, 56,31% dos alunos estavam com desempenho adequado ou desejável. O Norte foi a região com pior desempenho, com 70,21% dos alunos figurando entre os níveis insuficientes (BRASIL, 2017).

Já a avaliação do desempenho em escrita foi feita em 5 níveis. O desempenho insuficiente foi dividido entre os níveis Elementar 1, Elementar 2 e Elementar 3. Os níveis Adequado e Desejado estão dentro dos parâmetros considerados suficientes. Conforme divulgação do MEC houve mudança de metodologia na prova para avaliação da escrita, por isso não é possível uma comparação com as provas anteriores. Destaque para o desempenho da prova que avalia a Escrita, pois foi a que apresentou o menor número de alunos alocados com desempenho insuficiente, 34,15% dos alunos figuram entre os três primeiros níveis. A região com o melhor resultado foi a Sul, com 80,19% dos estudantes figurando entre os níveis mais elevados. A região mais defasada foi a norte, com 53,01% dos estudantes com níveis considerados insuficientes (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos os dados das três edições da avaliação, conseguimos perceber que pouca coisa mudou, isto é, a melhora não foi significativa e é preocupante é o alto índice de alunos considerados insuficientes para as respectivas competências estabelecidas. Ao considerarmos que metade dos alunos das escolas públicas, que estão frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental, não se encontra com nível adequado de leitura ou matemática, por exemplo, isso nos faz refletir sobre quais os caminhos que foram percorridos até o momento? Será que esses caminhos estão na trajetória correta?

Com os dados preocupantes em mãos, o MEC lançou em outubro deste ano a Política Nacional de Alfabetização. Ela consiste em um conjunto de ações que envolvem a formação dos professores, o papel de protagonismo das redes, a Base Nacional Comum Curricular e o Programa Nacional do livro Didático. Outra medida tomada pelo MEC será a criação do Programa Mais Alfabetização, que visa atender 4,6 milhões de alunos, em 2018. Esse atendimento consiste na presença de assistentes nas salas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, que trabalharão em conjunto com os professores (BRASIL, 2017).

OS TRÊS EIXOS DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Baseando-se nos dados acima, os órgãos governamentais brasileiros ligados a educação, representados pelo MEC, decidem no ano de 2017, construir uma nova política fortalecendo três distintos e importantes elementos da vivência educacional no Brasil, sendo eles a formação de professores, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

A formação de professores

A formação de professores permanece ao longo dos anos como uma das grandes estratégias para a possível e desejada melhora das condições de ensino nas escolas públicas e se situa como um tema amplamente discutido pelos profissionais da educação acerca dos instrumentos e estratégias de alfabetização e letramento, e também das noções numéricas e matemáticas.

São os professores, que por vezes não participam do processo de elaboração de um plano de formação docente e nem da escolha das prioridades a serem atendidas com relação aos saberes mais escassos na formação docente atual, mas que podem se tornar os maiores norteadores de decisões acerca do melhor atendimento às carências da formação docente (MENDES; LIMA; BARBOSA, 2013).

A discussão acerca da formação para docentes dos anos iniciais da educação básica se tornou mais intensa nos últimos vinte anos, em paralelo com as iniciativas de remodelar a escola normal, com as iniciativas da reorganização e revisão do currículo da chamada escola normal e dos cursos superiores de educação e pedagogia, com a experimentação de formatos alternativos nos cursos de formação acadêmica superior e com a intensa crescente acerca da produção de material e textos acadêmicos sobre o tema produzido por autores de inúmeros países, inclusive do Brasil (SILVA, 1991). A conversa sobre o assunto se intensifica com a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), que, indo além dos dilemas em relação aos níveis de formação, subiu a formação do docente dos anos iniciais ao nível do ensino superior, determinando que esta formação ocorreria nas universidades, nas licenciaturas. (BRASIL, 1996).

Mais do que isso, é necessária uma reflexão crítica sobre a necessidade de uma mais adequada e contextualizada formação docente, sendo este um elemento no cerne da reestruturação da epistemologia educacional para os profissionais da área, com a intenção de: constantemente repensar e reavaliar a formação docente, mantendo o pensamento crítico como princípio norteador das ações políticas para uma melhor qualidade do ensino no Brasil. Inclusive na área da alfabetização e do letramento que é a maior preocupação para que o governo repense novas políticas, pois os resultados revelam que a taxa de sucesso dos alunos no país com relação a alfabetização efetiva continua baixo e as práticas pedagógicas atualmente exercida pelos profissionais da educação e que fazem parte de sua formação se mostram insuficientes e, por isso, precisam de modificações (TANURI, 2000).

Base Nacional Comum Curricular

Sobre a disciplina de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular possui em sua estrutura alguns elementos e objetivos que parecem estar em contato com o que é inserido nos livros didáticos e parecem ser discutidos com os docentes em diversas ocasiões, mas que parecem possuir dificuldades para serem incorporados a realidade educacional do aluno e que são cobrados dos mesmos sem respeitar suas individualidades e o tempo de cada um destes alunos avaliados pelo sistema SAEB (FERNANDES, 2013). Estes objetivos a serem alcançados pelo aluno, com o auxílio do professor são, segundo a BNCC (BRASIL, 2017):

Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade; reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social; desenvolver uma visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias

com objetividade e fluência frente a outras ideias; reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade; respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação; interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e/ou objetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, colocando-se como protagonista no processo de produção/recepção, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática.(BRASIL, 2017).

Na Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA), os alunos não são avaliados pela forma como eles usam a linguagem no seu contexto, não são avaliados pela forma como a usariam para o compartilhamento de valores sociais, não visa avalia-los através do fato de eles verem ou não a linguagem como um patrimônio cultural. Mas são avaliados por um filtro de cunho quantitativo e através de questões distanciadas do contexto do aluno, atribuindo juízo de valor sobre o aluno e seu conhecimento de uma forma superficial (FERNANDES,2013).

