

**Maria do Socorro Valois Alves
Maria do Socorro de Lima Oliveira
(Organizadoras)**

Política Educacional no



Fórum das Licenciaturas UFRPE

Debate, Participação e Perspectivas

1ª Edição

**Maria do Socorro Valois Alves
Maria do Socorro de Lima Oliveira
(Organizadoras)**

**Política Educacional no Fórum
das Licenciaturas UFRPE
Debate, Participação e Perspectivas**

1ª Edição

**Recife
UFRPE
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão

Reitor da UFRPE

Prof. Gabriel Rivas de Melo

Vice-Reitor

Edson Cordeiro do Nascimento

Diretor do Sistema de Bibliotecas da UFRPE



EDITORA UNIVERSITÁRIA - EDUFRPE

Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti

Diretor da Editora da UFRPE

José Abmael de Araújo

Coordenador Administrativo da Editora da UFRPE

Josuel Pereira de Souza

Chefe de Produção Gráfica da Editora da UFRPE

Projeto gráfico e arte de capa

Janilson Lemos de Araújo Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE

Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

A474fAlves, Maria do Socorro Valois
Fórum das Licenciaturas: debate, participação e construção/
Maria do Socorro Valois Alves, Maria do Socorro de Lima
Oliveira. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2023.
192 p.: il.

Inclui bibliografia.

ISBN nº 978-65-86547-88-7

1. Educação e Estado 2. Educação – Finanças 3. Professores –
Formação 4. Assédio nas escolas 5. Ensino médio I. Oliveira,
Maria do Socorro de Lima II. Título

CDD 370

APRESENTAÇÃO

A coletânea de textos que segue apresenta, em forma de artigos, o conteúdo de algumas palestras que compuseram a pauta do Fórum das Licenciaturas no período de 2016 a 2019, este último ano imediatamente anterior ao período do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. O Fórum das Licenciaturas é gerido pela Coordenação Geral dos Cursos de Licenciatura – CGCL, subordinada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG. Na perspectiva de ressignificar a função social do Fórum das Licenciaturas como uma das metas traçadas no planejamento da PREG foi estabelecido, a partir do ano de 2016, o cronograma das sessões do Fórum com periodicidade mensal. O planejamento previa também ampla participação de docentes e discentes da Universidade, especialmente os envolvidos com os cursos de licenciatura e da comunidade extramuros composta por sujeitos atuantes em instituições educativas escolares e não-escolares. Naquele momento inicial a discussão mais efervescente no contexto sócio-educacional voltava-se para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada definidas pela Res. CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, razão pela qual a primeira sessão do Fórum nesse período referido contou com a participação do professor Luiz Fernandes Dourado, relator do Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015 que precedeu a Resolução. Por ocasião dessa primeira sessão foi informada a periodicidade das sessões do Fórum e a sua abertura para receber sugestões de pontos de pauta. Foram inúmeras as sugestões de temáticas bastante pertinentes. A metodologia de condução dos trabalhos do Fórum seguia a leitura da memória da reunião anterior, a apresentação de palestra proferida por professores e outros profissionais com expertise na área temática proposta, a abertura de discussão plenária e o realização de encaminhamentos, quando o assunto os exigia.

Agradecemos à PREG, na pessoa da Prof^a Socorro Lima pelo incondicional apoio ao Fórum das Licenciaturas. Agradecemos ao Professor Alexandre Tenório pela condução do Fórum no período anterior a 2016. Agradecemos a todos os docentes, discentes e agentes educativos em geral que enriqueceram as sessões do Fórum com sua participação e contribuições. Agradecemos a todos os palestrantes que gentilmente aceitaram o convite

para abordar temáticas complexas de relevante interesse sócio-educativo. Agradecemos especialmente aos que transformaram a palestra proferida em artigos que formam essa coletânea, pelo espírito acadêmico e pela generosidade de socializar saberes. Os artigos que compõem essa coletânea são única e exclusivamente de responsabilidade dos autores que abordam as temáticas, e trazem importantes elementos para reflexão e aprendizado e troca de saberes a respeito dos assuntos abordados. Os três primeiros artigos formam o primeiro eixo que discute a formação de professores. O segundo eixo traz artigos que abordam aspectos da educação básica como o ensino médio, a escola sem partido e o bullying na escola, tendo esse último tema arrebanhado um quantitativo tal de pessoas interessadas em debater o assunto, que uma sessão do Fórum, com o mesmo palestrante convidado para falar sobre bullying, foi realizada em outro espaço da UFRPE, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada UAST, com considerável número de pessoas participando. O terceiro eixo apresenta artigo que traz importante análise sobre programa de governo, pela lente da teoria de estado e artigo sobre a política de estado para o financiamento da educação básica, com recorte específico no Fundeb.

SUMÁRIO

EDITORIAL7

A dinâmica formativa de Profissionais para a Educação Básica na UFRPE à luz das DCNs definidas pela Resolução CNE/CPnº 2/15: desafios e perspectivas13

Maria do Socorro Valois Alves

Maria do Socorro de Lima Oliveira

O Fórum das Licenciaturas como espaço de reflexão sobre a gestão e as práticas como componente curricular nos cursos de licenciatura da UFRPE37

Maria de Lourdes Vasconcelos

Boletim CPA: uma ferramenta para a autoavaliação e o planejamento dos cursos de licenciatura da UFRPE.....59

Isabel Cristina Pereira de Oliveira

Jeane Cecília Bezerra de Melo

Carlos Antonio Pereira Gonçalves Filho

Reforma do ensino médio Lei 13.415 (MP 746): um novo contorno do velho dualismo na educação brasileira75

Ramon de Oliveira

A escola sem partido e a disputa entre projetos de educação e sociedade97

Paulo Rubem Santiago

Bullying e outras formas de violência vivenciadas na escola: relato de uma experiência participativa em ações de enfrentamento do problema pelos profissionais da educação..... 117

Isaac de Luna Ribeiro

Estado, Política Educacional e Trabalho Docente..... 149

Rosângela Cely Branco Lindoso

O Financiamento da Educação no contexto da extinção do FUNDEB..... 165

Maria do Socorro Valois Alves

EDITORIAL

O primeiro artigo *“A dinâmica formativa de Profissionais para a Educação Básica na UFRPE à luz das DCNs definidas pela Resolução CNE/CPnº 2/15: desafios e perspectivas”*, escrito pelas professoras Maria do Socorro Valois Alves e Maria do Socorro de Lima Oliveira socializa parte de esforços empreendidos no seio da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para que as DCNs propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, sejam efetivadas. Trata-se de relato cuidadoso da realização de esforços intensivos envidados em um contexto sociopolítico mais amplo, complexo e cambiante, marcado por acirrada disputa política por projetos diferentes de sociedade e de formação dos profissionais do magistério. São esforços e realizações que se inserem no campo das políticas curriculares repleto de concepções que procuram se impor a partir da correlação de forças que se estabelece entre os sujeitos, tanto no cenário de elaboração curricular, como no cenário político mais amplo, que o circunscreve. Esforços legitimados não porque tenham alcançado concordância unânime, mas por refletir a crença no percurso formativo sinalizado pelas DCNs para a efetivação de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFRPE que viabilizem as condições para a formação de profissionais da educação que exercitem o pensamento crítico e sejam aptos à resolução de problemas, ao trabalho coletivo, à criatividade, à inovação, à autonomia, ao conhecimento e respeito aos direitos humanos.

Na esfera da formação de professores segue o artigo da Prof^ª. Maria de Lourdes Vasconcelos intitulado *“O Fórum das Licenciaturas como espaço de reflexão sobre a gestão e as práticas como componente curricular nos cursos de licenciatura da UFRPE”* aborda o debruçar do Fórum das Licenciaturas da UFRPE sobre as alterações dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) com vistas à adequação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, propostas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Apresenta uma reflexão sobre dois momentos vivenciados no Fórum, em que foram desenvolvidas análises relativas à inserção da formação para a gestão de instituições de ensino e

sistemas de educação nos cursos de licenciaturas a partir da referida Resolução e a recontextualização das Práticas como Componentes Curriculares, mediante uma breve reflexão sobre aspectos legais e epistemológicos das PCCC's em três cursos de licenciatura da UFRPE: Licenciatura em História na modalidade a distância, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Ciências Biológicas. O artigo propõe relevante reflexão, uma vez que aponta para a importância do Fórum das Licenciaturas como espaço fecundo para a reflexão, proposição e troca de experiências dos cursos de licenciatura da UFRPE. Sinaliza a relevância da formação para a gestão, por se tratar de um aspecto ainda muito recente da formação inicial para a docência e, não só da gestão, como também das PCCC que ao serem recontextualizadas podem ser reconfiguradas em diferentes paradigmas de organização, no âmbito da docência ampliada, em que o exercício do magistério é visto como algo que transcende as paredes da sala de aula.

As professoras Isabel Cristina Pereira de Oliveira e Jeane Cecília Bezerra de Melo, **bem como o técnico em assuntos educacionais**, Carlos Antonio Pereira Gonçalves Filho apresentam o artigo ***“Boletim CPA: uma ferramenta para a autoavaliação e o planejamento dos cursos de licenciatura da UFRPE”***. O texto aborda as contribuições da CPA **com relação** ao processo de autoavaliação e planejamento dos cursos de graduação, **em especial no que diz respeito às Licenciaturas**. A relação entre os resultados da autoavaliação institucional e os processos de gestão e planejamento dos cursos de graduação representa um tema cada vez mais presente, não só nas reuniões de comissões de avaliações externas mas também entre os atores que fazem as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas. A publicação dos novos instrumentos de avaliação de cursos de graduação, em 2017, corroborou essa tendência colocando na ordem do dia a assunção da cultura da autoavaliação e do planejamento sistemático. O desafio, portanto, exige por parte dos coordenadores de curso lidar com um repertório até então pouco usual no fazer hodierno da gestão acadêmica. Neste sentido, a criação de ferramentas, como o Boletim CPA, reunindo os resultados da avaliação das políticas acadêmicas da UFRPE, é de grande importância para subsidiar as práticas de autoavaliação e planejamento dos cursos, como destacam os autores. A divulgação e discussão do Boletim CPA

no Fórum das Licenciaturas oportuniza tempo/espço estratégico para a reflexão em torno da relação entre avaliação, planejamento e gestão participativa. Para os autores, a resultante dessa reflexão converge para o fortalecimento da universidade pública gratuita, de qualidade e socialmente inclusiva”.

O Prof. Ramon de Oliveira autor do artigo intitulado **“Reforma do ensino médio lei 13.415 (mp 746): um novo contorno do velho dualismo na educação brasileira”** discute a reforma do ensino médio imposta pelo governo. Baseado em dados estatísticos o autor sinaliza que a reforma do Ensino Médio não promoverá oportunidades universais para a conclusão da educação básica. Seja pelo reforço da distribuição desigual do conhecimento escolar em função da imposição dos itinerários formativos, seja pelo empobrecimento da formação profissional ofertada, o sistema público de ensino reforçará os mecanismos que impõem a um grande contingente de jovens, quando muito, a obtenção de postos de trabalho precarizados. Assim, a baixa qualidade da escola pública, especificamente a de ensino médio, tem sido funcional ao processo de acumulação capitalista. Ao promover a formação de um contingente de trabalhadores de forma aligeirada, assegura apenas o domínio da qualificação básica e necessária à realização de tarefas com baixo teor científico, necessárias ao processo de reprodução do capital. Contudo, em meio ao retrocesso imposto ao ensino médio, o autor vislumbra na possibilidade de itinerários formativos integrados, oportunidade de construção de uma proposta de ensino médio que avance no sentido da garantia da formação integral dos estudantes das escolas públicas, num contraponto à servidão ao mercado, a qual a reforma busca submeter a formação daqueles que vivem do trabalho.

O Prof. Paulo Rubem Santiago autor do artigo intitulado **“A escola sem partido e a disputa entre projetos de sociedade”** aborda a emergência da “Escola sem partido” de forma contextualizada estabelecendo nexos com os mecanismos utilizados pelos operadores do mercado financeiro em sua jornada de exploração e acumulação de riquezas, mecanismos pelos quais, de forma aguda e crescente se realiza a cada dia, a apropriação da mais-valia social, através das políticas de Estado a favor dos detentores dos papéis do tesouro e outros ativos componentes da dívida pública. Aborda a disputa por projetos diferenciados de sociedade, com recorte a partir da

posse de Michel Temer na Presidência da República, após a votação na Câmara dos Deputados pelo afastamento de Dilma Rousseff da presidência do país, momento que abriu a temporada de elaboração de novos projetos de lei com iniciativas voltadas ao controle das finanças públicas e à defesa de alterações nas leis do trabalho. Na esteira desses projetos viriam outros, de autoria de outros partidos e parlamentares, ainda na arena de disputa ideológica, dentre os quais a “Escola sem partido” é demonstrada no texto como desprovida de fundamento constitucional e como um projeto que decreta o fim da esfera pública na formação do educando. Nessa perspectiva o autor aponta como essencial o fortalecimento dos princípios definidos na Constituição Federal de 1988, reescritos e ampliados na LDB de 1996, assim como o necessário e adequado processo democrático de controle social das políticas educacionais, através de Conselhos Escolares, dos Conselhos de Acompanhamento e Avaliação do FUNDEB, dos conselhos municipais, estaduais e dos fóruns populares de educação, em especial frente às metas e estratégias definidas pelo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.

O Prof. Isaac de Luna Ribeiro autor do artigo intitulado “*Bullying e outras formas de violência vivenciadas na escola: relato de uma experiência participativa em ações de enfrentamento do problema pelos profissionais da educação*” apresenta artigo resultante de uma década de intensos debates e gestão de atividades e programas vivenciados pelo autor sobre as várias formas de violência praticada na escola e os meios para estudá-las e enfrentá-las. O interesse despertado pelo tema evidenciou-se pela demanda apresentada pelo público do Fórum das Licenciaturas, que solicitou a reapresentação da palestra proferida. O artigo se propõe como contribuição ao estado da arte sobre o tema, mediante relato dessa década de atividades e da observação do impacto das leis que versam sobre o tema na realidade prática do problema, o que tem levado a pesquisa-ação para o campo dos estudos sociojurídicos. O artigo compartilha a experiência de importante ciclo de debates interdisciplinares e interinstitucionais ocorridos entre os anos de 2009 e 2011 e no programa de formação dos agentes da FUNASE no Estado de Pernambuco, intitulado “Fortalecer”, que oportunizou diálogos com servidores que lidam com os jovens em conflito com a lei nos módulos formativos de Direitos Humanos. De forma inusitada, o autor apresenta as considerações finais de forma poética, através

do cordel de sua autoria intitulado “Bullying escolar: a peleja da covardia com a senhora educação, publicado já em 2ª edição ampliada e atualizada com a Lei nº 13.185/15, o qual se constitui como excelente material didático para trabalhar pedagogicamente a temática da violência nas escolas.

O artigo intitulado “*Estado, Política Educacional e Trabalho Docente*” escrito por Rosângela Cely Branco Lindoso discute a temática mencionada no título tomando como referência o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação (PMGP-ME), como política de regulação, via processos de avaliação em larga escala, que regula o trabalho docente, tomando como referente o processo de mediação entre as políticas micro e macro. Inicialmente o artigo debate o conceito de regulação dentro do entendimento de Estado regulador/avaliador e as avaliações em larga escala como forma de introdução de uma sociabilidade do mercado; em seguida, explicita a regulação do trabalho docente via política educacional e técnicas gerenciais, modificando esse trabalho, assinalando que o trabalhador docente se expressa pela cisão do sentido/significado do seu trabalho, esgotado, explorado, pressionado, pelas condições objetivas de trabalho.

O artigo intitulado “*O Financiamento da Educação no contexto da extinção do FUNDEB*”, escrito por Socorro Valois discorre sobre o financiamento da educação. Na palestra do Fórum a autora abordou fontes orçamentárias tais como recursos do Salário educação e da exploração do petróleo. Para o artigo que segue faz um recorte no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação – Fundeb, considerando que esse Fundo no âmbito de cada estado responde por 62% das receitas vinculadas à educação básica e considerando a exigüidade da sua vigência. A iminente extinção do Fundeb prevista legalmente para 2020 tem provocado debates em diversos espaços sociopolíticos, inclusive no Fórum das Licenciaturas da UFRPE. Em consonância com o debate contemporâneo realizado no Fórum o artigo aborda o acompanhamento cuidadoso do Fórum sobre as propostas apresentadas pelo Congresso Nacional as quais refletem aspectos relevantes desses debates e buscam institucionalizar uma modelagem de financiamento da educação, convencionalmente chamada de “Novo Fundeb”. Na esteira do Novo Fundeb, o artigo aborda a retomada do debate sobre o CAQi/

CAQ instituído formalmente mediante Parecer CNE/CEB nº 8/10 e que permeia, como conceito relevante, toda discussão dentro das novas e possíveis perspectivas posta no horizonte do financiamento da educação. Com base na discussão sobre o CAQi/CAQ o artigo refere o Valor Aluno/Ano Total - VAA Total, o qual à medida que se propõe como CAQi, passível de universalizar o acesso às condições básicas de oferta educacional, representa uma significativa mudança no deslocamento da Complementação da União de unidades federativas para entes federativos, o que requer a análise técnico-orçamentária de cada ente federativo. Embora as sessões do Fórum tenham discutido o novo Fundeb com base nas PECs em tramitação no período, o artigo, de forma mais atual, aborda algumas das principais mudanças ocorridas por força da EC nº 108/20 e da Lei que regulamenta o Fundeb sancionada em dezembro de 2020, tema relevante o oportuno ao interesse da política educacional implementada no Brasil.

A DINÂMICA FORMATIVA DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFRPE À LUZ DAS DCNS DEFINIDAS PELA RESOLUÇÃO CNE/CPNº 2/15: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maria do Socorro Valois Alves¹

Maria do Socorro de Lima Oliveira²

Introdução

O artigo objetiva socializar parte dos esforços empreendidos no seio da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para que as DCNs propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, sejam efetivadas, ainda que num contexto sociopolítico mais amplo, complexo e cambiante, marcado por acirrada disputa política por projetos diferentes de sociedade e de formação dos profissionais do magistério. Embora a materialização de projetos institucionais de formação insira-se no campo das políticas curriculares repleto de concepções que procuram se impor a partir da correlação de forças que se estabelece entre os sujeitos, tanto no cenário de elaboração curricular, como no cenário político mais amplo, que a circunscreve, a formação de profissionais do magistério proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e detalhada no documento que a antecede, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 contou, na UFRPE, com ampla adesão dos sujeitos formadores. Essa adesão não implica em concordância unânime, mas reflete a crença no percurso formativo sinalizado pelas DCNs para a efetivação de um projeto pedagógico que viabilize as condições para a formação de profissionais da educação que exercitem o pensamento crítico e sejam aptos à resolução de problemas, ao trabalho coletivo, à criatividade, à inovação, à autonomia, ao conhecimento e respeito aos direitos humanos. Os esforços empreendidos para adequar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura no prazo estipulado pela Resolução evidencia a adesão às Diretrizes propostas, a despeito da identificação

¹ Doutora em Educação pela UFPE. Docente da UFRPE e Coordenadora Geral dos Cursos de Licenciatura e do Fórum das Licenciaturas da UFRPE no período de 2016 ao início de 2021.

² Doutora em Ciências Sociais pela UFCG. Docente da UFRPE e Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFRPE desde 2016.

de muitos desafios a serem enfrentados em função da sua implementação. Um primeiro desafio apontava para o lugar político e sua legitimidade para efetivar discussões de âmbito geral e para encaminhar deliberações sobre os processos formativos. Esse lugar político materializou-se no Fórum das Licenciaturas da UFRPE. Muitos outros desafios se apresentavam e eram discutidos no Fórum a cada estudo das DCNs, porém sem a pretensão de esgotar a riqueza do processo, o texto que segue destacará o desafio de implementar a Prática como Componente Curricular (PCC), a dimensão pedagógica dos cursos de licenciatura e o importante papel da Base Curricular Comum que, ao dispor sobre o que a formação deve contemplar, ampliou a organicidade entre os projetos formativos dos diversos cursos e se revelou como eixo articulador de um certo consenso em torno do projeto formativo, o que garantiu a crença e a adesão ao proposto pelas DCNs.

As questões curriculares, presentes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino demarcam um campo da política educacional permeado por disputas, de ordem axiológica, teórica e epistemológica que se evidenciam na elaboração e vivência do projeto pedagógico do curso. Enfim, um campo político repleto de concepções que procuram impor-se a partir da correlação de forças que se estabelece entre os sujeitos, tanto no cenário de elaboração curricular, como no cenário político mais amplo, que o circunscreve. Portanto um campo político que sofre influência endógena e exógena.