A Base Nacional Comum Curricular possui contradições preocupantes, a esse respeito, observemos que a situação descrita acima com o trecho que se segue, que traz consigo um conflito em relação ao papel da escola em garantir a igualdade e produzir iniciativas para que se mantenha a equidade de forma efetiva (p.1, seção 3.4.1):

O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, entretanto, deve considerar que o lugar primeiro de aprendizagem da língua materna está, necessariamente, fora da escola. Ele se encontra na sociedade e, de modo muito especial, na família. É ali que se realizam as primeiras aprendizagens de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2017).

Como um norteador no BNCC, este trecho nos dois complexos problemas a se pensar, sobre a realidade do aluno e sobre a culpabilização do mesmo e da família. O texto supõe que todas os alunos que frequentam as escolas brasileiras possuam também famílias de origem e nacionalidade brasileira e que, através de suas famílias tenham os primeiros contatos com a língua portuguesa e se apropriem dela não apenas como ferramenta, mas sim como bem cultural de suas relações familiares. Porém, visivelmente, este trecho descarta o fato de que, em nossas escolas estudam também alunos imigrantes que fazem parte de famílias nas quais a língua usada rotineiramente, no ambiente familiar não é a língua portuguesa. E, nestes casos, o aluno precisa fortemente da escola para que o seu contato com o português seja fortalecido.

Outra contradição neste trecho é que, embora o ambiente familiar, segundo a BNCC, seja o grande responsável por esta assimilação inicial, por parte do aluno, da língua portuguesa e da cultura que ela abrange, todo o material didático e o exigido também como resposta nas provas de avaliação em larga escala não correspondem com a realidade familiar e com o contexto do aluno. Tendo este que fazer esforços adicionais para compreender certas tarefas dadas em sala de aula.

Na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, previa-se que os estudantes teriam de ser alfabetizados, no máximo até durante o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Na proposta de aprovação da terceira versão da BNCC, o processo de letramento possuiria como limite de completude o segundo ano do ensino fundamental. Alguns educadores buscaram, na época, comentar sobre o risco desta antecipação provocar e favorecer uma escolarização agressiva e a opressão brusca do lúdico, pela urgência da abordagem de certos conteúdos. A mudança não foi aprovada.

Para que se possa usar da Base Nacional Comum Curricular para formatar as políticas educacionais, se deve antes repensar o documento e reescrevê-lo de forma coerente com o contexto do país e o contexto dos alunos presentes nas escolas nacionais. Além disso, manter uma relação próxima entre o previsto pelo documento e a política de formação de professores, para que todos estejam trabalhando em uma mesma direção e sob as mesmas bases.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

A atenção com a qualidade e funcionalidade e dos exemplares dos livros didáticos se intensificou no começo dos anos 90, concretizando-se na oportunidade de os docentes das quatro primeiras séries, na época, do ensino fundamental selecionarem os livros didáticos. Sendo assim, no ano de 1993, criou-se uma iniciativa de comissão avaliadora que estipulou, como quesito de desuso, os livros didáticos que possuíssem preconceitos de quaisquer ordens ou erros de conceituação, em seu conteúdo.

A avaliação sob um olhar pedagógico dos materiais didáticos que se inscreviam no Programa Nacional do Livro Didático começa em 1996, construindo a estrutura para a versão mais recente do programa PNLD e as demais extensões de seu alcance. Depois de todo o movimento de avaliação do material, o MEC cria um Guia dos Livros Didáticos, constituído pelos resumos de coleções efetivamente selecionadas pelos profissionais escolhidos pelo MEC.

Mas um dos grandes conflitos, que ocorre com boa parte das escolas, é que às vezes, o professor não se vê satisfeito com as escolhas feitas por ele mesmo, pelo material escolhido não atender as suas expectativas. Britto (2011) mostra que a porcentagem das escolas que recusam encaminhar suas escolhas ao FNDE de quase 20%. O que Brito (2011) tem notado através de suas pesquisas no ambiente escolar o fato de que um dos mais fortes motivos deste crescimento da recusa é principalmente essa decepção dada como desgastante, causada pela situação rotineira de suas expectativas sobre as seleções não serem atendidas.

Mas, há um outro fator que precisa ser revisto e que, na opinião de vários autores, se torna um limitante para o desenvolvimento do aprendizado da criança nos anos iniciais. Este elemento problematizado é a regra que diz que o aluno é obrigado a devolver os livros didáticos ao final de seu ano letivo, sem poder ficar com os mesmos para uso pessoal e nem para eventuais consultas aos conteúdos, como dizem os documentos do PNLD:

[...] a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subseqüentes (BRASIL, 2012).

Segundo Tagliani (2011, p. 137), o material oferecido pelo PNLD “[...] significa, em muitos casos, a única possibilidade de leitura tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno”. Essa realidade indica consequências favoráveis ao fato do estudante permanecer com o material, compreendendo que o acesso a ele permanece fortemente conectado a realidade socioeconômica do aluno.

Outro fato observado por Tagliani (2011) é que “[...] a importância do livro didático para muitos professores vai além de sua função como ferramenta didática”. Diante deste diálogo, Silva se utiliza da escrita de Franco (1982) que reconheceu em suas pesquisas que inúmeros docentes usam os livros didáticos “como fonte de consulta pessoal”. Silva (2012, p. 807) então define que “[...] o livro acaba sendo também o grande responsável pela informação e formação dos professores”. Reforçando o argumento em defesa do livro didático, Tagliani, apoiada em autores como Rojo e Batista (2003, p. 44), destaca que

[...] é importante que se considere o papel do LD como ‘instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade [...]’ (TAGLIANI, 2011, p. 139).

Através do PNLD, o corpo escolar tem condições de selecionar, em meio às opções de livros escolhidos pelo MEC, os materiais que, de forma efetiva correspondam ao seu projeto político pedagógico, e da realidade dos estudantes. Compreendemos que essa seleção oferece aos professores um período de grande reflexão pessoal e em coletividade.

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Demo (2010), por combater fortemente o instrucionismo, que é uma marca nos níveis de ensino da educação brasileira, afirma que ainda é mantida uma visão ultrapassada de conhecimento, fato que assimila a relação pedagógica ao que os alunos são competentes a reproduzir. Sugerindo a educação pela pesquisa, pois a educação científica é precisa e deve ser vista como dinâmica no processo de formação do aluno desde os anos iniciais, passando a fazer com que o estudante não só aprenda a lidar com o método, planejar, argumentar, fundamentar, revisar, criticar e assim construir seu pensamento com autoria individual, promovendo o desenvolvimento intelectual do mesmo.

Demo reconhece, no entanto, que esse processo de implicação científica nas escolas possa não ser uma solução eficiente devido aos problemas básicos ainda existentes na educação brasileira. Contudo, impõe que a mudança possa ser promissora, uma vez que os professores se tornem educadores profissionais e pesquisadores convictos, ressaltando a importância da educação e sua capacidade de produzir e desenvolver o conhecimento perante a sociedade. Diante do contexto, uma questão fundamental em relação à formação de professores e à implementação de uma proposta que envolva o trabalho com a Educação Científica seria: Quais aspectos e competências são fundamentais para uma formação que favoreça a inserção significativa dos docentes na área de conhecimento?

Phillippe Perrenoud (2000) destaca a relação entre a competência e a ação. Segundo o autor, o fato de possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente, uma vez que a competência vai além do conhecimento e deve estar atrelada a ser capaz de executar certas ações:

O exercício da competência passa por operações mentais, complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consistente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação (PERRENOUD, 2000, p.15).

O autor ainda destaca, que o professor pode possuir conhecimentos sobre teorias relacionadas ao ensino e saber como deve agir em determinadas situações, porém, não conseguir atuar adequadamente quando apresentado a situações complexas que ocorrem no dia a dia ou, como apresentado por Sanmartí (2009), não saber atuar com iniciativa e autonomia nessas situações.

CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS NA ESCOLA

As diferentes concepções de competência têm em comum o fato de associar os sujeitos e suas potencialidades, aplicadas em uma vivência, uma realidade. Por um lado mais ideológico, do modelo de competência, os sujeitos e a demonstração de terem desenvolvido algum comportamento em específico, serem aptos e caso não demonstrarem, serão considerados inaptos. Os sujeitos, então, individualmente, são responsabilizados por demonstrarem terem desenvolvido ou não as competências, isentando escola e Estado de sua parte de responsabilidade sobre a educação a qual oferecem.

Os professores, por sua vez, como trabalhadores, estão imersos nestas mesmas perspectivas de regulação do trabalho por intermédio da ênfase na noção de competência. Como bem salienta Frigotto (1999), do plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Sendo assim, Kuenzer (2002), utiliza o discurso das competências que é incompatível com a escola: A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva.

Confundir estes dois espaços, no entanto, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado com o intuito de situar a ANA no contexto do SAEB e do PNAIC posicionou-a diante de questões que atravessam as investigações acerca dos sentidos e dos desdobramentos das políticas de avaliação em larga escala no Brasil. Desde a exploração das ideias centrais orientadoras deste trabalho, resultam questões que poderão ser oportunamente aprofundadas e evidências de que há um conjunto de extrema importância não somente para os pesquisadores imbuídos da convicção de que o trabalho pode auxiliar e não somente compreender o que os setores políticos e técnicos fazem no âmbito educacional, mas, a fornecer elementos para a avaliação sistemática e necessária dessas ações e para a consecução de projetos que tenham maior alcance e condições de atingir os complexos problemas relativos ao fracasso da educação escolar brasileira, reputados tão duramente somente à escola e ao professor.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.G.; LIMA, M.A.A.; MENDES, B.M.M. A reflexão crítica na formação de professores: entre práticas e saberes. Rio de Janeiro, 2012. In: *Anais IV FIPED (Forum Internacional de Pedagogia)*, V. 1, 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1772_b3fd08fbaba1d2ad267940140a681055.pdf. Acesso em: 06 dez 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 dez 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter quadro de estagnação na aprendizagem*. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-anunciapolitica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-quadro-de-estagnacao-na-aprendizagem/21206, Acesso em: 06 de novembro de 2017.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Do Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 dez 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PNAIC. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25 nov.2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC. Acesso em: 25 nov.2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *SAEB: Metodologia Utilizada*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 26 de novembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/basenacionalcomumcurricular.php>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório 2013- 2014 volume 2. Análise dos Resultados*. Brasília, 2015. 119 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 20 de outubro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional da Alfabetização* – edição 2016. Brasília, 2017. 25 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 05 de novembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasil: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, 2012. Disponível em: Acesso em: 23 nov. 2017. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165editais?download=4130:pnld-2012-ensino-medio-retificado>. Acesso em: 06 dez 2017.

BRITTO, T. F. *O livro didático, o mercado editorial*. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

DEMO, P. Educação e Ciência. In: DEMO, P. *Educação e alfabetização*. científica. Campinas: Papyrus, 2010. P. 13-24.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. In: *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

KUENZER, A.Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: *Boletim Técnico SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, maio/ago., 2002.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez 2008.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: *Revista Pátio*, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19). Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wpcontent/uploads/2016/05/Construir-competencias-Perrenoud.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2012.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Recebido em: 10.10.2017
aprovado em 10.12.2017

DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: ENTRE POLÍTICAS E DILEMAS SOCIAIS

Teaching devalorization in the brazilian context: between policies and social dilemmas

Júlia Braga Rodolfo de Souza –UFSCar/Sorocaba*

Marina Augusta de Jesus Silva Brasil –UFSCar/Sorocaba**

Vitória Evelin Pignatari Nakadaki –UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo busca compreender a origem da baixa remuneração salarial docente no país, de forma a analisar as consequências múltiplas do descaso social enfrentado, seus reflexos no âmbito pessoal e profissional em meio a um cenário de políticas públicas estagnadas em sua efetividade. O olhar social e a influência deste na escolha pelo magistério, no ingresso e permanência na área educacional serão também objeto de análise. Nesse parâmetro e a partir da Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, que visa valorizar os professores por meio da equiparação de seu rendimento médio com o dos demais profissionais de mesma escolaridade, serão confrontados as necessidades e os desafios no contexto desta meta, visto que não basta estabelecer estratégias de ação, é preciso um acerto estrutural de contas em nível econômico, social e político frente às demandas do atual professor brasileiro.