O espaço político-pedagógico de formação de professores não se constituiu como exceção. A gênese das licenciaturas no Brasil explica, em parte, a controvérsia presente no debate sobre sua perspectiva formativa. A partir da década de 1930, a licença para ensinar no nível secundário - correspondente hoje aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio - era obtida mediante o acréscimo, à formação no bacharelado, de mais um ano de estudos de disciplinas da área de educação, razão pela qual esse modelo ficou popularmente conhecido como “3+1” (GATTI, 2010; ROMANELLI, 2002). A formação específica para os professores secundários, em cursos superiores de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nesses moldes, teve início por força da pressão exercida pelos intelectuais do movimento da Escola Nova. Embora existissem os liceus, como escolas secundárias desde a década de 1830, seus professores ou “lentes” das cadeiras eram clérigos, profissionais liberais ou simples detentores, pela prática, de determinado conhecimento, a exemplo de estrangeiros que ensinavam seu idioma pátrio (MONLEVADE, 2001; ALVES, 2015). A institucionalização das licenciaturas, no contexto sócio-político de 1930, certamente se constituiu como um avanço. No entanto, o modelo adotado que

considerou a licenciatura como um apêndice do bacharelado, embora já tenha sido abolido, repercute nos processos formativos hodiernos que sinalizam que

[...] as visões controvertidas a respeito das concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso (AGUIAR, BRZEZINSKI, FREITAS, SILVA, PINO, 2006, p. 2).

A partir de 2002, para cada curso de licenciatura, foram instituídas DCN's, pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto,

[...] mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica... na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI 2010, p. 1357).

Superar esse modelo requer o olhar crítico sobre o modo fragmentado como os diversos cursos de licenciatura ocupam o espaço formativo. Requer, ainda, o olhar crítico sobre a separação formativa entre professores polivalentes atuantes na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental e professores especialistas de disciplina. Para estes últimos, segundo Gatti “[...] ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares” (2010, p. 1358). Esse confinamento encontra explicação, em parte, nas concepções equivocadas sobre os campos de conhecimento pedagógico. Como exemplo ilustrativo dessa afirmação a literatura traz os estudos dessa autora mostrando que a didática, bem como as reflexões e teorias a ela associadas - uma área tão peculiar e fundamental à formação de professores, não vem encontrando o devido lugar nos espaços formativos das licenciaturas, o que tem acarretado rupturas entre os processos socioculturais e as práticas pedagógicas vivenciadas nas licenciaturas. Numa perspectiva crítica mais ampla, que transcende a análise apenas pelo prisma da didática, diz a autora que

[...] não é de hoje que se colocam nas discussões acadêmicas e sociais o distanciamento cultural e das práticas de universidades e outras instituições de ensino superior em relação à educação básica, quando elas têm a responsabilidade de formar os docentes para esse nível educacional. (GATTI 2017, p. 1163).

A reflexão sobre esse contexto aponta para a importância de uma práxis crítico-superadora alicerçando os esforços formativos, passível de promover a consolidação identitária das licenciaturas como espaços reais de formação de professores para a educação básica e passível de promover a organicidade necessária entre os espaços formativos e os espaços de atuação profissional. Esses são desafios a serem superados mediante a práxis como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE 1987, p.67). Pensar e agir buscando a ação, a reflexão e, a transformação implica na necessidade de espaços que propiciem o encontro para o anúncio, o diálogo, a proposição, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (idem p. 78).

Implementar o processo de reformulação dos PPCs dos cursos de licenciatura na UFRPE, por essa perspectiva de práxis suscita inquietações tais como: Qual o espaço institucional propício ao debate coletivo sobre os cursos de licenciatura? Como ampliar as discussões com base nos dispositivos legais propostos para os cursos? Quais as dificuldades encontradas no processo de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura? Quais concepções têm predominado e se manifestado com vistas a orientar esses projetos? E, no contexto de concepções diversas, o que pode se constituir como eixo de convergência, aglutinador na busca de consensos?

A busca por respostas a essas inquietações expressam parte dos desafios propostos aos profissionais diretamente envolvidos com a concretude da dinâmica formativa, no seu fazer político-pedagógico no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços acadêmicos e sua gestão. O texto que segue, busca expressar, em parte, a forma como as respostas a tais inquietações foram buscadas. Para tanto, aborda o Fórum das Licenciaturas da UFRPE como um dos espaços institucionais que serviram de palco para importantes discussões e proposituras sobre questões desafiantes à reformulação dos PPCs dos cursos, dentre as quais a Prática como Componente Curricular, a dimensão pedagógica dos cursos e a Base Comum Curricular.

Fórum das Licenciaturas: espaço político-pedagógico de produção de conhecimento, debate e proposições sobre temas relacionados à formação de professores.

A educação, por sua própria natureza, só se realiza num processo de interação. É nessa natureza interativa e integradora que se situa a concepção democrática de gestão baseada no princípio da participação, contemplada em diversos dispositivos legais que normatizam o setor educacional. O princípio da gestão democrática propugnado pela área educacional é objeto de luta histórica e, de modo peculiar, importante no processo de reformulação curricular, uma vez que o docente exerce sua atividade aglutinando o pensar e o fazer pedagógico e tem liberdade de concepção pedagógica amparada legalmente³.

A emergência da Resolução CNE/CP nº 2/15 gerou várias inquietações entre as quais a que se referia ao espaço político-pedagógico que fosse legitimamente propositivo, a partir do debate sobre as mudanças propostas pela referida Resolução. Um espaço que permitisse confluência de ideias, conhecimentos, concepções, propostas que embora, presumivelmente divergentes, fossem passíveis de gerar proposições e encaminhamentos. Nesse contexto, no âmbito da UFRPE, o Fórum das Licenciaturas (FL) se mostrou como alternativa viável. O Fórum das Licenciaturas da UFRPE foi instituído em 2007. Segundo Tenório⁴ (2017), sua gênese data do dia 23 de novembro daquele ano, por ocasião de uma reunião, ampliada e aberta, entre os Colegiados de Coordenação Didática - CCDs dos cursos de licenciatura em Química, Matemática, Biologia, Física e Computação. A reunião se propunha discutir os pontos de convergência e divergência na construção dos projetos pedagógicos daqueles cursos. Motivava a reunião a busca pela construção de entendimentos comuns e estruturantes para a formação de professores nos cursos de licenciatura da UFRPE, diante de diferentes e, por vezes, divergentes interpretações dadas à legislação para a formação em nível superior de professores para a educação básica demarcada, naquele momento, pelos Pareceres CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 e o CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.

Assim o Fórum, desde sua gênese, se constituiu como um espaço de debate a partir do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, buscando

³ Ver LDB, Art. 3º, III.

⁴ Professor Dr. Alexandre Cardoso Tenório, coordenou o Fórum das Licenciaturas da UFRPE, desde o período da sua criação em 2007 até maio de 2016.

“princípios norteadores comuns” aos cursos de formação de professores da UFRPE, considerando sempre as especificidades de cada licenciatura. Naquele contexto, os pontos mais polêmicos eram o significado e as formas de implementação da Prática como Componente Curricular – PCC; a diferença entre Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO e a Prática de Ensino; a forma de enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos discentes com o mundo letrado da academia e o papel da tecnologia na formação do professor.

Com o advento da Resolução CNE/CP nº 2/15, o Fórum mergulhou num leque de questões propostas aos cursos de Licenciatura, que sinalizavam para mudanças estruturais só passíveis de implementação mediante reformulação de todos os PPCs desses cursos. O universo das reformulações dos PPCs é desafiador, considerando que a UFRPE conta atualmente com 20 cursos de licenciatura sendo 14 na modalidade presencial e seis na modalidade EAD, dispostos conforme quadro demonstrativo que segue:

Quadro 1 – Cursos de licenciatura da UFRPE por área de conhecimento, modalidade e localização

Unidade Acadêmica	Curso de Licenciatura	Quantitativo
Sede (Recife)	Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Computação, Letras, História, Pedagogia, Educação Física, Ciências Agrícolas	10 cursos
EAD e Tecnologia	Física, Computação, Artes Visuais, Letras, Pedagogia, História	06 cursos
Serra Talhada	Química, Letras	02 cursos
Garanhuns	Pedagogia, Letras	02 cursos
Total		20 cursos

Fonte: UFRPE/CGCL

O quadro explicitado acima, ao apresentar o quantitativo dos cursos de licenciatura, possibilita uma estimativa do significativo número de sujeitos envolvidos nas discussões sobre a reformulação dos PPCs, considerando os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) de cada curso e demais docentes que os compõem, bem como estudantes e gestores que também participam. Sugere um trabalho de fôlego exigido pela magnitude das discussões, naturalmente, permeadas pela pluralidade de idéias e concepções pedagógicas.

Em meados de 2016, o Fórum mudou de coordenação e foi instituído um cronograma com reuniões mensais, considerando as inúmeras questões em pauta, entre as quais se apresentava como principal a Resolução CNE/CP nº 2/15 pelo seu caráter propositivo de mudanças nos cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Desde então o Fórum das Licenciaturas vem se realizando mensalmente de forma ininterrupta, exceto nos meses reservados ao recesso das atividades acadêmicas. A partir de junho de 2016 até junho de 2019 foram realizadas 27 sessões, nas quais foram discutidas as mais diversas temáticas de interesse dos cursos de licenciatura, dentre as quais foram priorizadas aquelas suscitadas pela Resolução CNE/CP nº 2/15, considerando os desafios que representaram para o processo de reformulação dos PPCs.

Quadro 2 – Temáticas discutidas no âmbito do Fórum das Licenciaturas da UFRPE a partir de 2016

Data	Temática	Palestrantes
27/06/16	Resolução CNE/CP nº 2/15	Prof. Luiz Fernandes Dourado - UFG
05/07/16	Eleição de GTs para estudo e proposições sobre Prática como Componente Curricular, Gestão, Interdisciplinaridade, Estágio Supervisionado	Participantes do Fórum se propuseram a compor os Grupos de Trabalho - GTs
21/09/16	Formação do professor para Gestão	Rofª Maria de Lourdes Vasconcelos - UFRPE
	Programa Nacional de Formação de Professores PARFOR	Profª Ana Carolina Sobral e Profª Maria Aparecida Vieira de Melo - UFRPE
	Acessibilidade da pessoa com deficiência no contexto da formação de professores	Assistente Social Karla Almeida - UFRPE
19/10/16	PEC nº 241/16	Prof. Luiz Flávio Arreguy Maia Filho - UFRPE
01/12/16	A reforma do Ensino Médio pela MP nº 746/16: um olhar crítico-analítico	Prof. Ramon de Oliveira – UFPE
	O Ensino Médio pela MP nº 746 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC): um olhar crítico analítico	Profª Edênia Maria Ribeiro do Amaral
15/02/17	A Prática como Componente Curricular : socialização de experiências em curso	Profª Carmen Roselaine de Oliveira Farias; Profª Maria de Lourdes Vasconcelos; Profª Maria Helena Lira – Todas da UFRPE
15/03/17	PEC nº 287/16 – Reforma da Previdência	Prof. Paulo Rubem Santiago
17/05/17	Boletim CPA 2016: contribuição da autoavaliação institucional para autoavaliação e planejamento dos cursos de licenciatura da UFRPE	Profª Gisele Nanes – Coordenadora da CPA da UFRPE

14/06/17	Base curricular comum aos cursos de licenciatura da UFRPE – Resgate histórico	Prof. Alexandro Cardoso Tenório - UFRPE
12/07/17	Base curricular comum aos cursos de licenciatura da UFRPE – Resgate histórico	Prof. Alexandro Cardoso Tenório e Prof ^o Socorro Valois - UFRPE
30/08/17	Socialização da Portaria CAPES nº 158/17 e discussão sobre a instituição de um colegiado para acompanhamento da política institucional de formação de professores para a educação básica	Prof ^o Socorro Valois
18/10/17	Ensino, Pesquisa e Extensão vivenciados nos cursos de segunda licenciatura: socializando experiências	Prof ^a . Amália Maria de Queiroz Rolim Prof ^a Maria Aparecida Vieira de Melo – UFRPE. Prof. Luciano Ferreira da Cruz e Prof. Marcelo José de Araújo Batalha – ambos professores da rede pública de ensino e alunos do PARFOR
22/11/17	O Bullying e outras formas de violência vivenciadas na escola: demandas e desafios (im)postos aos profissionais da educação Socialização do Projeto “Adote uma Memória”	Prof. Isaac de Luna Ribeiro – Prof. FG e Presidente da Comissão de Ética da OAB-PE Prof ^a Analice Rocha de Araújo, docente da Escola Cândido Duarte
13/12/17	A questão teórica na constituição do espaço acadêmico de formação de professores	Prof. Ezir George Silva - UFRPE
17/01/18	A Base Nacional Comum Curricular: trajetória, limites e perspectivas	Prof ^a Márcia Angela da Silva Aguiar – Conselheira do CNE
22/05/18	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Programa Residência Pedagógica Conselhos escolares como fortalecimento da gestão democrática nas escolas	Prof ^a . Thaís Ludmila da Silva Ranieri – UFRPE Juliana Alves de Andrade – UFRPE Prof ^a Maria da Solidade Menezes – Conselho Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes
28/06/18	Educação Ambiental na Escola e Formação Inicial de Professores Abordagens Inovadoras do Ensino	Prof ^a . Carmen Roselaine de Oliveira Farias – UFRPE Prof. Felipe de Brito Lima – Docente EAD/UFRPE
18/07/18	Programa Novo Mais Educação – PNME Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE	Prof ^a . Simone Goretti da Silva Lemos, Coordenadora do Programa na Gerência de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação do Recife Maria de Fátima dos Santos Souto e Maria da Conceição Santos, ambas coordenadoras dos Programas na Gerência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco Discentes do curso de licenciatura em Educação Física

17/10/18	Ensino Médio: dualidade estrutural e desigualdade na educação brasileira Línguas estrangeiras modernas na Educação Básica: uma reflexão sobre política lingüística no ensino de língua no Brasil.	Prof. Ramon Oliveira Profª. Flávia Conceição Ferreira da Silva
13/11/18	Docência na cibercultura: metodologias ativas como uma das competências para lidar com alunos ‘Nativos Digitais’	Profª. Auxiliadora Padilha
13/12/18	Escola Sem Partido Apresentação do Projeto “Adote uma Memória”	Prof. Paulo Rubem Santiago Profª. Analice Rocha de Araújo
09/04/19	A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino: processo de elaboração, implantação, acompanhamento.	Profª. Regina Celi de Melo André representando a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; Prof. Fábio Belarmino Bezerra e Profª. Danuza Kryshna da Costa Lima representando a Secretaria de Educação de Igarassu; Alexsandra Félix representando a Secretaria de Educação do Recife
07/05/19	Financiamento da Educação: propostas e alternativas no contexto de finalização do Fundeb Conselhos Municipais de Educação: papel e desafios na execução das políticas educacionais	Profª Socorro Valois Profª. Maria da Solidade de Menezes Cordeiro
18/06/19 (UAST)	O Bullying e outras formas de violência vivenciadas na escola: demandas e desafios (im)postos aos profissionais da educação	Prof. Isaac de Luna Ribeiro – Prof. Unijuazeiro
10/09/19	A gestão da educação municipal: desafios, avanços e perspectivas	Profª. Andreika Asseker, Secretária de Educação do município de Igarassu
17/10/19 (UAG)	Financiamento da Educação: propostas e alternativas no contexto de finalização do Fundeb	Profª. Maria do Socorro Valois Alves - UFRPE
12/11/19	Estado, políticas educacionais e trabalho docente	Profª. Drª. Rosangela Cely Branco Lindoso-UFRPE

Fonte: UFRPE/CGCL. Memórias das reuniões. Ano de 2016 Disponível em: http://www.preg.ufrpe.br/sites/www.preg.ufrpe.br/files/Relat%C3%B3rio_a%C3%A7%C3%B5es_2016_0.pdf
Anos de 2017 e 2019 Disponível em: <http://www.preg.ufrpe.br/cgcl>

O quadro acima é elucidativo da riqueza do debate desenvolvido no Fórum das Licenciaturas. Importante destacar que a explanação das temáticas tem sido protagonizada não só pelos docentes da UFRPE, como também por discentes das licenciaturas, docentes de outras ins-

tituições de ensino superior, docentes e gestores das redes públicas de ensino, membros de conselhos municipais de educação e do Conselho Nacional de Educação.

Algumas dessas questões serão destacadas a seguir, porém não como tópicos estanques, mas buscando refletir a indissociabilidade que lhe é própria. Às questões referentes à base comum nacional, à dimensão pedagógica dos cursos, à prática como componente curricular, dentre outras, imbricadas em contextos institucionais com especificidades próprias, dada à intrínseca conexão que lhe é inerente, não convém dissociações. Nessa perspectiva o tópico que segue busca explicitar como tais questões foram abordadas no interior do processo de construção curricular erigido sobre as discussões referenciadas pela Resolução CNE/CP nº 2/15, porém não de forma isolada, mas refletindo a interconexão própria das temáticas que se constituem como fios da tecitura curricular multidisciplinar, multi-dimensionada, multireferenciada, portanto, complexa.

A arena política da construção curricular: importância e imprescindibilidade da Base Comum Nacional na busca por consensos e sua contribuição na construção da dimensão pedagógica e da Prática como Curricular dos cursos de Licenciatura.

É nesse contexto complexo que, entre as questões propugnadas pela Resolução, ganha especial importância a “base comum nacional (BCN)”.

A BCN não se traduz como um conjunto de componentes curriculares que devam ser ofertados igualmente em todos os cursos de licenciatura, como uma interpretação aligeirada poderia supor. Antes se traduz como um conjunto de princípios norteadores dessa formação anunciados pela Resolução CNE/CP nº 2/15 tais como “sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação (p.2). Informa ainda a referida Resolução, no seu art. 5º, que a “base comum nacional” deve ser

pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do

trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...]

Os incisos que seguem o artigo 5º supramencionado ao informar para onde a formação deve conduzir o egresso, instituiu a base comum nacional como um eixo passível de aglutinar consensos mínimos em torno da formação. Embora no âmbito da discussão coletiva não houvesse discordância quanto à base, seria ingenuidade pressupor o consenso. Segundo Saviani (1997), no âmbito do que é proclamado o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Porém, continua o autor informando que é no lócus onde se efetivam as mudanças, “no plano concreto, onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos” (p.190). No entanto, a despeito da constatação desse paradoxo a BNC exerceu importante função referencial que reconduzia a reflexão epistemológica e metodológica, ao provocar perguntas sobre a possibilidade e viabilidade de alcance da base, proclamada positivamente no coletivo do Fórum e socializadas mediante dinâmicas formativas propostas. A BCN contribuiu de forma significativa para traçar o perfil do egresso, item fundamental e norteador das práticas postas nos PPCs, além de se constituir, durante todo o processo de discussão da reformulação dos PPCs, como a âncora que não deixava à deriva as inquietações, proposituras e encaminhamentos relacionados aos projetos dos cursos.

No contexto das discussões que envolviam a reformulação dos PPCs, uma das questões suscitou uma densa discussão pontuada tanto pelo caráter de mudança que poderia acarretar na estrutura institucional da Universidade como pelo caráter tipicamente político constitutivo e constituinte da arena que se ergue sobre qualquer discussão baseada em questões curriculares.

A questão emergiu em torno de um conjunto de disciplinas que já vinham sendo oferecidas nos cursos de licenciatura e que, por ocasião da reformulação dos PPCs dos cursos, suscitava opiniões que se dividiam basicamente entre a defesa da permanência dessas disciplinas e a defesa da redução de carga horária de algumas delas e até mesmo a total retirada.

A defesa da segunda proposição sinalizava para mudanças na estrutura institucional, considerando que já havia, no quadro funcional da Uni-

versidade docentes legalmente designados para as referidas disciplinas e plenamente atuantes, uma vez que as mesmas se constituíam como componentes curriculares de todas as licenciaturas, compondo inclusive, um núcleo curricular comum a esses cursos. As disciplinas em análise compunham o rol formado por Língua Brasileira de Sinais - Libras e Produção de Textos Acadêmicos I ofertadas pelo Departamento de Letras e algumas ofertadas pelo Departamento de Educação - Fundamentos da Educação; Educação Brasileira: legislação, organização e políticas; Didática, Psicologia I e II, Educação das relações étnico-raciais; Estágio Supervisionado Obrigatório e as Metodologias de conteúdos específicos.

O argumento em favor da permanência das referidas disciplinas encontrava respaldo legal, no âmbito da Universidade, numa Resolução⁵ do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que dispõe que:

Art. 4º - A elaboração ou reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação deve considerar os seguintes condicionantes:

I – Resultar da avaliação da conjuntura e da infraestrutura da Instituição;

II – Ser conduzida de forma democrática, tendo como horizonte as dimensões éticas, políticas, técnicas, humanas da prática profissional e a sustentabilidade socioambiental.

Contudo, considerando a importância de garantir os diversos posicionamentos, o Fórum promoveu o debate oportunizando a socialização dos argumentos favoráveis e contrários à manutenção das disciplinas as quais, no seu conjunto, convencionou-se chamar de “Núcleo Comum às licenciaturas da Rural”, preservando o espaço democrático e efetivando a construção do currículo das licenciaturas na perspectiva crítica.

De modo geral, os discursos contrários ao “núcleo” argumentavam a necessidade de introdução de novos conhecimentos que as pesquisas nas diversas áreas de conhecimento específico vêm trazendo e que exigem atualização dos cursos, mas de forma que a matriz curricular atenda à carga horária mínima de 3.200h definida pela Resolução CNE/CP nº 2/15. Argumentava-se ainda que, essa introdução deveria ocorrer sem ampliar

⁵ Resolução UFRPE/CEPE nº 220, de 16 de setembro de 2016

excessivamente o período de integralização dos cursos de licenciatura que já sofrem evasão por prepararem para uma carreira que não se apresenta atrativa para os egressos, devido às condições precárias que marcam o ingresso e a permanência no campo de atuação profissional.

Na perspectiva contrária ao núcleo comum, outro argumento problematizava a autonomia dos Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs na elaboração dos PPCs dos seus respectivos cursos. Argumentava-se que não acatar decisões desse colegiado, impondo-lhe a obrigação de aceitar um conjunto de disciplinas como núcleo comum, incorreria em desrespeito à sua autonomia e colocava em xeque o princípio democrático da participação e decisão coletiva. Essa argumentação encontrava eco em ações recentes já postas em prática a exemplo da exclusão da disciplina de didática em cursos de licenciatura. Essa exclusão que causa certa perplexidade não traduz, no entanto, uma atitude negligente ou irresponsável, tampouco uma falta de compreensão mais geral da natureza de um curso que se propõe formar professores, embora, alguns dos discursos propugnados, evidenciassem a persistência na concepção mais bacharelesca do curso.

Supostamente, uma das razões para o negativo juízo de valor emitido e a tendência a excluir a disciplina da matriz curricular encontra-se no próprio campo da didática. Segundo uma pesquisa, realizada em todo país que teve a Didática como objeto de estudo investigado a partir da produção dos cursos de pós-graduação, os resultados mostram que

[...] No campo profissional, ao se observar os temas de projetos voltados à formação de professores, poucos deles referem-se a saberes docentes ou condições e modos do exercício profissional específico. Já no campo investigativo, embora os projetos e a produção sejam em número bastante significativo, eles estão voltados para uma parte da didática relacionada a metodologias específicas de ensino das matérias, ocupando-se pouco com questões teóricas do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica docente em sala de aula. Em relação às dimensões da didática, verifica-se forte ênfase nos fundamentos, mas, tal como ocorre em relação ao campo investigativo, eles também se referem às metodologias específicas de ensino das disciplinas com pouca referência aos fundamentos e à investigação da didática enquanto disciplina acadêmica. As condições e modos, dimensões que se referem especificamente ao trabalho em sala de aula, tem peso muito pequeno nos projetos e nas produções, com prejuízos à abordagem de questões da formação profissional específica. Tais achados permitem interpretar que há mais pesquisa teórica sobre a

profissão em que prevalecem aspectos de políticas de formação e análise social da profissão do que estudos abordando o exercício profissional. Tal fato, por sua vez, restringe as contribuições da pesquisa para o avanço do conhecimento sobre problemas e questões dos processos de ensino e aprendizagem, da prática pedagógica, do ensino na sala de aula etc. (LIBÂNEO e FREITAS 2017 p. 45).

Assim, como a Didática, as demais disciplinas que formam o “núcleo comum às licenciaturas da Rural” foram alvo de amplo debate. As discussões instituídas no espaço acadêmico, cristalizadas nas plenárias do Fórum conduzem à reflexão sobre as importantes contribuições que a literatura da área educacional tem trazido ao debate a respeito das questões curriculares e sobre as diversas concepções de currículo abrigadas por aportes teóricos diversos, entre as quais situa-se a concepção filiada à teoria crítica que contribui para a compreensão do impasse interposto pelo “núcleo comum às licenciaturas da Rural” como arena política típica ao informar que,

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas (APPLE 2002, p. 59)

Os debates sobre “núcleo comum às licenciaturas da Rural” ensejaram ricas discussões e amplas informações sobre os cursos de licenciatura e sobre a Universidade em geral. Frente às diversas argumentações e, considerando que esse “núcleo” não estava regulamentado por norma específica, exceto as disciplinas “Educação das relações étnico-raciais”⁶ e Língua Brasileira de Sinais – Libras⁷, o Fórum conduziu votação sobre duas propostas: manter o núcleo curricular comum às licenciaturas ou tornar sua adoção opcional a critérios dos NDEs dos cursos. Diante da vitória, por ampla maioria de votos, a primeira proposta foi encaminhada, pelo Fórum, à Câmara de Ensino para apreciação e decisão sobre a adoção do núcleo comum a todos os cursos de licenciatura. Nessa Câmara a proposta

6 Resolução UFRPE/CEPE nº 217, de 25 de setembro de 2012.

7 Resolução UFRPE/CEPE nº 30, de 23 de abril de 2010.

obteve ampla maioria de votos favoráveis, sendo então regulamentada por Resolução⁸. Assim, o núcleo comum a todos os cursos de licenciatura foi consolidado mediante a obrigatoriedade da oferta das disciplinas relacionadas no quadro que segue:

Quadro 3 – Disciplinas que formam o Núcleo comum aos Cursos de Licenciatura da UFRPE

Disciplina	CH	Departamento
Produção de Textos Acadêmicos I	60 h	Letras
Língua Brasileira de Sinais - Libras	60h	Letras
Fundamentos da Educação	60 h	Educação
Educação Brasileira: legislação, organização e políticas	60 h	Educação
Didática	60 h	Educação
Psicologia I	60 h	Educação
Psicologia II	60 h	Educação
Educação das relações étnico-raciais	60 h	Educação
Metodologia de ensino (conteúdo específico)	60 h	Educação
Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO	400 h	Educação

Fonte: Resolução UFRPE/CEPE nº 235/17

Importante ressaltar que durante a tramitação na Câmara de Ensino, foi pedido vista ao processo. Tal pedido, que contou com a anuência da Câmara, propunha que o relator do processo acrescentasse a exigência de atualizar, pela Resolução CNE/CP nº 2/15, as disciplinas que compunham o núcleo comum, contemplando a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, conforme sinalizado pela referida norma⁹.

A consolidação do núcleo comum aos cursos de licenciatura da UFRPE serviu de contributo a outra discussão relacionada ao percentual destinado à dimensão pedagógica, ensejada pela Resolução CNE/CP nº 2/15 que dispõe que

Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas de-

⁸ Resolução UFRPE/CEPE nº 235, de 21 de agosto de 17

⁹ Inciso VIII, art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2/15.

mais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (§ 5º do art. 13).

O cômputo das disciplinas relativas à área pedagógica que foram aprovadas não se mostra suficiente, do ponto de vista quantitativo, para compor, a quinta parte da carga horária mínima total dos cursos exigida como dimensão pedagógica. Também não seria esse o seu propósito, visto que não é tarefa exclusiva dessas disciplinas responder pela dimensão pedagógica total, tampouco seria recomendável, uma vez “ao avaliar quantitativamente a dimensão pedagógica do curso o especialista soma... as partes horárias dedicadas às atividades pedagógicas” (Parecer CNE/CES nº 213/03) e também por respeitar a autonomia de cada NDE a quem cabe, juntamente com o coletivo do curso, definir as disciplinas ou parte delas que podem ser contabilizadas como dimensão pedagógica, salvaguardando o caráter identitário de licenciatura e informando com clareza tal definição no PPC do curso.

Outra discussão que ganhou amplo espaço no âmbito do processo de reformulação dos PPCs foi provocada pela Prática como Componente Curricular, desde sua conceituação até procedimentos metodológicos para sua implementação.

A partir de 2001 a PCC vem ganhando força através das orientações oficiais direcionadas à formação de professores. Com o advento da Resolução CNE/CP nº 2/15 ela se torna não só obrigatória como constitutiva de um espaço curricular com carga horária definida em 400 horas. A sua crescente importância se deve ao contraponto que faz à racionalidade técnica que imperou nos modelos de formação de professores a partir da década de 1930 e que ainda marca de forma significativa os cursos de licenciatura atualmente. É a esse modelo de racionalidade técnica que se contrapõe o modelo de racionalidade prática, fundamentado na epistemologia da prática que ganha força especialmente no início da década de 2000. A epistemologia da prática profissional segundo Tardif (2002) é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (p. 255).

Embora os documentos legais definam a PCC, a exemplo do Parecer CNE/CP nº 28/2001, cuja definição encontra-se replicada na página 31

do Parecer CNE/CP nº 2/2015, esses documentos não apresentam fórmulas de como executá-la. Distinguindo a PCC do estágio supervisionado, afirmam que a PCC terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras. Assim, no espaço de flexibilidade e respeito à autonomia viabilizado pelas DCNs, as quais permitem que cada instituição formadora construa seus projetos com a sua identidade própria e criatividade, as atividades caracterizadas como PCC podem ser desenvolvidas como disciplina, como parte de disciplinas, como núcleo, ou através de outras atividades formativas. O terreno fértil para a construção da PCC encontra-se na socialização de práticas e experiências, na troca de saberes que gera os questionamentos, o debate, as ideias, as proposições. Nesse terreno tem brotado ricas experiências que sinalizam para formas de implementação e desenvolvimento de atividades caracterizadas como PCC.

Na perspectiva metodológica de implementação da PCC, duas opções compõem a tônica dos PPCs. A opção que coloca a PCC como parte de disciplinas relacionadas com a educação, com o fazer pedagógico. A outra opção é a que a coloca como núcleo integrante e integrador do curso, contemplando todas as disciplinas e todos os períodos. Em ambas as opções priorizadas na UFRPE, a diretriz adotada como foco imprescindível é a definida pelo Parecer CNE/CES nº 15/2005, que a PCC se constitua como um “conjunto de atividades que propiciem experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”.

Experiências já em curso têm revelado a importante contribuição da PCC na formação de professores seja vivenciada como parte de disciplinas, seja vivenciada como núcleo integrador. No entanto, a vivência das atividades ancoradas pelo núcleo integrador tem se revelado fortemente indutor da interdisciplinaridade, levando os envolvidos na dinâmica formativa, tanto discentes como docentes, a uma visão ampla do curso, a interconexões entre os componentes curriculares e a percepção da importância desses componentes para a área de ensino experienciada no campo de atuação profissional. Numa análise preliminar é possível supor que esses efeitos positivos são determinados pela existência de eixos norteadores previamente definidos no PPC para cada período do curso, desde o primeiro até o último, que referenciam as temáticas dos projetos de PCC elaborados para cada período. Esses projetos elaborados pelo coletivo de professores do período, conta com contribuições, questionamentos, enfim ações relacionadas às disciplinas que compõem o período letivo. Objeti-

vando o maior envolvimento possível e a reflexão coletiva sobre a exequibilidade, o professor tutor, assim chamado o professor responsável pela coordenação das atividades em cada período letivo, socializa o projeto com os discentes daquele período. No final do semestre os discentes de todos os períodos socializam os projetos executados e seus achados com os demais períodos, numa plenária realizada em mais de um dia, que envolve todo o curso.

A PCC desde o seu planejamento, elaboração, execução, sistematização e, especialmente, a socialização se constitui como espaço, por excelência, de produção de conhecimento, atualização de temáticas, reflexão sobre a área de conhecimento específica do curso, troca de saberes, interação interpessoal, descoberta de talentos potenciais, enfrentamento de desafios para o ensino referente à área de conhecimento para a qual o futuro docente está sendo preparado.

Considerações finais

A UFRPE conta com PPCs de licenciaturas aprovados, outros aguardando aprovação e outros requerendo ajustes¹⁰ dos seus respectivos NDEs. Todos porém, reformulados à luz da Resolução CNE/CP nº 2/15.

A riqueza do debate sobre a formação de professores, especialmente o debate proposto no Fórum das Licenciaturas, viabilizou o estudo do processo de construção da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, bem como da sua proposta formativa para a educação básica. Em duas ocasiões o Fórum discutiu a BNCC contribuindo para sua inclusão na pauta das discussões dos NDEs dos diversos cursos. Dessa forma, a adequação curricular dos cursos de formação de professores ao estabelecido na BNCC, conforme propugnado no Parecer CNE/CP nº 7/2019 já é pauta na reformulação dos PPCs.

Importante ter em tela que a formação de professores é sistematizada mediante projeto que, ao mesmo tempo que, referencia a prática, constitui pelo seu caráter teleológico, um rito processual que não é estanque, tampouco acabado. A formação é um processo cuja condução arquiteta-se numa espiral contínua. Exige, dos docentes que a implementam, estudo,

¹⁰ O PPC do curso de licenciatura em Educação Física passou a exigir do NDE do curso discussões relacionadas a novas adequações demandadas pela Resolução CNE/CES nº 6/2018

pesquisa, atualização, reflexão sobre a prática pedagógica que exercem e articulação com espaços extra muros da universidade, especialmente os espaços de atuação profissional do futuro professor.

A superação dos desafios impostos pelo processo de formação de professores impõe-se como uma busca contínua e necessária diante do relevante papel que a educação tem para o desenvolvimento social.

Nessa perspectiva o Fórum das Licenciaturas vem se consolidando como espaço político-pedagógico de produção de conhecimento e propositivo a partir do debate sobre temas relacionados ou que impactam à formação de professores.

Constitui-se ainda como ferramenta de gestão de excelência, uma vez que congrega a diversidade de atores sociais viabilizando a organicidade como elemento importante na consecução dos objetivos propostos pela Resolução CNE/CP nº 2/15.

Avaliar os impactos das proposituras dessa Resolução no âmbito da instituição e dos cursos não é tarefa que possa ser feita de forma aligeirada, dada a complexidade mesma do objeto avaliado e do próprio processo avaliativo. No entanto alguns impactos se fizeram sentir, fomentados especialmente, pela premência do prazo de dois anos inicialmente estipulado para que os cursos de licenciatura se adaptassem ao disposto pela Resolução. Inicialmente destaca-se a mobilização da Coordenação Geral dos Cursos de Licenciatura, com o imprescindível apoio da Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PREG da UFRPE, no sentido de sensibilizar coordenadores dos cursos de licenciatura e docentes especialmente os que compunham os Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs para a importância de se apropriar do teor da Resolução e pensar formas de implementá-la. Nesse contexto inicial foi de suma importância a presença do relator¹¹ do Parecer CNE/CP nº 2/2015 que, a convite do Fórum das Licenciaturas, participou de encontro pedagógico que reuniu coordenadores de cursos de licenciaturas, diretores de departamentos e membros dos diversos NDEs com a finalidade de promover reflexão e debate sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores definidas pela Resolução. Outros impactos causados pelo processo de adequação dos PPCs a essas diretrizes podem ser elencados sucintamente como segue:

- Alguns documentos institucionais se tornaram objeto de estudos sistemáticos como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o

11 Prof. Luiz Fernandes Dourado – Conselho Nacional de Educação

Projeto Pedagógico Institucional – PPI, visando o diálogo entre esses documentos e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Esse diálogo propiciou troca de saberes e um processo retroalimentador de formulação de ideias e concepções;

- O estreitamento das relações pessoais e institucionais entre os sujeitos que compõem o universo das licenciaturas, também entre os diferentes departamentos aos quais os cursos de licenciatura se encontram jurisdicionados, contribuindo para a superação de desarticulações intercurtos;

- O estreitamento das relações interinstitucionais entre a Universidade e esferas do contexto sociopolítico mais amplo, a exemplo das redes públicas de ensino, indispensáveis ao processo de formação como potencial campo de atuação profissional, de conselhos municipais de educação e de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas;

- A consolidação da importância dos processos avaliativos internos, mediante a intensificação da busca pelos resultados das avaliações realizadas pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, como ferramentas importantes ao redirecionamento dos PPCs;

- A elaboração de cronograma publicado no início de cada ano, informando previamente a realização sistemática de sessões do Fórum das Licenciaturas ao longo do ano. O Fórum, com exceção dos meses do recesso acadêmico, passou a ter periodicidade mensal, dada a necessidade de discutir diversos temas referentes à formação de professores, no contexto de um trabalho coletivo, integrativo e sistematicamente planejado, que envolveu não só os membros dos diversos NDEs dos cursos, mas os demais docentes e também discentes das licenciaturas;

- A formação continuada dos docentes e técnicos envolvidos no universo das licenciaturas, viabilizada pelas reuniões de trabalho propiciadas pelo Fórum das Licenciaturas e por outros espaços institucionais, com vistas à implementação das DCNs;

- A revitalização da discussão sobre concepções e princípios básicos para a formação de docentes;

- O debruçar sobre a BNCC e seu processo de reelaboração;

- O resgate da discussão e o olhar mais acurado sobre as DCNs para a Educação Básica;

- A reflexão sobre a formação inicial e continuada como elemento constitutivo e constituinte do processo de valorização dos profissionais da educação, ao lado de outros indicadores dessa valorização, tais como salário condigno, condições dignas de trabalho e plano de carreira;

- O resgate da importância da educação em direitos humanos a partir do princípio básico e democrático da educação como direito;

- A consideração de temas emergentes na atualidade na perspectiva da educação inclusiva mediante o respeito às diferenças;

- A atribuição às licenciaturas para formar profissionais para a gestão de processos educativos e de instituições de educação básica;

- A contribuição para a elaboração da política¹² institucional de formação de professores para a educação básica.

O processo de reformulação dos PPCs de 20 licenciaturas, em tempo determinado, não é tarefa simples para uma instituição de ensino, seja pela complexidade das discussões que são ensejadas, seja pelo número de sujeitos formadores envolvidos, bem como a realidade concreta vivenciada por esses sujeitos e pelos que exercem sua profissionalidade no chão das redes públicas de ensino, com seus processos de organização e gestão. O grande desafio, no entanto, é não perder o foco do que a Resolução propõe, considerando a divergência entre o contexto político que circunscreveu o momento de elaboração das diretrizes e o que passou a circunscrever o momento da sua implementação. Essa divergência expressa a disputa por projetos diferenciados de sociedade, educação e formação de professores. O enfrentamento a esse desafio e a busca pela consolidação da formação segundo as DCNs propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/15 deve-se à compreensão e crença da maior parte do coletivo nos avanços significativos e históricos que as DCNs representam para o processo de formação de professores.

Os impactos positivos futuros são presumíveis, porém com base nos impactos iniciais identificados é possível afirmar que as DCNs transcendem as suas finalidades dando contribuições que vão bem mais além daquilo que propõe de forma explícita.

12 Na UFRPE, em atendimento à Portaria CAPES nº 158/17 essa política está sendo elaborada, por colegiado instituído para essa finalidade – Colegiado para Acompanhamento da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica da UFRPE – COAPI.

REFERÊNCIAS

ALVES. Maria do Socorro Valois. O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15777>

APPLE. Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA. Antonio Flávio e SILVA. Tomaz Tadeu da. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

BRASIL. UFRPE. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2020. Disponível em: http://www.proplan.ufpe.br/sites/www.proplan.ufpe.br/files/pdi_ufrpe_2013-2020.pdf

_____. Resolução UFRPE/CEPE nº 30, de 23 de abril de 2010. Estabelece inclusão do componente curricular Língua Brasileira de Sinais – Libras nos currículos dos cursos de graduação da UFRPE.

_____. Resolução UFRPE/CEPE nº 217, de 25 de setembro de 2012. Estabelece inclusão do componente curricular: Educação das relações étnico-raciais, nos Cursos de Graduação desta Universidade.

_____. Resolução UFRPE/CEPE nº 220, de 16 de setembro de 2016. Revoga a Resolução nº 313/2003 deste Conselho, que regulamentava as diretrizes para elaborar e reformular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFRPE e dá outras providências.

_____. Resolução UFRPE/CEPE nº 235, de 21 de agosto de 2017. Aprova base curricular comum aos Cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. IN: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

_____. Didática e formação de professores: provocações. IN: Caderno de Pesquisa, v. 47, nº 166, p. 1150-1164, out/dez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos e FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Pesquisa e produção acadêmica em didática em programas de pós-graduação da região Nordeste. IN: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) A didática no âmbito da pós-graduação brasileira. Uberlândia: EDUFU, 2017. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_a_didatica_v7_2015_0.pdf

MONLEVADE, João. Treze lições sobre fazer-se educador no Brasil. Brasília: Idéa, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP:Autores Associados, 1997.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula:** o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

TENÓRIO, Alexandro Cardoso.Fórum das Licenciaturas da UFRPE: origens, percursos e repercussões. Relatório Processo UFRPE nº 23082.013039/2017-86.