Palavras-chave: Desvalorização docente. Meta 17. Plano Nacional de Educação.

Abstract: This article tries to understand the origin of low teacher salaries in the country, to analyze the multiple consequences of the social neglect faced, its personal and professional repercussions in the middle of a scenario of stagnant public policies in its effectiveness. The social gaze and the influence of this one in the choice by the magisterium, in the entrance and permanence in the educational area will also be object of analysis. In this parameter and based on Goal 17 of the current National Education Plan (PNE), which aims to value teachers by matching their average income with that of other professionals of the same schooling, the needs and challenges will be confronted in the context of this goal, since it is not enough to establish strategies of action, it is necessary a structural adjustment of accounts in economic, social and political level in front of the demands of the current Brazilian professor.

Keywords: Teacher devaluation. Goal 17. National Education Plan.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui delimitado tem como objeto de estudo o profissional docente da educação básica e as condições diversas de desvalorização sofridas no contexto educacional brasileiro. Para tanto, serão analisadas algumas políticas públicas de atendimento e seguridade ao professor, a partir de um enfoque quanti-qualitativo e um viés crítico das relações sociais e de poder estabelecidas dentro e fora da escola, a fim de explicitar ao leitor uma realidade que, em sua maioria, é mascarada por belos discursos e bons argumentos legais, dentre os quais destaca-se a meta 17 do Plano Nacional de Educação (2014/2024).

Dessa maneira, a conjunção social, pessoal e profissional do sujeito em questão é posta em destaque sob a perspectiva de que muito foi realizado em termos de políticas públicas, no entanto, estas ainda

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: juurodolpho@gmail.com

**Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: marina.brasil15@gmail.com

***Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba. E-mail: vtoriapignatari98@gmail.com



não se concretizaram a propósito de reparo da "dívida" do Estado para com as demandas mínimas de valorização da carreira do magistério.

UM DILEMA ESTRUTURAL

A docência, o exercício do magistério, há séculos é carregada de inúmeros estereótipos ou estigmas sociais. Ora é reverenciada e temida, como nos tempos de Comenius¹, ora é desqualificada sob o jugo de uma culpabilização social extrema. A profissão em si sofre mutações conforme seu contexto histórico, porém, em todas elas a importância de seu papel é reconhecida como fundamental nas relações de ensino-aprendizagem, as quais são responsáveis pelos processos civilizatórios de inserção dos indivíduos na sociedade, seja de maneira adaptativa ou transformadora.

No entanto, por mais consolidado que esteja o papel docente, o reconhecimento coletivo sobre tal fica muito aquém de suas reais funções e importância. A capacidade e o poder interventivo de um professor valorizado e com boas condições de trabalho chegam a ser imensurável diante e com as novas gerações desejosas de uma renovação no sistema educacional tradicional. Dessa forma, quais seriam as razões práticas e políticas para o Estado manter uma situação de estagnação das políticas de valorização do professorado, de sua atuação e do plano de carreira?

A desvalorização, portanto, é histórica e reflete uma dívida arcaica de 121 anos, a contar da primeira lei geral de educação no país, de 15 de outubro de 1827, a qual foi dedicada quase que exclusivamente aos professores; contudo, apenas em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.738, foi estabelecido um piso salarial para a categoria, conforme destaca Pinto (2009). O valor em questão deu-se na margem de R\$950,00 mensais, sendo atualizado em janeiro de 2009 para R\$1.128,00; um valor irrisório ao se considerar os altos índices inflacionários, a realidade da família popular na época e a sobrecarga de trabalho, fator também relevante e que será discutido posteriormente.

Apesar de a primeira lei geral, ou "primeira LDB²", ter intitulado o Dia Nacional do Professor, ter regulamentado a escola primária elementar e ter fixado vencimentos e valores anuais ordenados legalmente, sua legitimidade não foi capaz de assegurar uma atualização justa do piso salarial, de forma que o mesmo, atualmente e passados não menos que 190 anos, sofreu um acréscimo de apenas R\$1.170,80 (50,91% do valor corrente), tendo em vista que o atual piso nacional é de R\$2.298,80, condizente com anúncio do Ministério da Educação (2017). Dessa forma, a estratégia 17.1 do PNE se faz questionável, pois, será preciso mais um século para que a atualização progressiva do piso nacional, prevista na estratégia, faça jus a efetiva valorização do professor?

Nessa linhagem, vale destacar a diferença acentuada entre o piso de um professor e o piso de um profissional de formação similar, com curso universitário de duração menor, equivalente ou superior a 4 anos, sendo estes "diplomados pelos cursos regulares superiores mantidos pelas Escolas de Engenharia, de Química, de Arquitetura, de Agronomia e de Veterinária", de acordo com o art. 1º da Lei nº 4.950-A, de 22 de abril de 1966, que estabelece o piso salarial destes em 5 à 6 salários mínimos em vigência no Brasil, ou seja, um salário-base que pode variar entre R\$4.685,00 e R\$5.622,00.