O FÓRUM DAS LICENCIATURAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A GESTÃO E AS PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRPE

Maria de Lourdes Vasconcelos¹

Introdução

Este estudo apresenta uma reflexão sobre dois momentos vivenciados no Fórum das Licenciaturas da UFRPE, em que foram desenvolvidas análises relativas à inserção da formação para a gestão de instituições de ensino e sistemas de educação nos cursos de licenciaturas a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a recontextualização das PCCC em três cursos de licenciatura da UFRPE.

Para isso partiu-se de uma leitura prévia dos textos legais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação e dos Projetos Pedagógicos dos cursos analisados, relativos aos dois temas, quais sejam: gestão e PCCC. A partir da leitura prévia foi feita uma seleção dos textos que tratavam da gestão. Para esse tema foram considerados apenas os documentos legais, preservando-se a dinâmica adotada no encontro citado anteriormente. Foram destacados fragmentos dos textos legais sobre os quais se desenvolveu uma reflexão inicial. Entende-se que esse tema precisa ser retomado e sua análise carece de um maior aprofundamento por se tratar de um aspecto ainda muito recente da formação inicial para a docência.

A leitura prévia nos ajudou a identificar os fragmentos dos textos legais dedicados à PCCC. Para esse tema também propomos uma breve reflexão sobre os pressupostos epistemológicos que o embasam, mais especificamente, um breve olhar sobre a transposição didática, como inerente ao estudo das PCCC. O estudo sobre esse componente curricular levou em consideração a recontextualização das PCCC nos projetos pedagógicos dos três cursos que socializaram suas experiências no encontro do Fórum

¹ Pedagoga Técnica em Assuntos Educacionais da Unidade de Educação à Distância da UFRPE.

das Licenciaturas: os cursos de História (modalidade a distância), Educação Física e Ciências Biológicas.

O texto estrutura-se a partir de quatro seções principais, além da introdução. A primeira seção busca promover uma reflexão sobre a gestão de instituições de ensino e sistemas educacionais como campo da formação dos licenciados a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015. A segunda seção propõe uma breve reflexão sobre aspectos legais e epistemológicos da Prática como Componente Curricular. A terceira seção identifica e analisa a recontextualização das PCCC em três cursos de licenciatura da UFRPE. Está organizada em três subtópicos: Licenciatura em História na modalidade a distância, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Ciências Biológicas. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais do estudo

1 REFLETINDO SOBRE A GESTÃO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015

A formação inicial de professores para a docência na Educação Básica na UFRPE alcançou uma grande expansão nos últimos dezoito anos, com o aumento dos cursos ofertados e conseqüentemente, o aumento do número de alunos matriculados. Essa expansão trouxe consigo a necessidade de uma maior interação entre os cursos, com a criação de um espaço para a reflexão sobre o ensino, pesquisa e extensão nas licenciaturas, organicamente articulados aos espaços de discussão sobre a educação básica no estado de Pernambuco.

Assim foi criado o Fórum das Licenciaturas, espaço político-pedagógico coletivamente construído no ambiente universitário, composto por docentes e discentes dos cursos de licenciatura, que se reúnem mensalmente para discutir temáticas relevantes ao campo da formação de professores, refletir sobre o desenvolvimento curricular e a identidade dos cursos que formam os profissionais da educação básica, e socializar propostas e experiências desenvolvidas no interior da política institucional de formação docente.

A partir de maio de 2016 o Fórum das Licenciaturas passou a se debruçar nas alterações dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) para se

adequarem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, propostas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Pudemos participar de dois momentos em que a tônica foi o olhar sobre o desenho curricular, e de forma mais específica, a inclusão da formação para a gestão e as Práticas como Componente Curricular.

Ao trazer para o Fórum a temática da gestão nos currículos das licenciaturas, naquele momento em que iniciávamos um ciclo de debates sobre as novas configurações curriculares, direcionamos nosso olhar sobre a incidência dessa temática nos documentos legais a partir da reforma da educação levada a cabo a partir da década de 1990.

A formação para a gestão nos cursos de licenciatura é uma inovação nas novas Diretrizes Curriculares. O movimento histórico dos educadores em luta pela formação, composto por entidades acadêmicas, sindicais e estudantis do campo educacional, pleiteava desde a década de 1980 a concepção de gestão democrática como um dos eixos do desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professores (ANFOPE, 2014).

Esse é um campo de formação que esteve sempre articulado à formação do licenciado em Pedagogia mas não era contemplado nas demais licenciaturas. O artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, ao tratar da sua destinação, assegura a formação de profissionais de educação, remetendo ao artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Esse artigo determina que a formação para a gestão de escolas e de sistemas de educação se daria nos cursos de Pedagogia. Aos demais licenciados que se interessassem pela formação para a gestão o dispositivo legal destinava como *locus* de formação os cursos de pós-graduação. As novas diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 trazem uma alteração desse aspecto.

Já no início do texto legal, em seu sexto Considerando, a Resolução defende:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; **e) gestão democrática;** f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 02, grifo nosso).

A gestão democrática aqui é vista como um princípio que deve nortear a base comum para a formação, seja inicial ou continuada, não mais restrita aos cursos de Pedagogia, mas agora estendida a todos os cursos de licenciatura. A importância da formação para a gestão também é tratada, nessa Resolução, no Capítulo I, Art. 3º, ao tratar da destinação da formação inicial e continuada, afirmar que essa formação deve permitir ao futuro professor: [...] a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Ainda na Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu Capítulo III, Art. 7º, ao apontar o perfil dos egressos de cursos de formação inicial e continuada, seu repertório de informações e habilidades, defende uma formação e garanta ao egresso:

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2015, p. 07)

Por fim a Resolução CNE/CP nº 02/2015 em seu art. 10, ao tratar sobre o exercício da docência na Educação Básica, afirma que “as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino” (BRASIL, 2015, p. 09). Tem-se assim um conceito ampliado de docência, que engloba também, no âmbito dos saberes e fazeres, a gestão de instituições de ensino e de sistemas de educação. Assim os PPC de todos os cursos de licenciatura, em seu desenho curricular, precisam agora inserir a formação para a gestão democrática nos moldes determinados pela nova legislação.

2 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ASPECTOS LEGAIS E EPISTEMOLÓGICOS

O segundo tema que nos mobilizou no âmbito do ciclo de encontro do Fórum das Licenciaturas da UFRPE foi a reflexão sobre as Práticas como Componente Curricular (PCCC). Esse tema das PCCC já não é tão novo. Estava presente na Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores desde 2002, mas ainda suscita muitas dúvidas sobre como deve ser tratada nos desenhos curriculares, dada a flexibilização dos textos legais.

Para organizar nosso estudo no Fórum das Licenciaturas partimos da seguinte pergunta orientadora: Como a PCCC, apresentada nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, foi recontextualizada pelos cursos de licenciatura da UFRPE? Para esse estudo estamos considerando o conceito de recontextualização a partir da teorização do sociólogo inglês Basil Bernstein. Argumentando a partir do pensamento de Bernstein, Mainardes afirma que

Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é

modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 13).

Na busca por uma resposta lançamos o olhar sobre os três cursos que socializaram suas experiências no Fórum das Licenciaturas naquele momento: as licenciaturas em Ciências Biológicas e Educação Física, ofertadas na modalidade presencial, e a licenciatura em História, ofertada na modalidade a distância. Nos debruçaremos sobre a recontextualização realizada por esses cursos no próximo tópico.

Antes do advento das PCCC nos currículos dos cursos de licenciatura a prática era vivenciada nas disciplinas de Práticas de Ensino, que se confundiam com os estágios supervisionados. Para entender como era a formação de professores naquele período é preciso lembrar que tradicionalmente os cursos estavam organizados em três anos de imersão nos componentes curriculares dos conhecimentos específicos e o último ano de formação era destinado aos componentes ditos pedagógicos e às práticas, nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado (GATTI, 2010; PEREIRA E MOHR, 2017).

Esse é o famoso modelo de formação 3+1, ou modelo de racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 1999), aplicacionista por natureza, em que o licenciando tinha três anos para aprender a teoria dos conhecimentos específicos de sua área de formação e um ano para aplicar esses conhecimentos nas disciplinas práticas. As PCCC surgem em um movimento de superação desse modelo e traz em sua essência a necessidade de se entender a PCCC como prática pedagógica. Dizer que a PCCC é prática pedagógica pode parecer redundância em um primeiro momento mas aqui o fazemos no intuito mesmo de reforçar essa compreensão e evitar que a PCCC seja confundida com prática de laboratório ou qualquer outro tipo de prática que não a pedagógica.

Para uma melhor compreensão do surgimento da PCCC nos cursos de licenciatura precisamos olhar o que dizem os documentos legais que tratam da formação inicial, tomando como ponto de partida o Parecer CNE/CP nº 9/2001, primeiro texto legal que trata da concepção ampliada de prática, em que o docente é compreendido como um pesquisador, que reflete na e sobre a prática. Esse documento aponta que

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2002, p.23).

Aqui o Parecer aponta a concepção de prática que os conselheiros do CNE entendiam como necessária a uma proposta formativa capaz de preencher as lacunas encontradas no modelo de formação assentado na racionalidade técnica. Uma prática que é transversal a todo o curso, não se resumindo ao tempo dedicado ao estágio curricular.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002 estabelece a concepção ampliada de prática tomando como pressuposto a ideia da “prática mais como componente curricular”, apesar de não adotar essa nomenclatura. Em seu Art. 12 determina que

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p. 5).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2002 define a carga horária total dos cursos, que terá no mínimo 2800 horas, e define ainda a carga horária da PCCC, que será de 400 horas distribuídas ao longo dos cursos.

Treze anos depois do surgimento da PCCC nos textos legais o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um novo parecer que propõe alterações na formação docente, o Parecer CNE/CP nº 02/2015. No que diz

respeito às PCCC explicita o papel da PCCC, sua carga horária e a diferença entre PCCC e estágio supervisionado. Amparada no Parecer CNE/CP nº 28/2001, reforça a distinção entre a PCCC e o estágio, ao afirmar, citando este parecer, que

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2001 apud BRASIL, 2015, p. 31).

O CNE reafirma, assim, a compreensão de PCCC construída ao longo da década de 2000 e primeira metade da década seguinte. Tal compreensão se mantém na Resolução CNE/CP nº 02/2015 que corrobora a concepção de PCCC e preserva, inclusive, a carga horária de 400 horas, em que pese o aumento da carga horária total dos cursos de licenciatura, que passam a ter no mínimo 3200 horas. O percentual da carga horária da PCCC caiu de 14,28% para 12,5%. Essa redução de menos de 2% por cento parece pouca e pode ser compensada pela qualidade das atividades didático pedagógicas vivenciadas na PCCC.

Perceber o lugar da PCCC nos documentos legais pode ajudar a perceber os caminhos que a política de formação de professores no Brasil vem trilhando e aponta a necessidade de melhor compreender o real sentido dessa visão ampliada de prática para a formação docente do ponto de vista de sua fundamentação epistemológica.

Alguns estudos relacionam esse componente curricular à epistemologia da prática² enquanto outros apontam a característica de transposição

2 Para uma compreensão do conceito de epistemologia da prática ver KUENZER, A. Z.;

didática como intrínseca à concepção ampliada da prática nas licenciaturas. Por uma limitação de espaço, nesse estudo vamos olhar apenas para a perspectiva da transposição didática.

Silvério (2014), ao analisar o fragmento do Parecer CNE/CP nº 28/2001 transcrito acima reflete que

Como se pode depreender do Parecer, o objetivo da PCC está relacionado com a transposição de um componente sobre o ensino e a aprendizagem (seja do conhecimento específico ou pedagógico) para uma análise ou reflexão na situação de ensino e aprendizagem. Assim, esse princípio como ponto de apoio da atividade formativa, pode ajudar o futuro professor a compreender os distintos modos de realizar a atividade acadêmico-científica (SILVERIO, 2014, p. 63).

Cabe agora uma reflexão, ainda que breve, do conceito de transposição didática no contexto da PCCC. É fundamental, para essa reflexão, ouvir o que diz Chevallard sobre esse tema

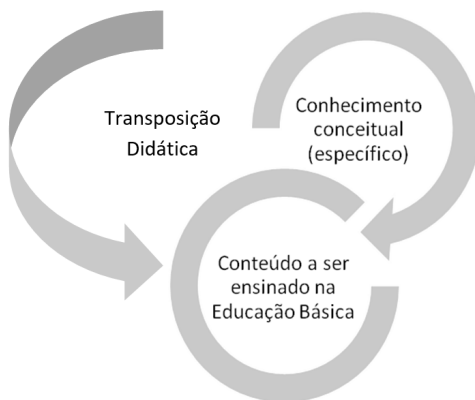
a principal razão para as dificuldades e vicissitudes do ensino, a fonte de sua incerteza e fragilidade, embora na maioria das vezes esquecido, é quase auto-evidente. Corpos de conhecimento, com poucas exceções, não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento (2013, p.9)

Daí depreende-se que a transposição didática é a passagem de um conhecimento acadêmico conceitual, específico e utilizável para um conhecimento “ensinável”, no sentido mesmo de que pode ser tratado como um conteúdo de aprendizagem (Figura 1). No contexto daPCCC, como espaço para a aprendizagem da transposição didática dos conteúdos específicos, podemos mais uma vez nos apoiar no Parecer CNE 9/2001: “Sem a

RODRIGUES, M. F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática (BRASIL, 2001, p. 20). A PCCC, apoiada nesse entendimento, está diretamente articulada à ideia da transposição didática.

Figura 1. Transposição didática



Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em Chevallard (2013)

Após esse breve, mas não pouco importante olhar sobre a fundamentação legal e epistemológica da PCCC, vamos agora lançar os holofotes para a recontextualização desse componente curricular em três cursos de licenciatura ofertados pela UFRPE, considerando que cada curso interpreta os documentos das políticas públicas a partir de seu contexto, no espírito do que prega o Parecer CNE/CP nº 28 (2001, p. 9): “A prática, como componente curricular [...] terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras”, marca essa que está no bojo da identidade curricular de cada curso.

3 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS PCCC EM TRÊS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRPE

Para responder à questão orientadora desse estudo foi realizada a leitura inicial dos PPC dos cursos estudados e coletados destes documentos as informações sobre as PCCC. O acesso aos Projetos Pedagógicos dos

cursos (PCCC) de Educação Física e Ciências Biológicas se deu a partir de solicitação formal, por meio de chamada telefônica à Coordenadoria de Apoio Pedagógico da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, que disponibilizou os arquivos dos PCCC vigentes, via e-mail, no mês de julho de 2019. O acesso ao PPC do curso de História, ofertado na modalidade a distância ocorreu após solicitação formal à coordenação do curso, no mês de junho de 2019. O documento foi enviado no mesmo mês por meio de e-mail.

Embora os cursos de licenciatura sejam ofertados pela mesma instituição, sujeitos ao mesmo arcabouço normativo e à mesma cultura institucional, possuem históricos de constituição diferenciados. Perceber aproximações e distanciamentos nas configurações curriculares dos diferentes cursos, especialmente no que se refere à PCCC, e como cada curso recontextualizou essas práticas, pode ajudar a compreender como tal componente curricular contribui para a construção da identidade curricular das licenciaturas na UFRPE.

3.1 Licenciatura em História na modalidade a distância

O curso de Licenciatura em História, na modalidade a distância, teve sua primeira oferta em 2010. Foi criado em um cenário de valorização da formação e de democratização do acesso ao saber, amparado no dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/1996, que propõe a educação a distância como estratégia para ampliar as oportunidades educacionais, e no Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 desta lei, corroborando a possibilidade do oferecimento de cursos que se utilizem dessa modalidade.

A educação a distância na UFRPE está integrada à Universidade Aberta do Brasil, cuja prioridade é a formação de profissionais para a Educação Básica. Como maneira de fortalecer a educação a distância nessa instituição foi criada também em 2010 a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), presente em 19 polos nos estados de Pernambuco e Bahia. Sua sede administrativa está localizada no campus Dois Irmãos, no Recife. A UAEADTec oferta oito cursos de graduação, entre os quais a Licenciatura em História.

O curso está regulamentado para ser ofertado em 19 Polos UAB/ UAEADTec localizados nos estados de Pernambuco e Bahia. Por se tratar

de um curso a distância sua oferta não está amarrada em um turno, mas acontece de forma a flexibilizar os tempos dos estudantes. Tem uma carga horária total de 3.405 horas, em que 405 horas são dedicadas à prática como componente curricular.

O PPC analisado nesse estudo foi construído durante os anos de 2017, 2018 e 2019, a partir de um intenso processo de reflexões e debates realizados pelo Núcleo Docente Estruturante, docentes e discentes do curso que, de forma democrática e sensível à escuta e ao pensamento divergente, promoveu a reestruturação do curso tomando como referência a Resolução CNE/CP nº 02/2015, os documentos de auto avaliação interna e externa, as pesquisas e as experiências vivenciadas pela comunidade do curso, entre outros referenciais (UFRPE, 2019).

Uma importante reestruturação no atual PPC está relacionada à oferta da PCCC. O documento, ao listar as principais alterações adotadas no novo desenho curricular, destaca a

Alteração do formato de execução da carga horária da Prática Como Componente Curricular (PCCC), que deixa de ser trabalhada como disciplina para ser distribuída dentro das disciplinas já existentes em cada período (UFRPE, 2019, p.19).³

Essa PCCC foi inserida como parte da carga horária das disciplinas curriculares obrigatórias, na forma de atividades práticas, distintas e com finalidades diferentes dos estágios. Como justificativa para essa opção de desenho curricular o documento aponta que as PCCC serão “efetivadas como dimensão prática dos estudos realizados no interior das disciplinas, desde o 1º período do Curso” (UFRPE, 2019, p.148). Tal desenho curricular contribui, segundo o PPC, para que “todos os professores, incluindo as diferentes especificidades, colaboram efetiva e interdisciplinarmente para a formação dos alunos” (UFRPE, 2019, p.148).

A PCCC aparece em dezenove disciplinas curriculares obrigatórias, tanto de formação geral quanto de formação pedagógica (como Didática e Educação Inclusiva). Onze dessas disciplinas ofertam, cada uma delas, quinze horas de PCCC, enquanto oito disciplinas dedicam 30 horas às PCCC.

3 Para esse trabalho estamos considerando apenas a análise do PPC de 2019.

O documento aponta o compromisso do curso com o ensino de História integrativo, orgânico, em que as aprendizagens acadêmicas estão articuladas à realidade das escolas de Educação Básica e aos espaços não formais de educação, de modo a tornar possível uma formação integrada com a realidade. Nesse sentido

[...] os programas das disciplinas indicam as atividades que contemplam aspectos como: o exercício da pesquisa histórica voltado para o trabalho com diferentes fontes históricas; acompanhamento da prática educativa em espaços museais e/ou organizações de caráter histórico-cultural; o uso das tecnologias de informação para proposição de atividades, cujo público seja alunos do ensino básico; a análise e/ou elaboração de recursos didáticos com diferentes linguagens e suportes; visita/observação/entrevista em arquivos de diferentes instituições e planejamento de aulas (UFRPE, 2019, p.148).

Aliada a isso as temáticas de Educação ambiental, Educação em Direitos Humanos, Diversidades de gênero, sexual, religiosa, Educação Inclusiva, Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e Gestão Educacional são elementos estruturadores do trabalho didático-pedagógico realizado nas PCCC, cujas características são a transversalidade e a interdisciplinaridade.

3.2 Licenciatura em Educação Física

O curso de Licenciatura em Educação Física surgiu com o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Sua oferta teve início em 2010, com um PPC que vem sofrendo alterações ao longo do tempo, em um processo natural de autoavaliação. Atualmente o Núcleo Docente Estruturante (NDE) está trabalhando em uma nova reestruturação para se adequar à CNE/CP nº 02/2015. Para esse estudo sobre o desenho curricular das PCCC lançaremos o olhar para o PPC vigente.

O curso atualmente oferta uma carga horária de 2.910 horas distribuídas ao longo de oito semestres, no turno diurno. Na organização curri-

cular 495 horas são dedicadas às PCCC. Essa carga horária, segundo o que está posto no PPC, foi distribuída ao longo do curso, com aproveitamento de 15 horas nas seguintes disciplinas: Desenvolvimento e aprendizagem motora, Didática da Educação Física, Educação e Lazer, Metodologia dos esportes coletivos I, Metodologia do ensino da ginástica, Metodologia do ensino do jogo, Educação em saúde I e II, Metodologia dos esportes coletivos II, Metodologia do ensino das lutas, Metodologia do treinamento, Práticas interdisciplinares da Educação Física, Metodologia do ensino da Dança, Metodologia do esporte adaptado, Metodologia das práticas corporais para adultos e as Optativas I, II, III e IV.

A PCCC também é ofertada em um conjunto de disciplinas, cuja carga horária destinada para tais PCCC é de 30m horas: educação física, Metodologia do ensino da Educação Física na infância, Educação Física no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e Educação física no ensino médio. O curso destina ainda 45 horas de PCCC no âmbito da disciplina Anatomia humana.