O exposto acima evidencia uma diferença colossal e reafirma, como faz Barbosa (2012), que sim, os professores brasileiros podem ser considerados mal remunerados ao se considerar a relevância de sua atuação social e a discrepância salarial se comparado com tantas outras categorias. Fato esse notabiliza a desvalorização da classe, da prática docente e desqualifica o pressuposto maior da Meta 17 do Plano Nacional de Educação - PNE, pois ela se expressa por,

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

¹ Bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo do século XVII. Como pedagogo, é considerado o pai da didática moderna. (PEREIRA, 2016).

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11ª edição. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Jacomini, Alves e Camargo (2015) analisam que a desvalorização pode ser notada não apenas no contexto nacional, mas também no internacional; sobretudo, a sociedade brasileira não desconstrói a lógica de que as atividades docentes se dão apenas em sala de aula, há uma sobrecarga desse trabalho que é desconhecida ou ignorada por fatores diversos.

O professor deve investir em sua formação continuada, se capacitar emocional e profissionalmente, ser mediador de conflitos, elaborar planos de aula, corrigir provas ou atividades, participar de conselhos, etc.; enfim, existe um intenso trabalho na escola, extraclasse e de enfrentamento contextual, o qual envolve problemáticas políticas de contenção da autonomia e liberdade docente, tais como o projeto de lei nº 867/2015 que trata do Movimento Escola "Sem" Partido, ou escola de partido único burguês, e a Medida Provisória nº 746/2016 (Lei 13.415/2017) que determina a reforma do ensino médio e põe em cheque uma educação para a cidadania.

Apesar do contexto de desvalorização e desqualificação do magistério, há estudos que insistem em mostrar que a remuneração dos professores não é tão baixa e que, em média, trabalham menos horas por semana, porém estes partem de um grave erro metodológico, nas palavras de Pinto (2009). As implicações pedagógicas, burocráticas, o tempo despendido com planejamento das mesmas é desconsiderado, bem como a dupla jornada de trabalho formal ou informal. Em especial por parte das mulheres que, geralmente, precisam conciliar as atividades domésticas e o exercício profissional ou aquele que, para suprir a escassez salarial, trabalha em duas ou mais escolas.

O cenário em questão levanta uma segunda problemática no campo da educação básica que é a distinção atribuída pelo corpo legislativo às diferentes categorias do professorado, a constar o Professor de Educação Básica (PEB) I e o PEB II. Conforme boletim de acompanhamento de pessoal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tomado aqui como exemplo, o salário base (hora/aula) do PEB II é, aproximadamente, 14% maior que o salário do PEB I. Mas por que esta distinção, afinal? Seria o PEB I menos qualificado para suas atribuições docentes?

"Os salários dos professores que trabalham com crianças pequenas são, em geral, menores que os salários de professores que trabalham com adolescentes ou jovens [...]" (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015, p. 7). Portanto, existe um desmerecimento cruel da sociedade frente o PEB I, sobretudo ao profissional de educação infantil, de maneira semelhante à concepção de criança enquanto um "mini-adulto", ser incompleto e sem grande importância, tal como seu educador que é tido como sem grande valor já que atua com essa infância menosprezada.

O senso comum influi com argumentos de que "cuidar de criança é fácil", delibera o assistencialismo como o cerne do trabalho desse profissional e o ensinar sistemático, refletido e diretivo é desprestigiado. Em paralelo e, não obstante a isso, o professor que atua com as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I também é subjugado dentro dessa perspectiva de "simplismo" da prática educativa, situação que se atrela com a ideia de vocação ou dom, um trabalho por amor que ancora "[...] a docência em sentidos maternos, associados ao afeto incondicional, à ausência de retorno, aos valores transcendentais e sublimes da lógica amorosa". (MORAES; OLIVEIRA; MARTINS, 2012, p. 8)

Em suma, há um discurso profundo e naturalizado ao que diz respeito à problemática das condições de atuação docente, o que traduz alguns traços de um dilema estrutural brasileiro promotor de consequências árduas.

DESPRESTÍGIO SOCIAL E SEUS REFLEXOS

Em um cenário remoto de grave crise econômica, com queda no número de empregos, ocorreu que a perda de prestígio e *status* social do professor ganhou força acirrada e contemplou o maior índice de demissões voluntárias e pedidos de exoneração do magistério no setor público na década de 1990. Muitos, contudo, aderiram à programas de demissão incentivada adotados por alguns estados da época, pois a categoria recebia o menor incentivo em termos de gratificações e não havia plano que estruturasse a carreira docente, "[...] determinando, por exemplo, a forma de ingresso, ascensão e, principalmente, as regras para remuneração dos professores". (FERREIRA, 2004, p. 2)

Passadas duas décadas após tal período de decadência, em termos legais, o professor dispõe de uma série de regimentos e diretrizes que visam, dentre outras atribuições, assegurar alguns de seus direitos enquanto trabalhador e melhores condições de trabalho, dos quais pode-se considerar a LDB nº 9.394/1996, que determina, em seu artigo 67, as condições de carreira, valorização e remuneração dos

profissionais da educação; o FUNDEB³ (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), lei nº 11.494/2007, que repassa recursos aos entes federados; e, por fim, o CNE (Conselho Nacional de Educação), de 1997, "que fixou as diretrizes para elaboração dos planos de carreira e de remuneração do magistério" (id. *ibid.*) a nível federal.