Em síntese, ao longo do curso as práticas estão distribuídas em disciplinas cuja carga horária para esse componente podem ser de 14, 30 ou 45 horas. De forma muito breve o PPC aponta que:

A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, como registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema(UFRPE, 2009, p. 42),

Embora o texto do PPC não faça referências a nenhum tipo de articulação das PCCC com as Práticas Integrativas, apontadas no texto como “encontros sistemáticos do corpo discente com um professor tutor para operacionalizar temas transversais às disciplinas do semestre, fazendo referência a atividades da práxis pedagógica(UFRPE, 2009, p. 29), essa articulação foi evidenciada na fala da professora Maria Helena Lira, em um encontro do Fórum das Licenciatura ocorrido em fevereiro de 2017.

Na ocasião a professora discorreu sobre a importância das Práticas Integrativas articuladas à PCCC, resultado de um processo de reflexão do

coletivo do curso sobre a temática. Esse processo de reflexão é retroalimentador e constitui espaços/tempos enriquecedores para a constante atualização do desenho curricular do curso.

3.3 Licenciatura em Ciências Biológicas

A Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE é herdeira de uma longa tradição. Em 1975 foi criada a licenciatura em Ciências com habilitações em Física, Química, Matemática e Biologia. Na década de 1980 foi realizada a reformulação desse curso. E no ano de 1988 foi desmembrado em quatro novos cursos: licenciatura Plena em Física, em Química, em Matemática e em Ciências Biológicas, com início de funcionamento no primeiro semestre letivo de 1989.

Ao longo dos anos o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas passou por diversas reformulações. A mais recente se concretizou com a remodelação do PPC para atender à Resolução CNE/CP nº 02/2015. A respeito do processo de reestruturação o texto informa em sua apresentação:

Assim, mais do que simplesmente um rearranjo de disciplinas e carga horária, procurou-se trazer nesta proposta um projeto inovador, que atendesse aos critérios estabelecidos nas legislações educacionais vigentes. A interação refletida no projeto foi resultante de um processo exaustivo de análise dos conteúdos curriculares visando a sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, com ênfase voltada para o ensino de Ciências e Biologia(UFRPE, 2018, p. 11).

Em sua apresentação o PPC do curso já sinaliza o compromisso da equipe (coordenação do curso, membros do NDE, docentes e discentes) com a organicidade na formação de professores para o ensino de Ciências e Biologia. Sintetiza a organização curricular e a preponderância das PCCC ao afirmar:

O eixo integrador dos elementos curriculares foi o DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR, especialmente no que tange às PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR, de modo que o estudante avance na compreensão dos processos biológicos partindo da reflexão MULTIREFERENCIAL. Ao mesmo tempo, o grande desafio foi colocar, nos mesmos períodos, disciplinas que pudessem dialogar entre si e construir abordagens entre os eixos de conhecimento específico, didático-pedagógico, prática-estágio. Esses eixos disciplinares, caracterizados pela interdisciplinaridade e pela abordagem dos conhecimentos necessários à formação do professor de Ciências e Biologia, constituem uma base sólida à formação do profissional da Educação Básica(UFRPE, 2018, p. 11).

O curso é ofertado nos turnos vespertino e noturno. O turno vespertino tem uma carga horária total de 3.645 horas e o turno noturno tem uma oferta de 3.615 horas. A diferença da carga horária refere-se à disciplina Educação Física, de 30 horas, obrigatória na UFRPE para todos os cursos diurnos. A carga horária é distribuída ao longo de 10 semestres.

Sua estrutura curricular foi pensada a partir da proposição de eixos articuladores organizados em Projetos Temáticos Integradores (PTI) que, segundo o PPC, constituem as PCCC. O currículo está organizado em cinco núcleos de conhecimento: núcleo de conteúdos específicos, núcleo de conteúdos pedagógicos, núcleo de conteúdos optativos, prática como componente curricular e núcleo de conteúdos profissionalizantes.

O núcleo de PCCC compõe-se das seguintes unidades curriculares: Fundamentos da docência em Ciências e Biologia, Projeto temático integrador 1, Projeto temático integrador 2, Projeto temático integrador 3, Projeto temático integrador 4, Projeto temático integrador 5, Projeto de pesquisa, TCC – Licenciatura em Ciências Biológicas. A carga horária destinada à PCCC é de 420 horas, tanto no turno vespertino quanto no turno noturno, o que representa 11,5% e 11,6%, respectivamente, da carga horária total

Essa organização curricular a partir de Projetos Temáticos Integradores conceitua a PCCC como:

[...] o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desen-

volvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocadas em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso Básica (UFRPE, 2018, p. 261).

Tal organização curricular é fruto de um longo processo de discussão e reflexão da comunidade acadêmica que compõe o curso, amparada no marco legal para a formação de professores da educação básica e em uma longa tradição de estudos e pesquisas sobre a formação de professores de Biologia e Ciências. Reflete o movimento articulador, reflexivo e retroalimentador adotado pela equipe docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa análise apontou para a importância do Fórum das Licenciaturas como espaço fecundo para a reflexão, proposição e troca de experiências dos cursos de licenciatura da UFRPE. Especificamente no que se refere ao presente estudo pudemos refletir sobre a importância da gestão e das PCCC no âmbito da docência ampliada, em que o exercício do magistério é visto como algo que se para além das paredes da sala de aula.

Em relação ao papel das práticas na unidade curricular de Práticas como Componente curricular foi possível, dentro do Fórum das Licenciaturas, olhar atentamente para três cursos de licenciatura, observando como essas PCCC estava sendo recontextualizadas.

Segundo Santos e Lisovski, os cursos de licenciatura, ao recontextualizarem suas PCCC, podem reconfigurá-las, geralmente, em quatro diferentes paradigmas de organização:

- a) quando a PCCC é integrada com as disciplinas pedagógicas do curso; b) quando a PCCC é trabalhada nas disciplinas específicas do curso; c) quando a PCCC é trabalhada tanto nas disciplinas pedagógicas quanto nas disciplinas específicas do curso; e d) quando na matriz curricular dos cursos

foram criadas disciplinas próprias para a PCCC [...] (SANTOS; LISOVSKI, 2011, p. 7).

Nesse estudo foi possível confirmar, com Santos e Lisovski, a diversidade de recontextualizações das PCCC, sem nenhum prejuízo ao que diz a regulamentação legal para essa componente curricular. Cada curso, dentro de seu contexto, propõe a construção de práticas coerentes com os objetivos de formação docente, com o perfil de egresso com a ideia de organicidade e interdisciplinaridade na construção da identidade curricular dos três cursos analisados.

Pelo exposto ao longo do presente estudo acreditamos que os cursos estão em pleno processo de reestruturação de seus desenhos curriculares, de forma articulada, orgânica, reflexiva, colaborativa e retroalimentadora com vistas à construção permanente de uma concepção teórico-prática e crítica de formação para a docência que leve em conta os aspectos emergentes da sociedade contemporânea, com suas contradições socio culturais, com sua responsabilidade social, em busca da construção da profissionalidade docente autônoma, com sentimento de pertencimento e engajada nas lutas pela educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final. XVII Encontro Nacional. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as Diretrizes bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13/07/2019.

_____. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Bra-

sília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12/07/2019.

_____. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001, e discute sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 22/07/2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12/07/2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12/07/2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cnecp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15/07/2019.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias., *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2., 2013, p. 1-14.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109–125, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

SANTOS, G. R.; LISOVSKI, L. A. Prática como componente curricular: análise de trabalhos apresentados no período de 2002 a 2010. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1194-3.pdf>. Acesso em 25/08/2019.

SILVÉRIO, L. E. R. As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas. 2014. 486 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Centro de Ciências da Educação. Centro de Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Recife, 2018.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Modalidade Licenciatura. Recife, 2009.

_____. UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Recife, 2019.

WIELEWICKI, H. G.; MOHR, A. (Orgs.). Prática como componente curricular : que novidade é essa 15 anosdepois? 1. ed. – Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2017.272 p.

BOLETIM CPA: UMA FERRAMENTA PARA A AUTOAVALIAÇÃO E O PLANEJAMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRPE

Isabel Cristina Pereira de Oliveira¹

Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho²

Jeane Cecília Bezerra de Melo³

Introdução

A relação entre os resultados da autoavaliação institucional e os processos de gestão e planejamento dos cursos de graduação representa um tema cada vez mais presente não só nas reuniões de comissões de avaliações externas, mas também, entre os atores que fazem as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam estas públicas ou privadas. A publicação dos novos instrumentos de avaliação de cursos de graduação, em 2017, corroborou essa tendência pautando a cultura da autoavaliação e do planejamento estratégico. O desafio, portanto, não é pequeno e exige por parte dos coordenadores de curso lidar com um novo repertório conceitual no fazer hodierno da gestão acadêmica.

A criação de espaços de discussão e de formação para os gestores acadêmicos das IES representa uma boa estratégia para dirimir dúvidas e permitir a realização de ações que partam de uma visão relacional entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Na UFRPE, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o Fórum das Licenciaturas representam duas instâncias onde a relação entre avaliação, planejamento e gestão tem sido colocada como objeto de reflexão.

1 Presidente da Comissão Própria de Avaliação da UFRPE e professora adjunta do Departamento de Economia.

2 Técnico em Assuntos Educacionais da Comissão Própria de Avaliação da UFRPE.

3 Representante docente da Comissão Própria de Avaliação da UFRPE, *campus* Dois Irmãos, e professora associada do Departamento de Computação.

Abordaremos, no presente capítulo, as contribuições da CPA no tocante ao processo de autoavaliação dos cursos de graduação, em especial para as Licenciaturas. O texto está dividido em quatro seções: na primeira, analisaremos, de forma breve, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as normativas com relação ao papel da autoavaliação institucional para o aprimoramento das IES e de seus cursos. Em seguida, discorreremos sobre a CPA da UFRPE e a criação do seu *Boletim*, especialmente voltado aos cursos de graduação. A terceira seção apresenta alguns dos resultados da autoavaliação institucional realizada em 2015 e 2016 focando as licenciaturas da UFRPE. Por último, teceremos algumas considerações sobre as possibilidades de uso do *Boletim CPA* pelos cursos.

O presente texto resulta de uma apresentação realizada pela CPA no Fórum das Licenciaturas em maio de 2017. As discussões realizadas com os coordenadores de cursos presentes no referido Fórum, muito contribuíram para a CPA consolidar propostas e pensar novas estratégias de aproximação com o ensino de graduação.

1. SINAES: avaliar, planejar, agir

A instituição do SINAES por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, procurou dotar o país de um novo paradigma de avaliação da qualidade da Educação Superior representando, naquele momento, uma tentativa de romper com a perspectiva limitante do Exame Nacional de Cursos, também conhecido como “provão”, criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. A proposta do SINAES era avaliar a partir de uma visão “sistêmica” da Educação Superior em contraste com uma proposta que qualificava as Instituições de Ensino por meio de um único instrumento de avaliação. Como explica Dias Sobrinho (2010, p. 208), o SINAES

se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Para ser realmente um sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo

estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação Superior.

O SINAES está assentado sob um tripé: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que substituiu o “provão”, a Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) que, por sua vez, subdivide-se em Avaliação Institucional Externa e Interna, sendo esta última conduzida pelas CPAs de cada instituição. Para Weber (2010, p. 1260), o SINAES introduziu grandes mudanças no processo avaliativo da Educação Superior, dentre as quais o foco na avaliação institucional, a combinação entre autoavaliação e avaliação externa, a mútua alimentação entre avaliação e regulação, a articulação entre diversos instrumentos mediante uma concepção global, a valorização de processos formativos e de abordagem qualitativa, além da ideia de meta-avaliação.

Observa-se, portanto, uma ênfase na relação entre modalidades e instrumentos avaliativos entre si, de modo que um e outro, analisados em conjunto, possam evidenciar as potencialidades e fragilidades de cada IES. A despeito dessa perspectiva, nota-se que, na prática, passou a existir certo desequilíbrio no peso que cada uma das modalidades avaliativas foi assumindo à medida que o Sistema ia se implantando, sobretudo em relação a um acentuado destaque dado ao ENADE e aos indicadores que, por vezes, acabam gerando os tão criticados *rankings*. Aliado a isso, a ideia de uma “cultura da autoavaliação” esbarra em dificuldades internas e externas às IES que incluem a carência de recursos materiais e humanos para as CPAs, bem como falta de formação específica e pouco diálogo com as instâncias gestoras centrais do SINAES. O maior risco disso é o atrofiamento da compreensão sistêmica da avaliação, privilegiando determinados segmentos em prol de uma totalidade. (SILVA; GOMES, 2015; ZAINKO, 2008).

Mesmo com esses problemas, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vem sinalizando para o papel que a autoavaliação institucional deve desempenhar, em especial, como subsídio para a gestão e o planejamento da IES, incluindo seus cursos. Exemplo disso pode ser visto na [Nota Técnica nº 14, de 7 de fevereiro de 2014](#), que tratou da reestruturação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Essa normativa apresentou duas novidades: a primeira foi a distribui-

ção das 10 dimensões avaliativas do SINAES em 5 eixos: *Planejamento e Avaliação, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura*. A segunda foi a criação de um novo documento para subsidiar os atos regulatórios, o Relatório Institucional (RI).

O RI apresenta uma avaliação do PDI, “especialmente, uma síntese histórica dos processos de avaliação interna e externa da IES e de seu planejamento, bem como as ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações”. (INEP, 2014, p. 3). O RI, portanto, deve espelhar como a IES se apropriou dos resultados da avaliação (interna e externa) utilizando-os como subsídios para a gestão e o planejamento, em consonância com os objetivos exarados no PDI. Em outro trecho, a mesma Nota Técnica reafirma o papel que a autoavaliação institucional e as demais avaliações devem desempenhar na IES:

a ênfase nas atividades acadêmico-administrativas decorrentes da autoavaliação, associadas à avaliação externa, consta deste instrumento matricial, sobretudo no eixo 1, a fim de ressaltar a importância do trabalho das CPAs e os outros processos avaliativos que devem compor o relato institucional. Nesta perspectiva, as ações originadas da avaliação interna e as de avaliação externa visam à execução do PDI e à sua atualização ou reformulação. (INEP, 2014, p. 3).

Em outra Nota Técnica, a de nº 8, de 4 de março de 2015, que abordou as mudanças no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), o INEP ressaltou a “aproximação da avaliação interna institucional com os cursos de graduação, com o intuito de disseminar a cultura da autoavaliação em todos os setores acadêmicos”. (INEP, 2015, p. 2). Interessante notar essa referência à “cultura da autoavaliação”. O que o SINAES entende por autoavaliação? Podemos encontrar essa definição em um dos primeiros documentos publicados, ainda em 2004, pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) para servir de base às IES. A autoavaliação, neste caso, seria

um processo por meio do qual **um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age**, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro. (CONAES, 2004, p. 20, grifo nosso).

A autoavaliação assume um aspecto formativo para o curso ou Instituição, na medida em que possibilita um autoconhecimento. A partir disso, projeta-se o que se almeja ser e o que se faz necessário para atingir seus objetivos. Aqui a autorreflexão deve resultar em ação. Essa é a proposta do SINAES. Mas como sistema híbrido que ele é, o caráter formativo da autoavaliação não exclui uma função reguladora. Isso fica evidente na mesma Nota Técnica:

o relatório de autoavaliação institucional torna-se um documento referencial, também, para as avaliações in loco dos cursos de graduação, haja vista o indicador 1.12, da dimensão 1, Organização Didático-Pedagógica, abordar as **ações decorrentes dos processos de avaliação externa e autoavaliação do curso**. (INEP, 2015, p. 2, grifo nosso).

O atual IACG, de 2017, também segue na mesma direção ao relacionar autoavaliação institucional, processo de gestão e planejamento do curso, enfatizando, por outro lado a “**evidência da apropriação** dos resultados pela comunidade acadêmica e **existência** de processo de autoavaliação periódica do curso”. (INEP, 2017, p. 15, grifo no original).

2. Autoavaliação Institucional na UFRPE

Observa-se, pelo exposto, a centralidade que os processos internos de avaliação assumem na dinâmica da regulação e, nesse sentido, a CPA

se apresenta como um ator fundamental na articulação com o curso. Para além de uma rotina burocrática, a elaboração, divulgação e apropriação dos relatórios de autoavaliação institucional revestem-se de considerável importância frente ao desafio de fomentar uma cultura de planeamento e autoavaliação. Um passo importante, nesse sentido, passa pelo fortalecimento da CPA e das práticas de autoavaliação nas unidades organizacionais.

Na UFRPE, a CPA foi instituída pela [Portaria nº 313/2004 – GR](#). Seu Regimento atual foi aprovado pelo Conselho Universitário, através da [Resolução nº 114/2018](#). De acordo com o referido documento, a CPA

tem por atribuição elaborar e desenvolver, conjuntamente à comunidade acadêmica, Administração Superior e Conselhos Superiores, uma proposta de autoavaliação institucional, coordenando e articulando os processos internos de avaliação da UFRPE, de acordo com princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (UFRPE, 2018, p. 2).

A composição da CPA contempla a participação de 32 membros com representação paritária de docentes, técnicos, discentes e representantes da sociedade civil referentes a: Sede da Instituição (campus Dois Irmãos), Unidade Acadêmica de Belo Jardim (UABJ)⁴, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), e Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Um docente atua como presidente e um técnico como substituto eventual. A escolha dos representantes docentes e técnicos é feita a partir de eleição. As representações discentes são definidas pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). A escolha dos representantes da sociedade civil é feita a partir de pessoas indicadas com atuação nas áreas de educação, ciência, cultura ou tecnologia.

A CPA foi vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) como órgão autônomo. Porém, em 2021,

4 Originalmente, a Unidade Acadêmica de Garanhuns fazia parte da UFRPE. Com a transformação daquela em Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, a Unidade Acadêmica de Belo Jardim ficou em seu lugar.

a CPA deu início a um processo de reestruturação organizacional, com a proposta de criação de uma Coordenadoria de Autoavaliação Institucional vinculada à Reitoria. Essa nova estrutura proporcionará um suporte técnico e administrativo mais adequado às atividades da Comissão.

Observamos que a CPA apresenta duas características básicas: a primeira diz respeito à composição da Comissão, incluindo as Unidades Acadêmicas e mantendo o mesmo quantitativo de membros para cada um dos segmentos representados, atendendo, assim, ao princípio da paridade. A segunda característica é que ela atua de forma autônoma, condição indispensável para um processo avaliativo construtivo, democrático e plural.

Essas características estão assentadas na ideia de que a autoavaliação institucional é vista como um **direito** que toda a comunidade universitária tem de ser partícipe do seu processo de planejamento e desenvolvimento institucional, a fim de que docentes, discentes e técnicos identifiquem potencialidades e fragilidades na Universidade e, assim, possam pensar e executar ações de fortalecimento e de melhorias. Além de ser um direito, a participação é **voluntária**. Tal opção reflete a ideia de que a comunidade universitária é autônoma para assumir a responsabilidade conjunta de contribuir com o desenvolvimento institucional da UFRPE.

Com o intuito de fortalecer a relação entre avaliação e planejamento, a CPA vem atuando em três linhas de ação: a primeira consiste em sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária para participar da autoavaliação institucional, através de mecanismos de devolutiva dos resultados, tais como encontros de autoavaliação e reuniões com gestores e equipes das unidades administrativas da Universidade; a segunda linha de ação refere-se ao processo formativo, a fim de promover espaços de discussão e debate sobre os conceitos, metodologias e práticas da autoavaliação, por meio da promoção ou participação em eventos, como o do Fórum das Licenciaturas; a terceira linha de ação se dá pela compilação de dados e informações que atendam as especificidades dos objetos avaliados, com recortes que possam propiciar aos gestores institucionais um olhar mais direto e assertivo das potencialidades e fragilidades dos eixos avaliados. Nesse caso, em particular, é que se insere a criação do Boletim CPA que apresenta os resultados da avaliação das Políticas Acadêmicas pelos estudantes de cada um dos cursos de graduação da UFRPE.

3. O Boletim CPA

Os Relatórios de Autoavaliação Institucional são documentos de elaboração obrigatória e de publicação anual pela CPA. Esses documentos apresentam os resultados da avaliação considerando a UFRPE como um todo. Por essa razão, tais relatórios não trazem resultados por unidades organizacionais e cursos, com exceção da UAEADTec que por ter um questionário específico figura nos relatórios em separado.