Em termos de políticas públicas em prol da causa docente é inegável que muito se avançou, porém, ao se analisar o contexto real de atuação desse professor fica evidente que o *status* negativo ou o julgo social dantes enfrentado, ainda hoje se faz presente. A realidade no "chão" das escolas públicas desse Brasil diverso e desigual, muitas vezes, é árdua e deixa marcas profundas na vida de seus atores sociais. Por esse parâmetro, é válido pensar o quanto e como tal realidade se torna um fator determinante na grande parcela de abandono da área educacional, ou da 'sala de aula', de maneira que os professores passam a

[...] atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização social. (BARBOSA, 2012, p.4)

Enquanto justificativas acerca do abandono, profissionais alegam o alto custo para se manter uma família atualmente, pois ter filhos em um lar que apenas um adulto se encontra empregado, a receber, em média (ano de 2017), R\$12,00 por hora/aula, torna-se irrealizável uma vida digna com seus direitos básicos assegurados. Diante disso, surge então a alternativa da dupla jornada de trabalho, ou a incessante busca por obter novos e diferentes cargos, dentro e fora da escola, que viabilizem uma vida social mais segura. Entretanto, mais uma vez o professor é submetido à violação de sua seguridade frente a estratégia 17.3 do PNE, a qual define, em linhas gerais, a necessidade de implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; a fim, sobretudo, de pôr fim ou atenuar os males causados pela intensa jornada de trabalho em situação de precarização dos serviços públicos educacionais.

O acúmulo de atividades, problemas de saúde física e mental e uma prática profissional do professor desgastada são alguns dos reflexos do "abandono" sofrido pela categoria. O que desencadeia, nas palavras de Barbosa (2012), um expressivo número de licenças médicas, faltas diárias e por consequência, a ruptura do envolvimento pedagógico com os alunos, também prejudicados nesse processo. Ademais, àqueles (profissionais) que resistem são dadas inúmeras metas para se cumprir em um ano letivo, porém advindas de maneira vertical, impositiva e não apenas da equipe escolar a qual pertence, mas do sistema educacional em que está inserido, seja por meio das avaliações em larga escala ou através da cobrança quantitativa de seus resultados por meio do aprendizado de seus alunos que é discriminado enquanto produto a ser mensurado e objeto de gratificações do Estado.

Analisar o ambiente de trabalho do professor torna-se crucial, ao passo que o desprestígio também se situa na escola. Quais são as reais condições materiais oferecidas na rede pública de ensino? O cumprimento das metas políticas pode ser visto nas 'paredes' da escola? Enfim. Além do quesito salarial, o educador requer um lugar propício para desempenhar sua função com qualidade. É preciso, deste modo, de maior oferta de materiais pedagógicos e boas condições de infraestrutura, que muitas vezes a escola não possui e quando as possui estão em condições inapropriadas.

Esses obstáculos não se dão apenas pela escassez de recursos, mas podem ser observados no próprio prédio escolar. Relatos mostram as marcas do descaso do poder público diante de alguns contextos, a exemplo de salas de aulas que são inundadas pelas chuvas que invadem um prédio destelhado ou com telhas furadas, sem manutenção alguma, com lousas arcaicas e cheias de deformidade, causada pelo tempo e descuido. Até mesmo o giz, recurso indispensável, pode faltar. Esse cenário é muito mais comum do que se pode imaginar e sinaliza alguns dos desafios vividos pelo docente, pelos alunos e por todos que atuam na escola. Que profissional merece trabalhar nessas condições? Com toda certeza, nenhum. Porém, essas são circunstâncias corriqueiras do sistema educacional brasileiro.

O panorama retratado fere, sobretudo, os incisos 5 e 6 do artigo 67 da LDB 9.394/1996 que trata, respectivamente, da necessidade de um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho do profissional da educação, e das condições adequadas de trabalho, a

³ Reestruturação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), lei nº 9.424/1996.

fim de se efetivar uma valorização da profissão. Quando será possível conceber um espaço que propicie, com efeito, o cumprimento desta lei em todas as instituições públicas de ensino em um contexto político que elabora uma Proposta de Emenda Constitucional que congela os gastos sociais por 20 anos, a PEC nº 55, de 2016. Ou seja, uma proposta que causará uma limitação orçamentária drástica, com vias de sucateamento dos serviços públicos, já defasados.

Fica-se, então, a seguinte reflexão. Com que estado ou quadro físico-emocional, socioeconômico este professor pode se identificar? O sofrimento ou mal-estar docente - produto de um acúmulo de estresse, angústia gerada pelo descontentamento e culpabilização de um fracasso profissional diante dos maus resultados, um sistema educacional estagnado e um ambiente de trabalho caótico - é capaz de ameaçar o homem em três direções:

[...] o próprio corpo, fadado à decadência; o mundo externo, que pode voltar-se contra ele com forças de destruição e; o relacionamento com os outros, colocado como talvez sendo a fonte do sofrimento mais penoso. (OLIVEIRA, 2006, p.30)

Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.195) relatam, em suas pesquisas, que "diversos estudos [...] têm mostrado que ensinar é altamente estressante. Cerca de um terço dos professores pesquisados apresentavam sinais de estresse e *burnout*, entre os principais problemas de saúde". Tal insalubridade condiz com o desgaste da profissão, que não é fruto somente da sala de aula.

Em termos psicológicos, o site Psicologias do Brasil (2017) define a síndrome de *Burnout* como um sintoma dos nossos tempos, um distúrbio de caráter depressivo precedido pelo esgotamento de forças física e mental. Os casos dessa doença psíquica são cada vez mais frequentes; dantes associada apenas aos trabalhos sociais, atualmente está presente em inúmeras outras profissões, principalmente na docência.

Enquanto desfecho, cabe indagar sobre a posição dos futuros professores que se deparam com o atual cenário de incertezas políticas, o qual pode interferir, negativamente, nas expectativas dos licenciandos e dos jovens que estão em condições de vir a ser um bom profissional da área, mas, um profissional desvalorizado, sem o devido reconhecimento social.

Por fim, não é requerer ou reivindicar em demasia, é um direito de qualquer profissional o reconhecimento de sua atuação e de um espaço digno para poder exercer seu papel, afinal, é mais que preciso um acerto estrutural de contas em nível econômico, social e político frente às demandas do atual professor brasileiro, agente de transformação social e sujeito elementar dos processos educativos.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite considerar que a desvalorização do magistério é um fato construído sócio-historicamente e que sinaliza um "abandono" social, em nível mais profundo, por parte do Estado, o qual, ao passar dos anos e das crises que afetam o sistema público, sobretudo o de ensino, apoia-se sobre as metas e projetos legais oriundos de uma política estritamente formal, ou seja, uma política para a educação que não se efetiva em sua totalidade concreta e que convém aos interesses do sistema e não às reais necessidades do "chão da escola", onde imperam as demandas mais urgentes e onde o professor desprestigiado atua por uma educação de qualidade.

A educação e seus atores precisam, em caráter imediato, ser postos como prioridades e não como meras necessidades sob o jugo do balanço do capital, pois a educação é fator mobilizador de uma nação, a fonte do tão aclamado desenvolvimento econômico e social. Então, por que não valorizar aquele que impulsiona a base fundamental dessa educação?

Lutar pelo cumprimento das leis, dos direitos supostamente assegurados por elas em meio ao seu contexto sócio-político, passa a ser uma questão de dignidade para o professor, a busca pela valorização de seu trabalho enquanto profissional, aquele que não é abnegado ou que trabalha por simples vocação e que necessita sim de um salário justo e de um espaço adequado para sua prática. Para mais, os números alertam e sinalizam a diferença colossal entre o salário-base do professor e os demais profissionais com mesmo nível de escolaridade. Uma ofensa aberta, declarada e inaceitável.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. *Anais 35ª Reunião da Anped*. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2468_int.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em: 01 dez. 2017.
- BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 09.dez 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. 10 out. 2017.
- BRASIL. Projeto de lei n.º 867, DE 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.
- FERREIRA, R. As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: *Anais 27ª Reunião da Anped*. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0518.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. In: *Anais 37ª Reunião da Anped*. Florianópolis: UFSC 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4065.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *MEC anuncia piso salarial dos professores com aumento de 7,64%, índice acima da inflação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43931-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-reajuste-de-7-64-indice-acima-da-inflacao>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- MORAES, D. A. F. de; OLIVEIRA, C. C. de; MARTINS, N. Futuros professores: representações discentes da docência. In: *IX Reunião da Anped Sul*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1777/583>. Acesso em: 07 dez. 2017.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. *Meta 17 - Valorização do professor*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor>. Acesso em: 25 out. 2017.
- OLIVEIRA, E. da S. G. de. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. In: *Ciências & Cognição*, vol.7, 2006, p.27-41. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- PEREIRA, M.C. Educação e didática em Comenius. In: *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 9, n. 2, 104-115, 2016. Disponível em: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol9_2/REFIEDU_9_2_4_ex199.pdf. Acesso em: 01 dez. 2017.

PINTO, J. M. Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

PSICOLOGIAS DO BRASIL. *Burnout*: síndrome de esgotamento. Disponível em: <http://www.psicologiasdobrasil.com.br/burnout-sindrome-de-esgotamento/>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017

RESENHA

REFLEXÕES SOBRE "SELMA" (O FILME) COMO RECURSO DIDÁTICO

Jociane Marthendal Oliveira Santos – UFSCar-Sorocaba*

Selma: Uma Luta pela Igualdade. Direção: Ava DuVernay; produção: Christian Colson, Oprah Winfrey, Dede Gardner, Jeremy Kleiner. Estados Unidos. produtoras: Cloud Eight Films, Harpo Films, Plan B Entertainment; 2014; DVD, 128 min.

A presente obra é o resultado do trabalho do elenco formado por David Oyelowo, Carmen Ejogo, Oprah Winfrey, Tom Wilkinson e outros. Esse filme é classificado como drama, biografia e história. O filme é um recorte da luta que antecedeu à conquista do voto eleitoral dos negros nos Estados Unidos. Mais precisamente, isso ocorreu nas marchas de Selma a Montgomery liderada por James Bevel, Hosea Williams, Martin Luther King Jr. e John Lewis, no ano de 1965.

O filme apresenta como escolheram esse local para efetuar a marcha e mostra os argumentos utilizados em outros movimentos que não alcançaram os objetivos propostos. Retrata como eram as reuniões para os movimentos e os treinamentos para a marcha pacificadora. O início da película dá-se com uma explosão que matou várias crianças negras em uma igreja. Outras cenas no filme retratam bem o sofrimento de muitos negros e a luta pelos direitos sociais. Mas o enfoque é o jogo político enquanto todas essas tragédias acontecem.

O personagem central, Martin Luther King, interpretado por David Oyelowo, aparece no filme como uma figura pacificadora e estrategista, a fim de lidar com as mortes, as perseguições impostas pelo governador do Alabama e as solicitações do presidente dos Estados Unidos. Momentos da vida pessoal de Martin Luther King são representados, assim como suas constantes angústias e o medo da morte devido às lutas pelos direitos.

A obra apresenta que na década de 60 nos Estados Unidos os negros tinham, tecnicamente, o direito por lei ao voto, porém na região sul do país eleitores negros eram mantidos fora das cabines de votação pela sistemática intimidação e pelo medo. Os fatos históricos e reais apresentados parecem bem fidedignos, mas sempre é recomendável o estudo a fim de maiores aprofundamentos.

Ainda no início do filme, aparece a ida de Martin L. King a Casa Branca. Nesse encontro é mencionado um suposto convite feito a Martin pelo presidente dos Estados Unidos a ocupar um cargo na Casa Branca, mas negado pelo estadista. O presidente apreciava a forma de manifestação da militância. Em vários momentos do filme o personagem do presidente demonstra se agradar da pessoa de King a fim de que ele liderasse as questões sobre os direitos humanos no país pelo comportamento pacífico e por persuadir outros militantes a aderir a esta forma de protesto. Rejeitando assim o comportamento do outro militante da mesma época, e que divergia com Martin L. King, Malcolm X.