Diante disso, e considerando as orientações constantes nas Notas Técnicas do INEP discutidas na seção 1, a CPA passou a publicar, a partir de 2015, um novo tipo de relatório por iniciativa própria. O documento apresenta um “recorte” dos resultados gerais da autoavaliação institucional focando na avaliação realizada pelo segmento discente com relação ao eixo das Políticas Acadêmicas. Dessa forma, surgiu o Boletim CPA contendo resultados da avaliação do ensino, pesquisa, extensão, política de atendimento ao discente e comunicação com a sociedade. Por reunir só a avaliação discente, o Boletim pôde ser organizado por campi com seus respectivos cursos de graduação.

O Boletim não representa, necessariamente, uma avaliação do curso, mas sim uma percepção do estudante com relação às políticas institucionais. A CPA não adentra as especificidades que definem cada curso de graduação, haja vista que os cursos, mesmo que tenham a mesma modalidade ou integrem uma área de conhecimento em comum, apresentam necessidades diferentes. Por outro lado, isso não impede que a gestão do curso faça uso do Boletim. Os resultados ali apresentados, sobretudo no que se refere ao ensino, representam a experiência do avaliador (estudante) com a sua realidade mais próxima (curso), daí serem importantes indícios para identificar problemas e subsidiar um processo de avaliação mais específico.

Considerando a importância do diálogo entre PDI, PPI e PPC, o Boletim também fortaleceu a relação entre avaliação e planejamento, levando a criação dos “encontros de autoavaliação”, quando a CPA participa de momentos de discussão sobre os resultados da autoavaliação dentro dos cursos de graduação. Foi no contexto da publicação da 2ª edição do Boletim que a CPA foi convidada, em 2017, para discutir os resultados da autoavaliação institucional com os coordenadores de curso reunidos no Fórum das Licenciaturas.

4. A Autoavaliação Institucional e os Cursos de Licenciatura

A socialização dos resultados da autoavaliação institucional é uma prática adotada pela CPA para oportunizar a apresentação e contextualização dos dados obtidos através dos questionários junto aos atores envolvidos no processo. Assim, os resultados referentes à avaliação das Políticas Acadêmicas realizada pelos estudantes dos cursos de licenciatura da Sede e Unidades Acadêmicas da UFRPE, em 2016, foram apresentados aos coordenadores presentes no Fórum, a fim de propiciar discussões sobre a importância da autoavaliação institucional para subsidiar um processo de planejamento e de autoavaliação do curso. Os dados foram exibidos durante a palestra intitulada “Boletim CPA 2016: contribuição da autoavaliação institucional para autoavaliação e planejamento dos cursos de Licenciatura da UFRPE”. Na ocasião, destacou-se a participação significativa do segmento estudantil e discutiu-se os eixos avaliados com foco nos indicadores específicos dos cursos e correlacionando-os com outros documentos, a exemplo dos Relatórios do ENADE e os PPCs.

Naquele momento (2017), debater a relação entre autoavaliação institucional e de curso também ia ao encontro de uma necessidade de atualização dos PPCs, tendo em vista a publicação da [Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015](#), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da [Resolução nº 220, de 16 de setembro de 2016](#), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE (CEPE). O primeiro documento apresentou as novas diretrizes que, a partir de então, passaram a balizar os cursos de formação de professores para a Educação Básica implicando, conseqüentemente, uma reformulação nos PPCs. Seguindo essa linha, o segundo documento tratou das novas orientações para a elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos na UFRPE, a fim de proporcionar maior uniformidade estrutural. Destaque-se que na citada Resolução, o Art. 5º, item IV, prevê, no âmbito do processo de autoavaliação do curso, formas de articulação com os relatórios da CPA. (UFRPE, 2016a).

No intuito de identificar potencialidades e fragilidades para fomentar propostas de gestão, os resultados apresentados no Fórum das Licenciaturas abrangeram os eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional), 2 (Desenvolvimento Institucional) e 3 (Políticas Acadêmicas), tendo em vista as avaliações realizadas pela comunidade universitária nos anos de 2015

e 2016. Os questionários foram compostos de perguntas fechadas e com as seguintes opções de respostas: Excelente, Bom, Regular, Insuficiente, NA/NS (Não se Aplica/ Não sabe). A apresentação dos resultados considerou o conjunto dos *campi* onde a UFRPE oferta cursos de Licenciatura, por isso a UACSA não foi incluída, já que é voltada para cursos de Engenharia. Os dados apresentados a seguir foram compilados a partir dos Relatórios do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG@), com relação aos eixos 1 e 2 para as licenciaturas, e do II Relatório de Autoavaliação Institucional (Ciclo 2015-2017), com relação ao eixo 3. (UFRPE, 2016b).

No que diz respeito ao eixo 1, os estudantes avaliaram a *divulgação dos resultados da autoavaliação institucional nos seus respectivos cursos de graduação*. Observou-se que a maior parte das respostas se concentraram nas categorias “bom” (38,73%) e “regular” (26,14%); consideradas em conjunto, as categorias “excelente” e “bom” somaram pouco mais de 49% das respostas. Esses dados refletiram a percepção dos estudantes regularmente matriculados no primeiro semestre de 2015, mesmo período em que a CPA lançou a primeira edição do Boletim e passou a divulgá-lo junto às coordenações de cursos. É importante destacar que a divulgação dos Relatórios de Autoavaliação Institucional não é apenas uma exigência legal a ser cumprida pela CPA, mas também, representa o primeiro passo em direção à apropriação e utilização dos resultados da avaliação institucional interna nos processos de gestão e planejamento. Essa apropriação não é exclusiva dos gestores, mas interessa a toda a comunidade.

Esse resultado também indicou para a própria CPA a necessidade de fortalecer algumas estratégias de divulgação e criar outras, como os “encontros de autoavaliação” nos cursos de graduação. É importante destacar que nesse período, ampliar a participação dos segmentos docente, discente e técnico foi uma das estratégias utilizadas pela CPA para fortalecer a autoavaliação institucional. Isso pode ser constatado através do significativo aumento da participação global discente, passando de 33%, em 2015, para 52%, em 2016. (UFRPE, 2016b, p. 29). Essa ampliação na **participação voluntária** dos estudantes no processo de autoavaliação da UFRPE foi fruto de um amplo trabalho da Comissão em sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária.

No que diz respeito ao Eixo 2, o questionário, à época (2015), incluiu um item relativo ao *conhecimento dos estudantes sobre o PPC de seus respectivos cursos*. Mais uma vez, observamos que as categorias que mais se sobress-

saíram nas respostas foram as qualificadas como “bom” (40,23%) e “regular” (27,82%). Consideradas em conjunto, as categorias “excelente” e “bom” somaram 54,67% das respostas. Esse resultado chama a atenção para a importância da socialização e discussão do PPC com os estudantes e demais atores que fazem o curso. Ou seja, as coordenações com seus respectivos NDEs, professores, técnicos e estudantes devem discutir o PPC, tendo em vista o disposto no PDI e no PPI, buscando estratégias de acompanhamento das ações previstas no PPC e seu impacto na formação do discente. Para isso, se faz necessário cada vez mais, articular avaliação e planejamento no âmbito dos cursos de graduação de forma contínua, mas principalmente, de forma reflexiva e formativa.

Outro item avaliado foi a *relação entre teoria e prática no curso*. Aqui pouco mais de 46% das avaliações consideraram essa relação como boa. As novas diretrizes das licenciaturas, bem como os novos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação postularam uma relação mais estreita entre formação teórica e o mundo do trabalho. Quando os estudantes avaliaram o *incentivo à iniciação docente*, essa qualificação “boa” (41,54%) permanece majoritária, acompanhada de um leve aumento da categoria “excelente” (17,54%).

É bom destacar que os eixos 1 e 2 não integram o Boletim CPA, mas considerando o diálogo entre autoavaliação institucional e o curso, tais eixos foram relevantes na discussão com os coordenadores durante o Fórum. Para o eixo 3 foram selecionados alguns itens relativos ao ensino, ainda que esse eixo também contemple políticas de assistência estudantil e comunicação com a sociedade. Outro detalhe é que o questionário de autoavaliação institucional apresenta itens específicos para a EAD, resultando que nem sempre os aspectos avaliados pelos discentes dos cursos presenciais coincidem com os da EAD.

Um exemplo disso é o que concerne ao *programa de monitoria*, que no contexto de aplicação da pesquisa, não apareceu entre o público discente da EAD. Para os estudantes dos cursos presenciais, a monitoria foi considerada boa para 33,69% dos respondentes e regular para 30,03% dos que avaliaram o item. Um percentual de 18,14% dos discentes considerou o programa “insuficiente”. Segundo a [Resolução nº 262/2001, do CEPE](#), o *programa de monitoria* tem como principais objetivos despertar no discente o gosto pela carreira docente, prioritariamente o ensino, mas também a pesquisa e a extensão. Além disso, visa estimular o desenvolvimento das habilidades que favoreçam a iniciação à docência. Os resultados da autoavaliação insti-

tucional levaram a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação a proceder a uma pesquisa específica sobre o programa, de modo a aperfeiçoá-lo.

Ainda no âmbito do ensino, dois itens abordaram a *diversificação de instrumentos didáticos e avaliativos*. De um modo geral, tais aspectos foram bem avaliados pelos discentes, com percentuais na categoria “bom” acima de 45%, e de 15% na de “excelente”. No caso dos estudantes de EAD, estes percentuais apresentaram comportamentos semelhantes, com a diferença de que com relação aos instrumentos didáticos, a avaliação apresentou leve aumento nas categorias “regular” e “insuficiente”, ainda que no conjunto tenham predominado as qualificações “bom” e “excelente”.

Outros dois itens também foram destacados na apresentação: *integração entre atividades de ensino e pesquisa, e ensino e extensão*. Aqui observou-se uma tendência em direção a uma avaliação “mais positiva” no que concerne a integração entre ensino e pesquisa, ao passo que quando se considerou a relação entre ensino e extensão, o comportamento dos avaliadores indicou uma postura “mais negativa”. Para se ter uma ideia, entre os estudantes do *campus* Sede, UAG⁵ e UAST, as categorias “bom” e “excelente” na avaliação da integração entre ensino e extensão corresponderam, juntas, a 48,47% do total. O resultado evidenciou a necessidade de fortalecer a extensão universitária, articulando-a com o ensino e a pesquisa.

5. Boletim CPA: (re) pensando a prática

O recorte apresentado aqui traduziu uma visão geral dos estudantes que avaliaram alguns dos aspectos no âmbito das Políticas Acadêmicas. No Boletim CPA esses e outros itens estão organizados por curso, tornando mais evidentes certas idiosincrasias. Um mesmo tema pode ser avaliado positivamente no cômputo geral e não o ser quando particularizado no curso. É isso que torna o Boletim uma ferramenta interessante para a gestão e o planejamento dos cursos.

A diversidade de instrumentos didáticos e avaliativos, por exemplo, está associada ao plano de ensino do docente, sua concepção pedagógica e sua experiência. Também guarda relação com seu grau de formação

5 A Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), na época integrante da UFRPE, fez parte da pesquisa.

e atualização pedagógica. Considerando que uma “prática pedagógica” extrapola o universo da sala de aula (SOUZA, 2012), a análise desses resultados pela lupa do Boletim CPA pode ajudar o curso a compreender os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que precisam ser fortalecidos ou aprimorados.

O mesmo pode ser dito em relação aos outros itens destacados. Cabe aos atores sociais envolvidos com o curso a permanente reflexão sobre a sua própria prática: como está a questão da monitoria em nosso curso? Que papel ela desempenha em nosso Projeto Pedagógico? Como os estudantes relacionam os conteúdos da aprendizagem com situações reais? Como a pesquisa se apresenta na sala de aula? E a extensão? Como fortalecer essa circularidade entre curso – comunidade externa – curso? Nosso Projeto Pedagógico está sendo apropriado pelos professores? Todos o conhecem? Há, de fato, um diálogo com o que foi pensado em nível institucional, com o PDI e o PPI?

Questões como essas podem ser suscitadas pela leitura e análise dos resultados das autoavaliações institucionais disponibilizados no Boletim e, também, nos Relatórios da CPA. Tais questões, no entanto, representam pontos de partida para os necessários aprofundamentos, tendo em vista as características de cada curso. No Boletim não há identificação dos discentes e de suas turmas. Só o vínculo com o curso a partir do 2º período, assim, os números ali apresentados são indicativos de uma visão, de uma percepção dos estudantes acerca do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para aprofundar a compreensão do que está posto no Boletim, o curso deve promover seu processo de autoavaliação. Mais uma vez, não se trata de apenas cumprir uma norma regulatória, mas sobretudo de produzir um autoconhecimento. Como a avaliação anda de mãos dadas com o planejamento, este também deve ser uma prática corriqueira. Processos de gestão amparados em avaliações internas e externas aliados a um bom planejamento contribuem para eliminar problemas antes que estes se avolumem.

O Boletim também oportuniza a discussão em grupo. Para isso, a CPA criou os “encontros de autoavaliação” quando membros da Comissão discutem com docentes, discentes, coordenadores e técnicos de um determinado curso, os resultados divulgados no Boletim. Encontros também podem e devem ser promovidos no interior dos cursos, de modo a compartilhar impressões, refletir sobre a prática e projetar o futuro.

Considerações finais

O ato de avaliar implica, antes de qualquer coisa, no conhecimento sobre o objeto avaliado. No caso das IES, o conhecimento sobre a efetividade das políticas de ensino, pesquisa e extensão é fundamental para a condução dos processos que visem o atendimento de sua missão e de seus objetivos estratégicos. Nesse sentido, a autoavaliação institucional deve ser apropriada pela Instituição, de modo a secundá-la na busca por sua excelência acadêmica.

O Boletim CPA, como demonstrado anteriormente, aborda a avaliação discente das políticas institucionais. Ele apresenta tendências de como a comunidade estudantil está percebendo o ensino, a pesquisa, a extensão e assistência estudantil. Isso é especialmente interessante para o curso em função do recorte mais direcionado ao seu público-alvo.

Com este enfoque, é que a CPA foi convidada, em 2017, a participar do Fórum das Licenciaturas compartilhando com os coordenadores de curso presentes, a perspectiva avaliativa dos discentes com relação a diversos temas, desde a publicização dos relatórios de autoavaliação institucional até a diversidade de instrumentos didáticos. Naquele momento, a conclusão a que se chegou foi a de fortalecer o curso por meio de sua autoavaliação e planejamento. Isso também significa fortalecer a Universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL.CNE. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<https://bit.ly/318Ubny>> Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL.CONAES. Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Ensino Superior. Brasília, agosto de 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2lwI-fNv>> Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL.INEP. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (presencial e a distância): Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: INEP, Outubro de 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ImK-MiP>> Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL.INEP. Nota Técnica nº 14, de 7 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2mxvB0N>> Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL.INEP. Nota Técnica nº 8, de 4 de março de 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2jrkdOM>> Acesso em: 16 set. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 208, mar. 2010. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/dp6s4p>> Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Comissões Próprias de Avaliação: impasses e perspectivas na implementação da avaliação interna. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, BA, v. 11, nº 20, p. 49-74, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2mKekC0>> Acesso em: 15 set. 2019.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. 2ª ed. Ed. Recife: Universitária da UFRPE, 2012.

UFRPE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 220, de 16 de setembro de 2016. Recife: UFRPE, Secretaria Geral dos Conselhos, 2016a. Disponível em: <<https://bit.ly/32fMzB9>> Acesso em: 04 out. 2019.

UFRPE. Comissão Própria de Avaliação. II Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional: ciclo avaliativo 2015-2017. Ano-base: 2016. Recife: EDUFRPE, 2016b. Disponível em: <<https://bit.ly/2MpRARY>> Acesso em: 10 out. 2019.

UFRPE. Conselho Universitário. Resolução nº 118, de 2 de agosto de 2018: aprova a reformulação do Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: UFRPE, Secretaria Geral dos Conselhos, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/35CywYp>> Acesso em: 10 out. 2019.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1260, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/gygrby>> Acesso em: 12 set. 2019.

ZAINKO, Maria AmeliaSabbag. Avaliação da Educação Superior no Brasil: processo de construção histórica. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/xk6nwq>> Acesso em: 15 set. 2019.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO LEI 13.415 (MP 746): UM NOVO CONTORNO DO VELHO DUALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ramon de Oliveira¹

Introdução

Desde os anos 80 encontramos nas literaturas nacional e internacional diversos trabalhos destacando a importância de mudanças nos processos educativos visando a formação de um novo perfil de trabalhador. Estas publicações, em sua maioria, tendo como referência o processo de reestruturação produtiva e da globalização econômica, destacavam que um novo perfil de trabalhador passava a ser requisitado pelo setor produtivo e a única forma da escola mostrar-se atual em relação à sua contribuição para este novo cenário, seria reestruturar suas práticas e adotar, como norte da preparação de seus educandos, o desenvolvimento de competências visando a aquisição de novas capacidades, asseguradoras da entrada ou permanência no mercado de trabalho (RAMOS, 2001).

No Brasil, o prolapado discurso da empregabilidade norteou as práticas do sistema público de ensino e mais ainda, se instaurou como referência das ações governamentais voltadas à qualificação profissional (OLIVEIRA, 2006).

Em âmbito empresarial afirmou-se um discurso voltado à cobrança do poder público por uma escola básica de melhor qualidade. Segundo a perspectiva dos agentes econômicos, a má qualidade da educação básica impunha aos empresários a necessidade de desenvolver práticas formativas complementares para os alunos egressos das escolas públicas, aumentando seus gastos na produção de mercadorias e serviços. Estes gastos (Custo Brasil) implicavam diretamente na diminuição da competitividade dos produtos nacionais em relação aos similares estrangeiros (OLIVEIRA, 2005).

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

O consenso da necessária reformulação do sistema educacional, pouco a pouco foi se fortalecendo. Se por um lado reconhecia-se que os altos índices de reprovação e de abandono escolar eram exemplos da má qualidade do sistema público de ensino, os baixos níveis de aprendizagens apresentados pelos egressos deste sistema evidenciavam, também, a necessidade da escola ser repensada

Aos poucos, além da questão da má qualidade das escolas públicas e da sua pouca atratividade para os jovens e adolescentes impôs-se, como um desafio aos governantes, o desemprego juvenil. Na prática, a problemática do desemprego juvenil apresentou-se como um temor social (POCHMANN, 2000).

Durante os governos do Presidente Luis Inácio da Silva e da Presidenta Dilma Roussef, alguns programas colocaram a questão da qualificação profissional como um dos seus eixos centrais: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Escola de Fábrica e mais recentemente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Passados os anos persiste, na interpretação governamental e das elites empresariais, a compreensão segundo a qual a saída para a minimização da insatisfação e da insegurança juvenil está na ampliação de ações públicas de qualificação profissional. Ou, como foi (re)afirmado recentemente na reforma do Ensino Médio, na “garantia” aos jovens mais pobres, de uma profissionalização ainda no âmbito da educação básica.

Considerando este contexto e olhando o quadro atual de aprofundamento do desemprego juvenil, objetivamos discutir (qual) a contribuição da escola para o ingresso dos jovens brasileiros no mercado de trabalho e o quanto a reforma do Ensino Médio pode contribuir nesta direção.

Neste atual momento de incertezas a respeito das formas de adequação das escolas públicas à reforma do Ensino Médio, imposta pelo governo Temer, discutir sua importância na construção dos projetos de vida é algo imprescindível. Precisamos desta análise para qualificar nossos questionamentos com relação aos conteúdos desta reforma, tanto por ter sido autoritariamente imposta, quanto por desconsiderar os resultados das investigações interessadas nos sentidos atribuídos pela juventude brasileira à sua escolarização.

Juventude e Trabalho

Com a “universalização” do processo de reestruturação produtiva, intensificou-se o debate sobre a necessidade de perfil de trabalhador para atender às mudanças vigentes no processo de produção de mercadorias. Aos poucos estes debates invadiram não só a agenda escolar, mas passaram também a ser estruturantes das políticas educacionais, bem como dos discursos empresariais sobre a necessidade da escola reestruturar-se de forma a garantir um novo perfil da formação profissional.

O discurso defendendo políticas voltadas ao aumento da empregabilidade dos trabalhadores, bem como a importância da formação profissional e escolar desenvolver novas competências (RAMOS, 2001), instaurou-se como estruturante das políticas públicas de qualificação profissional.

No âmbito empresarial estabeleceu-se a cobrança de políticas públicas voltadas à qualificação os trabalhadores, tendo como justificativa o fato de que a má qualidade da formação adquirida no âmbito da educação básica tinha como consequência a necessidade de “uma nova escolarização” no interior das empresas, repercutindo diretamente no custo da produção e na diminuição da capacidade competitiva da indústria brasileira (OLIVEIRA, 2005).

O consenso da necessária reformulação do sistema educacional, pouco a pouco foi se fortalecendo. Se por um lado reconhecia-se que os altos índices de reprovação e de abandono escolar eram exemplos da má qualidade do sistema público de ensino, os baixos níveis de aprendizagens apresentados pelos egressos deste sistema, evidenciavam também a necessidade da escola ser repensada.