A relação entre Martin e o presidente parecia aberta, mas em muitos momentos no filme tensa devido a urgência e pressões feitas por King a fim de obter mudança na lei do país. Alegando ser a pobreza prioridade do governo, o presidente desconversa o pedido de Martin. A parte mais sórdida é como o próprio governo americano tenta impedir Martin com sua luta pelos direitos dos negros, atingindo e amedrontando a esposa dele com telefonemas ameaçando de morte os filhos do casal. As tensões e a impaciência da esposa são retratadas na obra. O que chama a atenção é que em um dos momentos retratados de angústia vividos por Martin L. King, ele liga para uma irmã de sua congregação a fim de que ela cante para ele ao telefone aliviando suas tensões dizendo: "Estou precisando ouvir a voz de Deus". A igreja batista possui muitos corais e interesse pela música gospel e isto é considerado no filme.

Alguns blocos de cenas são amarrados a partir de uma descrição, como se fosse o governo americano acompanhando os passos de Martin através das ligações telefônicas. As pregações motivadoras

* Aluna do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, membro do GEPLAGE – UFSCar-Sorocaba. E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br

também eram monitoradas e as informações levadas aos dirigentes e oficiais na Casa Branca, mas também acompanhada pelos jornalistas.

Negociar, manifestar e resistir foram as palavras utilizadas no filme para definir o esquema estratégico na luta pelos direitos. Elevar a consciência branca principalmente do presidente Johnson era o objetivo principal. A estratégia de Martin de fazer a manifestação pacífica em Selma aconteceu por dois motivos: porque Selma estaria sendo televisionada na hora dos manifestos e porque o xerife da cidade era um bruto e que reagiria de forma violenta ao protesto pacifista. Antes de ter este esquema Martin vai a um hotel da cidade para sondar o tamanho da hostilidade que encontrariam ali, palco de toda a ação.

Em Selma podiam concentrar todas as ações no Fórum, em um único prédio, onde se fazia o registro dos eleitores. Diferente de Albany que o problema era a segregação e essa estava em todos os lugares. Não havia zonas definidas de batalhas. Não dava para concentrar as ações e manifestações. As manifestações eram de negros caminhando em silêncio. Mas em Selma os manifestantes ficaram parados e ajoelhados. Alegando que os manifestantes estavam obstruindo a passagem, o xerife reage e alguns manifestantes revidam causando ali um grande alvoroço colocando muitos, inclusive King, na prisão. O acontecimento foi um prato cheio para o governador do Alabama um racista em potencial.

As reflexões a respeito de igualdade aparecem no filme. As leis e os direitos concedidos teoricamente, mas a distância com a realidade cruel é indagada por King na cena em que está preso. Somente este aspecto do filme daria muitas discussões relacionando com o nosso País. Nesta mesma cena ele vai citando os casos de abuso de autoridade por parte dos policiais e mortes que ocorreram devido as manifestações. Mortes prematuras e vidas ceifadas na porta de casa por acreditarem num mundo melhor. A lamentação acontece na prisão, mas a motivação vem do colega de cela, um parceiro de luta. Por dois momentos no filme presenciamos o personagem de King desmotivado e cansado de tudo, porém nesta cena da prisão e outra do carro os companheiros precisam lembrá-lo daquilo que ele mesmo dizia para o povo motivando-os a luta.

A preocupação dele era que iriam acabar com ele para desintegrar o movimento. A angústia é vislumbrada no filme, mas acompanhada com pinceladas de humor que ele fazia ironicamente da sua própria luta e do seu próprio fim. Versos bíblicos são recitados durante o filme nesses momentos. Uma das cenas mais tristes e assustadoras é quando policiais atacam a marcha noturna, amando do governador como estratégia de ter Selma sob controle. O ano seguinte ocorreriam as eleições e segundo alguns as coisas estavam saindo de controle. Depois de cada morte, cada perda, cada tragédia os personagens aparecem reflexivos, as vezes chorando, analisando toda a luta, repensando se estaria valendo todo o esforço e sacrifício.

As divergências que ocorrem dentro do grupo de manifestantes também são representadas. Os embates e as angústias eram tão grandes que alguns do próprio movimento estavam contrários ou virando as costas para King e a manifestação. Estavam confusos se continuariam e que estratégias recorreriam. Depois de uma votação é decidido por realizar a marcha. Os militantes fazem um percurso de Selma atravessando a ponte até Montgomery. Os patrulheiros estavam esperando depois da ponte. Alguns a cavalo e muitos espectadores brancos. Os primeiros negros foram jogados ao chão. King não estava nesta marcha, mas acompanhava pela televisão.

A marcha foi televisionada mexendo assim com a consciência liberal branca. As questões econômicas foram importantes e bem retratadas no filme. Agora as coisas não tinham mais a ver somente com a marcha e sim com a repercussão que os fatos davam ao mundo. Em cada marcha, Martin L. King, obtinha mais poder. Após a primeira marcha televisionada, apresentando as mortes de cidadãos atacados por policiais simplesmente porque estavam marchando em silêncio, sabiamente Martin convida todos, brancos, negros e evangélicos, para participar de uma marcha. Isso repercutiu de forma muito positiva. O trabalho de um repórter do New York Times que apresentava os fatos, alcançando mais pessoas em favor da marcha, são retratados como demonstração do poder que a mídia tem para transmitir a verdade ou a mentira.

Outra parte para discussão seria a cena em que Martin decide retroceder na ponte a fim de poupar a vida das pessoas que estavam na marcha. A obra apresenta muito bem os embates de um líder que, embora cansado, não podia se dar ao luxo de retroceder, ou agir, mesmo se fosse como estratégia para salvar os seus companheiros. O filme pode servir como um ótimo recurso didático a fim de destacar as questões que podem envolver as decisões políticas. Pode servir também para discussões sobre como se efetuam as políticas. Pode ser utilizado também para os debates em relação às políticas sociais, cidadania e direitos civis. Além disso, pode ser um suporte nos ensinamentos sobre história dos direitos e sobre a biografia de Martin Luther King Jr.

Recebido em: 10.10.2017

Aprovado em 10.12.2017