Repensando a qualidade da escola pública é importante destacar, como nos alertou Ferretti (2008), que a desigualdade estabelecida na distribuição do conhecimento escolar não decorre de fatores relativos apenas ao interior da escola. Necessário se faz compreender que as diferenças de acesso ao conhecimento, seja pelo desigual acesso à escola, seja pela diferença da qualidade das instituições de ensino, estão relacionadas diretamente às relações de poder existentes na sociedade brasileira. De acordo com este autor, em tempos nos quais a educação passa a ser vista como uma mercadoria, ela é disponibilizada de forma diferenciada e tem sua qualidade de acordo com a clientela.

Se os anos subsequentes à chamada reestruturação produtiva tornava claro uma inquietação em relação à qualidade da escola e sua capacidade de promover a formação de acordo com interesses do mercado de trabalho, aos poucos tornava-se evidente que a relação linear entre escola e trabalho não tinha sustentação. Como destacou Gentili (1999), a incapacidade de dar conta do alto índice de desemprego, particularmente o desemprego juvenil, impôs aos governantes desencadear estratégias visando resgatar a possibilidade da integração ao mercado de trabalho via ações de escolarização, haja vista a realidade evidenciar o fim da promessa integradora que tinha a escola até o início da crise de emprego e “fim” da produção de caráter fordista.

A saída encontrada para o desemprego juvenil foi a implementação de políticas públicas visando à formação profissional dos jovens (CARRANO; SPÓSITO, 2003). Neste sentido, as últimas duas décadas são marcadas pelo desencadeamento de programas voltados à qualificação profissional da juventude. Destacando-se no governo FHC, o Planfor², no governo Lula, o PNQ e no Governo Dilma, o PRONATEC³.

Como destacaram Leão e Nonato (2016, p. 846) os jovens destes programas apresentam um perfil que determina a pouca possibilidade de projetarem uma inserção profissional que não seja em ocupações precarizadas.

Em sua grande maioria, são jovens das camadas populares, negros, em condições precárias de trabalho ou desempregados, e com uma sociabilidade restrita em relação a outros estratos da população. São jovens marcados por percursos escolares acidentados e com trajetórias escolares familiares de insucesso, com pais geralmente exercendo atividades manuais. Isso indica o peso das posições sociais na configuração das trajetórias juvenis que, se não determinam os destinos pessoais, apresen-

2 O Planfor (Plano Nacional de Formação Profissional) iniciado em 1995 pelo Ministério do Trabalho teve como meta qualificar cerca de 15 milhões de trabalhadores anualmente.. Em 2003, no governo Lula foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

3 Criado em 2011, expandiu a oferta de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial. Ampliou a oferta da educação profissional na rede federal de educação tecnológica e estabeleceu convênios do governo federal com a iniciativa privada (PEREIRA, 2015).

tam-se como condicionantes importantes nos percursos de cada um. Ou seja, as desigualdades sociais têm um papel central nas trajetórias de vida de uma grande parcela da juventude latino-americana, com impactos sobre suas experiências atuais e suas expectativas em relação ao futuro.

Na tríade educação-juventude-trabalho entendemos, em acordo com Frigotto (2008, p. 530), “que, para o tipo de opção econômica e natureza de empregos que a economia brasileira oferece, é falso o discurso corrente de empresários e seus intelectuais, [...] da necessidade do ponto de vista econômico da universalização da escola básica, especialmente média, de qualidade técnico-científica”. Em outras palavras, contrariamente aos reclamos do empresariado, a educação básica de baixa qualidade é constituinte e reforçadora do modelo de acumulação do capital, vivenciado na sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2015).

A interpretação das elites brasileiras da modificação do quadro social, marcadamente o desemprego juvenil, ser alcançadas com a instauração de ações públicas de qualificação profissional, não se deu em descompasso com o entendimento de não caber apenas ao Estado a responsabilidade do enfrentamento desta questão. Estruturando-se na lógica da eficiência e de produtividade o Estado brasileiro desencadeou um processo de canalização de recursos públicos à iniciativa privada que muito pouco ajudou a reverter crise de emprego, mas asseverou a privatização da educação profissional.

Em função da falta de um projeto de desenvolvimento alternativo, que incluía reformas estruturais, da tradição de não construir políticas de Estado, mas de governo, da política de alianças cada vez mais conservadora e, por outra parte, do esfacelamento dos movimentos e forças da esquerda, a correlação de força, dentro do aparelho do Estado e na sociedade civil, pende cada vez mais para os processos de privatização mascarados por parcerias e pelas nomenclaturas que dissimulam este

processo – organizações sociais públicas de direito privado (FRIGOTTO, 2008, p.526).

Se no âmbito do ensino médio ainda temos muito a caminhar no sentido de construir uma escola de qualidade, democrática e comprometida com os interesses dos educandos, não podemos deixar de reconhecer que os debates produzidos em torno da integração do ensino médio com a educação profissional foram importantes para elaboração da crítica modelos de formação profissional extremamente empobrecidos e incapazes de proporcionar uma formação aos educandos submissa aos interesses de reprodução do capital. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Não queremos dizer que no âmbito da sociedade capitalista possamos edificar práticas formativas que não estejam de alguma forma influenciada pela lógica do capital, mas entendemos ser possível formular ações pedagógicas e materializar ações de formação profissional direcionadas para desenvolver sujeitos ativos na sua relação com o mundo. Como destacaram Bernardime Silva (2016, p. 230):

A Educação Profissional pode, portanto, ser tanto funcional ao sistema produtivo como abrir aos estudantes novos horizontes de vida e trabalho quando amplia a compreensão da realidade sócio-histórica. Isso vai depender das condições em que esse trabalho é realizado e de um conjunto de fatores associados ao ato formativo, como a aderência dos estudantes à proposta de inserção social subordinada à lógica da sociedade capitalista ou, por outro lado, o vislumbre do caráter revolucionário e da possibilidade de individuação do sujeito social na construção de uma nova organização coletiva, mais humana e justa.

Em um cenário de crise de empregos e da grande oferta de mão de obra, almejar arranjar um trabalho não significa ter um emprego com carteira assinada, direitos trabalhistas e benefícios sociais. Representa, antes

de tudo, a possibilidade de ter uma renda que viabilize o mínimo necessário à sobrevivência. Como destacou Marileia Silva ao sair à procura de uma ocupação, o jovem busca alguma coisa para lhes assegurar uma certa autonomia em relação à família ou assegurar o acesso a bens que são próprios de sua faixa etária.

O trabalho para os estudantes, segundo Cardoso e Sampaio, não está necessariamente vinculado à noção de carteira assinada e salário fixo. Trata-se muitas vezes de serviços prestados que lhes rendem alguma remuneração, mas que assumem uma dimensão fundamental na vida dos jovens tanto no sentido de permitir uma certa autonomia financeira em relação à sua família, quanto pela possibilidade de fazer parte de um estilo de vida jovem representado pelo acesso a bens de consumo próprios de sua faixa etária (SILVA, 2004, p. 409)

Embora seja discurso corrente que o desejado pelos jovens é a entrada imediata no mercado de trabalho, pensamento que inclusive baliza a reforma do Ensino Médio recentemente implementada, é importante destacar o fato de muitos jovens conceberem a entrada precoce no mercado de trabalho como um obstáculo à conquista de um trabalho de melhor qualidade. Para eles, estudar e trabalhar estabelece-se como uma imposição e não como escolha. Para estes jovens, caso fosse possível prolongar seu processo de escolarização os resultados referentes ao futuro profissional seriam bem melhores.

Considerar que os estudantes das escolas públicas têm como horizonte apenas a entrada no mercado de trabalho, limita a escola ao repasse daquilo que pode ser considerado o mínimo necessário a uma inserção precoce e precarizada. A recente reforma do ensino médio imposta pelo governo Temer através de uma Medida Provisória, estrutura-se a partir desta visão. Ao estabelecer enquanto um dos itinerários formativos a formação profissional, legitima um processo de desigualdade social que impõe a milhões de jovens brasileiros a finalização da educação básica como sendo o ideal a ser conquistado para inserir-se no mercado de trabalho,

secundarizando a importância ou o desejo destes jovens de ingressarem no ensino superior.

Não é verdade, como afirmam os defensores da reforma, que o novo currículo adequa-se aos perfis e desejos dos alunos. Muito menos aceitáveis são posicionamentos como da Sra. Priscila Cruz (Todos pela Educação) de que esta reforma atende à vocação e aos interesses de cada grupo de alunos. É absurdo se pensar que é vocação dos jovens das escolas públicas inserirem-se precocemente no mercado de trabalho e terem que abandonar a escolarização ou terem que conjugar, a duras penas, a escola e trabalho. Será que os jovens que estão cursando o ensino médio no curso noturno optaram por este horário de estudo por entenderem que sua vocação primeira era um trabalho precarizado? Será que os mais de 23% dos jovens entre 15 e 17 anos que já estão trabalhando (IBGE, 2015), encontram-se nessa situação por acharem que têm a vocação para o trabalho precoce? Será que os 38,7% dos jovens entre 14 e 17 anos que estão desempregados (IBGE, 2016), tem como interesse ou vocação arranjar um emprego e abandonar a escola?

Não podemos esquecer que os jovens das escolas públicas constroem seus projetos de vida a partir de uma materialidade que, embora não limite a projeção de futuro à garantia da sobrevivência ou à mínima ascensão social, pouco contribui para edificar um futuro bem diferente da condição de pobreza que muitos jovens vivenciam. Neste sentido, embora a escola não possa proporcionar todas as experiências importantes e necessárias à constituição deste ser social, deve ter o compromisso de assegurar o mínimo de vivências que fortaleçam as práticas juvenis, visando à realização de projetos de vida para além da mínima reprodução da própria existência. Como nos alertam Pereira e Lopes (2016, p. 210), referenciadas em Dante Henrique Moura:

[...] não se trata mais de manter a escola como um local apenas do conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de idealizar e oferecer uma escola que valorizará formas de organização nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro, a solidariedade entre as pessoas e

sua formação, além de um ensino que possibilite a todos se apropriarem dos conhecimentos produzidos ao longo da história, de modo que cada indivíduo em particular possa objetivar-se enquanto um ser humano pleno, histórico e social.

Como destacaram Silva e Dayrell (2015), os projetos de vida se constituem a partir da biografia e das possibilidades de cada indivíduo. Destacamos estes autores por entendermos que a escola é também constituidora da biografia de seus jovens/estudantes e de alguma forma também influência nas suas subjetividades. São as possibilidades que os jovens encontram nas escolas que definirão o quanto eles são também “feitos” pela escola. Neste sentido, podemos acreditar que os jovens podem, em sua interação com a escola, pensar o futuro para além da desigualdade e da exclusão, não só para si, mas para todas as pessoas. Mas para que isso se estabeleça, necessário se faz uma mudança no que tem sido até hoje a escola. Trata-se de conceber uma escola diferente, voltada para a juventude e comprometida com a realização plena dos educandos. Não esquecendo que enquanto perdurarem as desigualdades sociais que persistem na sociedade brasileira, talvez seja a escola, se não o único, o mais importante instrumental capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno destes indivíduos.

Há a necessidade de entender os processos escolares, potencializar aqueles que permanecem e dão continuidade aos estudos e contribuir para reforçar as possibilidades da escola, como um local importante de sociabilidade, que pode proporcionar experiências formadoras de ação coletiva e facilitar um espaço de troca. Trata-se de um equipamento social que compõe uma rede de serviços, principalmente para jovens de grupos populares, e deve integrar uma rede de suporte que, dentre outros bens sociais, amplie o sentido da educação para o jovem. Uma escola que tenha como proposição a formação humana plena, facilitando as situações educacionais mais práticas pela transmissão

de saberes e conhecimentos úteis ao dia a dia dos jovens, uma escola que construa a articulação da educação com vivências para a atuação na sociedade, em um espaço que seja protegido, física e emocionalmente, para que todas as potencialidades dos jovens aflorem e não feneçam.

A reforma do ensino médio e o emprego juvenil.

Embora seja inquestionável, nestas últimas décadas o crescimento substantivo do número de matrículas no Ensino Médio (saindo de um pouco mais de 4 milhões em 1992, para mais de 8 milhões em 2015 (INEP, 2016)), as políticas de universalização do Ensino Médio, bem como as ações sociais objetivando assegurar um maior contingente de jovens na escola, não conseguiram criar ampliar a igualdade de acesso entre os distintos estratos sociais.

À medida que aumenta a idade do jovem, a sua permanência na escola tende a diminuir significativamente se ele pertencer aos estratos econômicos mais baixos. A possibilidade de conclusão do ensino médio por jovens com idade posterior aos 17/ 18 anos vai diminuindo, pois, a partir desta idade, eles, muitas vezes obrigados, abandonam a escolarização.

De acordo com os dados do IBGE (2014), 44,2% dos quase 6,9 milhões de jovens entre 18 e 19 anos, um pouco mais de 3 milhões continuavam estudando, sendo que, cerca de 965 mil frequentava o ensino superior. Entre a população juvenil cursando a educação básica ou os que já haviam abandonado a escolarização, era substantivo o percentual de jovens empregados ou a procura de um emprego, sem terem obtido a certificação de ensino médio (IBGE, 2016). Esta condição, no nosso entender, tem implicação na forma como ocorreu o ingresso no mercado de trabalho e na forma como ocorre sua permanência.

O governo, ao justificar a necessidade da reforma do Ensino Médio, omitiu um problema estrutural na educação brasileira. Tanto o Ensino Médio não garante para os jovens o acesso, permanência e a aprendizagem efetiva dos componentes curriculares, quanto o Ensino Fundamental. A questão que se coloca é: qual o motivo gerador deste silenciamento? E porque esta opção pelo Ensino Médio implicou no projeto estabelecido?

Embora reconheçamos o quanto, em momentos diferentes de nossa história, as elites nacionais desencadearam reformas visando reafirmar a dualidade no processo educativo, neste momento específico, a reforma do Ensino Médio busca não apenas reafirmação da dualidade, mas expressasse também como reação a todos os avanços dos últimos anos. Ainda que critiquemos os limites dos governos Lula e Dilma na efetivação de um projeto de Ensino Médio politicamente comprometido com os interesses da juventude trabalhadora, nestes governos, experimentamos alguns avanços na construção de um projeto político emancipatório. Estamos nos referindo à experimentação de inovações pedagógicas pautadas na integração entre a educação profissional e a educação geral (Ensino Médio Integrado) e ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Este último permitiu a muitas escolas das redes estaduais experienciarem inovações as quais promoveram enriquecimento nas suas práticas formativas. A reforma apresenta-se neste contexto como mecanismo de erradicação de experiências visando amadurecer novas dinâmicas nas escolas das juventudes trabalhadoras

Esta reforma está pautada pela fragmentação, pelo empobrecimento curricular e pela afirmação da dualidade, por representar a afirmação de um projeto de formação humana visando reestabelecer, no plano educativo, o histórico apartheid social, político e econômico presente no modelo republicano brasileiro. Neste sentido, como nos alertou Kuenzer (2007), devemos encarar em nossas análises o fato dos avanços conquistados no âmbito do Ensino Médio terem como limite a própria dualidade persistente na sociedade brasileira. É na própria dualidade da sociedade de classes aonde reside e se origina o projeto de reforma que impôs os retrocessos hoje presenciados.

Em conseqüência, a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios

de produção e da força de trabalho (KUENZER, 2007, p. 1162).

A saída governamental criando os itinerários formativos como forma de tornar o ensino médio “mais atrativo” e “mais flexível” para os estudantes, assenta-se no falso pressuposto segundo o qual, está na “pesada” estrutura curricular a explicação dos índices desconfortáveis apresentados nesta última etapa da educação básica, conforme a análise seguir:

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016).

Aliada a esta lógica da flexibilização, cria-se a ilusão de que com a “profissionalização” durante a realização do ensino médio, os estudantes passarão a encontrar possibilidades reais de satisfação de seus projetos de vida.

[...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (BRASIL, 2016).

As saídas encontradas pelo governo distanciam-se muito dos fatores geradores do abandono e da má qualidade da formação adquirida

durante o Ensino Médio. O governo silencia o fato de que, em diversas pesquisas nas quais os estudantes têm a oportunidade de apontarem suas insatisfações em relação à escola, eles explicitam não serem apenas as “disciplinas” os aspectos negativos da escolarização. Na própria pesquisa citada pelo governo federal, na exposição de motivos utilizada para justificar a necessidade da reforma do Ensino Médio, os estudantes mostraram insatisfações com as posturas dos professores em sala de aula, o não uso de recursos tecnológicos, a má qualidade da infraestrutura, a falta de segurança, a má conservação das escolas etc. Além disso, 42% declararam não terem tido, pelo menos, uma das aulas programadas para o dia anterior à realização da pesquisa (TORRES et al., 2013).

Em pesquisa concluída no ano de 2013 com jovens do ensino médio, entre 15 e 17 anos, em várias capitais brasileiras, Dayrell e Jesus (2013), analisaram a exclusão dos jovens do processo de escolarização, nos chamaram atenção para uma miríade de motivos que os levavam a abandonar a escola. Coerentemente com o destacado anteriormente, e confrontando-se à lógica governamental, os pesquisadores evidenciaram as variadas questões a serem consideradas para se justificar ou entender os determinantes da saída dos jovens da escola. A estrutura curricular, certamente não foi o único elemento a ser considerado:

Ao se referirem às suas trajetórias escolares, e às suas expectativas educacionais e ocupacionais, os jovens depoentes não reduzem sua descrição aos espaços escolares. Ao mesmo tempo em que explicam suas trajetórias fazendo conexões com aquilo que vivenciam para além dos muros escolares, denunciam as relações tensas e contraditórias que se estabelecem entre estes dois mundos. Os problemas de infraestrutura dos prédios escolares, os currículos escolares que pouco ou nada dialogam com as experiências de vida e com os projetos de futuro dos jovens, os professores despreparados ou desmotivados para lidar com estes jovens estudantes, a violência observada no interior de algumas escolas podem ser citados como alguns dos problemas que, certamente, desempenham papel

importante neste contexto de exclusão escolar. Todavia, as barreiras e gargalos identificados pelos jovens entrevistados no que tange a continuidade de escolarização não podem ser reduzidas à aspectos estritamente escolares (DAYRELL; JESUS, 2013, p. 91).

No nosso entendimento, a reforma em questão não enfrenta os baixos níveis de conclusão da última etapa da educação básica. Muito menos se coloca como mecanismos de elevação da qualidade do ensino médio. Seria ela, fortalecedora da precarização? Sim.

Sabemos que, a despeito das fragilidades das políticas educacionais para ampliação dos contingentes de jovens com a certificação do Ensino Médio, vem sendo ampliado o quantitativo de pessoas empregadas ou à procura de emprego, possuidoras da educação básica. Tal realidade tem permitido aos empregadores estabelecerem mecanismos mais rígidos de contratação, dentre os quais se destaca a exigência por maior nível de escolarização.

Para se ter uma ideia melhor do nível de seletividade estabelecido no mercado de trabalho (formal e informal) brasileiro, considerando a escolarização, o IBGE (2015) registra que, entre os anos de 2004 e 2014, a população ocupada cresceu de 82,7 milhões para 98,1 milhões, com um incremento de 18,6%. Neste mesmo intervalo de tempo a população ocupada detentora do Ensino Médio completo ou maior escolarização cresceu de 28,7 milhões para cerca de 49,3 milhões, representando um aumento da ordem de 71,8%. Ou seja, o percentual de crescimento de pessoas ocupadas e detentoras do Ensino Médio foi quase 4 vezes maior que o índice de crescimento do quantitativo das pessoas ocupadas.

Considerando estas informações retomamos à questão sobre o quanto a reforma reforçará as formas precarizadas de contratação. Sabemos não se poder atribuir uma relação de causa-efeito imediato entre a reforma do Ensino Médio e a dinâmica do mercado de trabalho. Queremos destacar o fato da certificação de Ensino Médio não ter se configurado como garantia de emprego, muito menos como determinante da forma de inserção no mercado de trabalho.

A possibilidade de se conseguir um emprego com carteira assinada é percentualmente maior para quem concluiu a educação básica, mas isto não o garante para quem possui uma certificação de formação técnica de nível médio. Como nos alertava Kuenzer (2007) há 10 anos passados, não está na figura do trabalhador a explicação para seu ingresso no mercado de trabalho, mas, sim, na dinâmica do processo de acumulação do capital. É o movimento do capital o determinante de suas necessidades de mão de obra. Logo, mobilizar o sistema educacional para forjar trabalhadores aptos às necessidades do mercado, é desconhecer o quanto a dinâmica da acumulação capitalista não tem nenhuma linearidade no referente à forma de contratação de trabalhadores e de formas de extração de mais-valia. No âmbito da acumulação flexível a concreticidade de ser trabalhador flexível não se estrutura pela multiplicidade de conhecimentos ou pelo grau de escolarização e de domínio do saber científico. Flexibilidade é estar disponível subjetivamente e ser minimamente capaz de exercer as atividades demandadas pelo processo de produção de serviços/mercadorias, ainda que estas atividades sejam não demandantes de um maior nível de exigência intelectual/formativo.

Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada (KUENZER, 2007, p. 1169).

Considerações finais

Sabemos que houve um aumento das taxas de conclusão do Ensino Médio e um aumento do número de jovens, entre 17 e 19 anos, com toda

a educação básica concluída. Mas, apesar disso ainda persiste na realidade brasileira um altíssimo número de jovens fora das escolas, especificamente a de Ensino Médio, bem como é extremamente elevado o quantitativo de jovens que, mesmo ingressando no Ensino Médio, não consegue concluí-lo.

Por tais dados de realidade sustentamos neste texto que a recente reforma do Ensino Médio não promoverá oportunidades universais para a conclusão da educação básica. Além disto, argumentamos que esta reforma, no âmbito da qualificação profissional, promoverá a formação precarizada de um maior contingente de jovens.

Seja pelo reforço da distribuição desigual do conhecimento escolar em função da imposição dos itinerários formativos, seja pelo empobrecimento da formação profissional ofertada, o sistema público de ensino reforçará os mecanismos que impõem a um grande contingente de jovens, quando muito, a obtenção de postos de trabalho precarizados.

A flexibilização das escolhas, tão enaltecida pelo reformadores e alardeada pelos veículos de comunicação, caracteriza-se como mais um dos mecanismos para fazer da escola espaço de legitimação das desigualdades sociais.

Em outras palavras, a reforma expressa uma ação concreta de manter os atuais níveis de desigualdade ao acesso à escola de Ensino Médio, mas também serve como dispositivo de assegurar ao capital a ampliação da disponibilidade de trabalhadores sujeitos à precarização.

Entendemos, como já nos alertava Frigotto (1989), que a baixa qualidade da escola pública, especificamente a de ensino médio, tem sido funcional ao processo de acumulação capitalista. Ao promover a formação de um contingente de trabalhadores de forma aligeirada, assegura apenas o domínio da qualificação básica e necessária à realização de tarefas com baixo teor científico, necessárias ao processo de reprodução do capital.

A escola pública, ao distribuir desigualmente o conhecimento acumulado, seja pela má qualidade da formação desenvolvida, seja por seus mecanismos de exclusão, tem sido útil ao processo de reprodução do capital, favorecendo, cada vez mais, a utilização dos jovens em postos de trabalho precarizados. Assim, contrariamente aos reclamos do empresariado, a educação básica de baixa qualidade não tem sido um empecilho mas, sim, um item constituinte e fortalecedor deste modelo de acumulação de capital (OLIVEIRA, 2015).

Ao afirmar que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016), o governo Temer fez a opção por aligeirar mais ainda a formação do ensino médio. Estabelecer uma base nacional comum que não ultrapassa 1.800 horas (dentre as três mil horas previstas para todo o ensino médio), significa inviabilizar o acesso a conteúdos necessários à formação cidadã. Significa também escolher um modelo de formação para o trabalho cuja perspectiva é um trabalhador sem o acesso a conhecimentos e práticas ampliadoras de sua capacidade de elaboração e discernimento autônomo e crítico. Esta sonegação de acesso a conteúdos aponta para a precarização da formação escolar, contribuirá para o empobrecimento da formação de trabalhadores, direcionando-os a postos de trabalho precarizados.

Neste sentido, entendemos que a recente reforma do ensino médio expressa-se como um retrocesso no referente a possibilitar a escola pública tornar-se mais significativa na vida dos jovens que frequentam.

A fragmentação da estrutura curricular e o empobrecimento da formação pela imposição da escolha de um dos cinco itinerários formativos evidencia o descompromisso de tornar a formação das juventudes brasileiras mais complexa e mais rica no referente a vivenciar experiências significativas na construção de sua identidades e de seus projetos de vida.

Contudo, em meio ao retrocesso que foi imposto ao ensino médio, a reforma manteve a possibilidade de itinerário formativos integrados, o que se não é saída é uma das possibilidades de construção de uma proposta de ensino médio que avance no sentido da garantia da formação integral dos estudantes das escolas públicas, confrontando-se à servidão ao mercado, a qual a reforma busca submeter a formação daqueles que vivem do trabalho.

REFERÊNCIAS

BERNARDIM, Marcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro. Juventude, Escola e Trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 211-234, jan./mar., 2016.

BRASIL, MTb/SEFOR. *Plano Nacional de Educação Profissional: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil*. Brasília:SEFOR/FAT, 1998.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Relatório de pesquisa: a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*, Belo Horizonte, 2013

FERRETTI, Celso. A Reforma da Educação Profissional: considerações sobre alguns temas que persistem. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.5, n. 3, p. 509-520, nov.2007/fev.2008, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.5, n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008, 2008.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 76-99.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In: Helena Wendel Abramo; Pedro Paulo Martoni Branco.

(Org.). *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2º trimestre de 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201602_trimestre_caderno.pdf>. Acesso em 10 set. 2016.

IBGE. *Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios- resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em 10 jan. 2012.

IBGE. Indicadores IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2º trimestre de 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201602_trimestre_caderno.pdf>. Acesso em 10 set. 2016.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em :http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf. Acesso em 10 jul. 2014.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais – 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2014.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2015: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade dnegada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v.28, n. 100 - Especial. p. 1153-1178, out., 2007.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas Públicas, Juventude e Desigualdades Sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 833-848, out./dez., 2012

OLIVEIRA, Ramon de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. *Revista Diálogo Educacional*, v.15, n. 44, p.247 - 266, jan./abr., 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 141-146.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 141-146.

PEREIRA, André Luis Gonçalves. *A implementação dos cursos técnicos do PRONATEC no campus Vitória de Santo Antão do IFPE*. 2016, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola?

Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

POCHMANN, Márcio. *A batalha do primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Mariléia Maria. O trabalho para os jovens diplomados no novo modelo de acumulação capitalista. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 405-424, jul./dez. 2004.

TORRES, Haroldo da Gama *et al.* *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. (Relatório final). Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos>. Acesso em: 10 fev. 2016.

A ESCOLA SEM PARTIDO E A DISPUTA ENTRE PROJETOS DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Paulo Rubem Santiago Ferreira¹

Introdução

Nosso país chegou ao final de 2021 atravessando uma conjuntura extremamente complexa, conflituosa, na qual despontam em primeiro plano uma crise sanitária gravíssima, derivada da pandemia do Coronavírus, a aceleração da agenda neoliberal de privatização dos fundos públicos e de empresas estatais, corte de gastos sociais e restrição de direitos, ao lado de uma agenda extremamente conservadora no campo dos costumes e da manipulação ideológica da população através das redes sociais, além de elevada inflação e desemprego. Neste sentido, seja sob o ponto de vista da democracia representativa restaurada pela Constituição Federal de 1988, alimentada por oito sucessivas eleições presidenciais diretas, seja no tocante às relações sociais de produção e apropriação das riquezas, o modo de produção capitalista segue fortalecido mediante sucessivas reformas constitucionais que favorecem sua estratégia de acumulação e a dependência do nosso país ao capitalismo central.

Há oito anos, em 2014, após a conquista de um novo mandato pela Presidente Dilma Rousseff no segundo turno das eleições, derrotando por pequeno percentual de votos o candidato da aliança conservadora encabeçada pelo Senador Aécio Neves, do PSDB, já eram sentidos os sinais mais agudos de que a economia e as finanças públicas não refletiam as mesmas condições que haviam prevalecido entre o segundo mandato do Presidente Lula e o primeiro mandato da Presidente Dilma, ainda que mantida, com flexibilizações e diferentes iniciativas, a herança macroeconômica do período de Fernando Henrique Cardoso. O entrelaçamento das variáveis

¹ Professor da UFPE, Mestre e Doutorando em Educação, ex-deputado federal 2003-2014, quando foi titular da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, das Comissões Especiais para o FUNDEB (EC 53/2006), da CPI da Dívida Pública (2010) e para o Plano Nacional de Educação (2010-2014).

externas e internas da economia, num capitalismo periférico e dependente, sinalizava o comprometimento das taxas de acumulação do capital, a partir da mais grave crise do capitalismo, desde 1929, ocorrida desde os anos de 2008-2009, seja na esfera produtiva seja na esfera financeira. O que inicialmente fora considerado uma “marolinha” pelo ex-presidente Lula, posteriormente transformou-se em sinais de uma crise corrosiva dos fundamentos macroeconômicos considerados essenciais pelos agentes financeiros dominantes, dia após dia.

Com isso se acendera a luz amarela no painel da calculadora do capital, o que fez com que os dois donos do mercado pressionassem para que, reeleita, Dilma Rousseff entregasse o comando da economia, leia-se, em especial, do Ministério da Fazenda, a um nome advindo de suas hostes, alguém “de mercado”, para que, enfim, fossem feitos os ajustes sob o prisma da austeridade fiscal, mantra preferido para o reestabelecimento de seus interesses em economias em crise de acumulação.

Assim, em 21 de novembro de 2014 os nomes seriam anunciados. De acordo com reportagem do Jornal “Folha de São Paulo” nessa data², o escolhido para o referido Ministério seria Joaquim Levy, da cúpula do Bradesco e que, segundo o próprio texto da matéria, teria tido o nome apoiado pelo ex-presidente Lula. Levy havia sido Secretário do Tesouro Nacional na gestão de Antônio Palocci no Ministério da Fazenda. Ainda segundo o texto, o mercado reagiria de forma positiva à escolha desse nome. Segundo a mesma reportagem, a presidente Dilma Rousseff, Joaquim Levy, Nelson Barbosa, escolhido para o Ministério do Planejamento e Alexandre Tombini, convidado para permanecer à frente do Banco Central, haviam conversado e concordado que seria um bom sinal para o mercado um corte de despesas com seguro-desemprego, pensão por morte e abono salarial a fim de aumentar a economia para pagar juros da dívida. Empossada Dilma Rousseff em janeiro de 2015, seu governo logo enviaria um pacote de ajuste fiscal para o Congresso Nacional.

Tal iniciativa, porém, seria duramente contestada por diversos economistas, entre os quais Luiz Gonzaga Belluzzo e Pedro Paulo Zahluth Bastos, coordenadores da publicação intitulada “Austeridade para quem? Balanço e perspectivas do governo Dilma Rousseff” (BELLUZZO; BAS-

2 <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/11/1551446-levy-ira-para-a-fazenda-e-barbosa-para-o-planejamento.shtml>

TOS, 2015), contendo vinte e quatro artigos de diferentes autores bem como dos próprios, com fortes questionamentos à lógica da austeridade. Segundo BASTOS (2015, p.181), após sua posse

(...) Levy realiza uma batalha ideológica em que critica o ‘patrimonialismo’, o ‘excesso de ‘intervenção’ e a ‘proteção governamental’ sobre empresários e trabalhadores que seriam características da cultura brasileira, repetindo temas comuns ao neoliberalismo. Não disse uma palavra sequer, contudo, sobre o que veremos ser a principal característica da globalização neoliberal, claramente liderada pelos Estados Unidos: a grande centralização patrimonial a favor dos ricos e a enorme concentração de poder econômico e político entre grandes Estados e grandes corporações multinacionais com sedes nos países desenvolvidos.

Ainda assim, sem perspectiva de reverter os números que se tornavam agudos sob o foco das lentes das agências internacionais de classificação de risco (IWATA, 2012) e dos porta-vozes dos mercados, a luz amarela tornou-se vermelha, em estado de alerta máximo. Segundo Azevedo (2004, p.6), “desde a década de 1970, como sabemos, as formas e funções assumidas pelo Estado passaram a ser postas em xeque em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando a sua superação.”

Os agentes do capital decidiram então partir para o ataque ao governo Dilma, na defesa de medidas mais radicais ainda sob o prisma do ajuste fiscal conservador, mas havia um obstáculo: o próprio governo. Era preciso, pois, afastá-lo para que novas medidas, mais duras, fossem aprovadas reorientando-se tanto a economia do setor público quanto as relações privadas envolvendo capital e trabalho. A estratégia adotada para tal foi apresentar ao Congresso Nacional, pela porta da Câmara dos Deputados, uma denúncia de crime de responsabilidade atribuído ao mandato de Dilma Rousseff, que teria retardado transferências do tesouro nacional aos bancos públicos para forjar o equilíbrio das contas governamentais em

determinadas datas. A isso se deu o nome de “pedaladas fiscais”. Daí em diante sabemos o resultado após a abertura de processo de impeachment de Dilma Rousseff pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Deputado Federal Eduardo Cunha (PMDB-RJ). O mesmo, dias antes, havia tido contra si a abertura de processo no Conselho de Ética por denúncia de quebra de decoro parlamentar. Segundo a iniciativa levada ao referido Conselho por deputados federais da bancada do partido Socialismo e Liberdade (PSOL) o Deputado havia mentido em depoimento na CPI da Petrobras quando negou ter contas de sua propriedade fora do país, afirmações em seguida contraditadas pelo envio de documentos do Ministério Público da Suíça aos Procuradores da Operação Lava Jato comprovando a existência de tais contas. Assim, quando os deputados federais do Partido dos Trabalhadores (PT) votaram pela abertura de processo contra Cunha no Conselho de Ética, de imediato, o parlamentar reagiu abrindo o processo de impeachment da Presidente na Câmara dos Deputados. A posse de Michel Temer na Presidência da República, após a votação pelo afastamento preliminar de Dilma Rousseff, abriu a temporada de elaboração de novos projetos de lei com iniciativas voltadas ao controle das finanças públicas a favor da sustentabilidade da dívida pública (emendas constitucionais do teto de gastos e para a reforma da previdência social) e à defesa de alterações nas leis do trabalho (projetos da lei para a lei geral da terceirização e da reforma da CLT). Em jogo, o ajuste fiscal e a retomada das margens de lucro e acumulação do capital, sejam na esfera pública, sejam nas relações com o trabalho. Na esteira desses projetos viriam outros, de autoria de outros partidos e parlamentares, ainda na arena de disputa ideológica, de ataques e de enfrentamento ao legado do PT no governo do país.

As iniciativas na direção da proposta da “Escola sem partido”

Dessa forma, sob o argumento de que o PT havia “aparelhado” a educação no país, das escolas da educação básica às universidades, multiplicaram-se publicações, postagens, cards nas redes sociais e até mesmo uma articulação na internet, intitulada escolasempartido.org.br, que se identifica como

[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de **contaminação** político-ideológico das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se **da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo**. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação (Escolasempartido,2016, grifo nosso).

Segundo reportagem de Mílibi Arruda, Alessandra Monnerat e Caio Sartori, publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, de 13 de novembro de 2018

O Escola Sem Partido foi criado como movimento político, em 2004, pelo advogado Miguel Nagib. No site da iniciativa, o procurador do Estado de São Paulo afirma que a atuação do grupo se dá em duas frentes: pelo Programa Escola Sem Partido, um anteprojeto de lei, e por meio de uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o ‘grau de contaminação política-ideológica das escolas brasileiras’. O advogado se refere aos educadores como ‘exército de militantes travestidos de professores’. (ARRUDA, MONNERAT, SARTORI,2018).

Ainda segundo a mesma reportagem, o projeto de lei federal 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), transforma as diretrizes criadas pelo projeto “Escola Sem Partido” em anexo do

projeto de lei 7180/2014. Ao analisarmos o legado jurídico-constitucional vigente no país, observa-se que o projeto “Escola sem partido” é, preliminarmente falando, uma proposta “fora da lei”, pois nos termos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, [Lei 9394/1996], estamos sob o comando dos seguintes princípios, definidos desde o Art. 206 da Constituição Federal de 1988.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)(BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional temos as seguintes normas:

Artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;

(...)

Art.13: Os docentes incumbir-se-ão de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

(...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios.

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

(...)

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL,1996)

Escola sem partido: Um discurso ideológico, sem fundamento constitucional

Além disso, são pilares da educação também nos termos da CF de 1988: A formação para a cidadania, o desenvolvimento integral da pessoa e a formação para o trabalho, com dignidade e proteção social, nos termos dos artigos 194 a 198 da carta magna, onde se assentam os princípios da seguridade social. Porém, pelo IDEB, os exames nacionais de avaliação só aferem o desempenho dos educandos em Língua Portuguesa e Matemática, com óbvios vínculos ao atendimento de uma visão estreita, limitada, de formação para o trabalho. O projeto “Escola sem partido”, nesse sentido, ao se negar a desenvolver os princípios expressos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, revela-se, na verdade, um projeto de escola sem formação.

É possível desenvolver a formação para o trabalho retirando-se da pauta da educação e do projeto político-pedagógico da escola a reflexão, a pesquisa e o diálogo professor-aluno acerca de temas como salário, a renda, emprego, desemprego, informalidade e proteção social ao trabalhador, sem a compreensão histórico-crítica das relações capital-trabalho na sociedade atual?

O projeto “Escola sem partido” é, além disso, um projeto que decreta o fim da esfera pública na formação do educando, posto que omite propositalmente que todos vivemos na interseção das esferas pública e privada, na qual a formação para o trabalho e o próprio trabalho são elos entre as duas esferas, com intensa incidência na esfera da vida privada, consideradas as profissões, os ofícios, os saberes profissionais, o salário e a reprodução da mercadoria força de trabalho. Por outro lado, a formação integral da pessoa e a formação para a cidadania incidem ainda na atuação tanto individual quanto coletiva na esfera pública, em sociedade, onde se dá a existência de cada um e de todos simultaneamente, em síntese, a formação para a vida na pólis, no campo e na cidade, que contempla a relação com o Estado, com os governantes, os representantes eleitos, os semelhantes, a produção material, cultural e espiritual da vida em sociedade.

A “Escola sem partido”, alheia a tais dimensões, quer aniquilar (1) a formação para o protagonismo dos cidadãos na esfera pública da existência humana, para a vida na pólis, (2) a formação para o desenvolvimento

integral da pessoa, 3) A formação crítica para o mundo do trabalho. Tais universos de formação pressupõem, na relação com o Estado, os governos e a própria sociedade o desvelamento da realidade material e social, sua (des) construção e a construção da autonomia, da capacidade de agir na direção de outra pólis, outra sociedade, outras relações sociais de produção e apropriação material, cultural, espiritual para a satisfação de suas necessidades, frente às contradições, disparidades e conflitos de classe, gênero e raça na sociedade. Pressupõem a formação do educando para a compreensão crítica da realidade, da vida na pólis, e sua transformação pela força das ideias, quando nascidas da crítica a vida material, política e social, traduzidas em movimentos sociais incidentes nas diferentes faces da vida em sociedade. O liberalismo clássico e suas versões atuais professam a supremacia do indivíduo sobre o coletivo, sobre a pólis, e sobre o Estado. A escola pública é tida, portanto, como expressão do Estado. Se o estado liberal do século XIX, dava, sem dúvida, ênfase à necessidade da educação (TEIXEIRA, 1977), os neoliberais, nos séculos XX e XXI, não assumem, mas querem o fim da escola pública, embora defendendo o financiamento pelo Estado das escolhas livres (?) das próprias famílias, que passariam a ser incumbidas, de forma privada, pela educação de seus filhos.

O Neoliberalismo, suas bases sociais e propostas.

Para Bastos³

mundialmente o neoliberalismo se difundiu na década de 1980 a partir da vitória eleitoral de Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margareth Thatcher na Grã-Bretanha. Seus programas eram uma resposta à desaceleração econômica com inflação que marcou década de 1970. Contra a estagflação, pela esquerda, propunha-se superar as chamadas *contradições da social-democracia* através do controle democrático de fundos e fluxos de capital, negociação corporativa de preços e salários. O aumento

³ BASTOS, op. cit., p. 183.

da participação dos trabalhadores nas decisões e mesmo na estrutura de propriedade das empresas, e expansão do gasto em infraestrutura econômica e social financiada por impostos sobre ricos. Pela direita, afirma-se o neoliberalismo. Seu diagnóstico: a estagflação seria consequência das presumidas *irrationalidades econômicas da democracia e do corporativismo dos sindicatos*.

Para Azevedo⁴

Como ponto de partida, deve-se ter presente que o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. ‘Menos Estado e mais mercado’ é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como principal chave a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico.

Na prática, “no extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado”. (Ibid., p.17).

A estratégia neoliberal, na busca de sua supremacia na vida em sociedade, como a nova razão do mundo (DARDOT, LAVAL, 2016), visa aniquilar qualquer forma de pensamento diferente de seus valores, concepções de mundo e de organização da vida em sociedade, pretendendo dessa forma uma educação apenas para a reprodução das estruturas econômicas de produção e correspondentes relações sociais. Nesse sentido, na abordagem da rotina diária, da inércia da vida privada no mundo do trabalho, apenas contribui para a reprodução das estruturas de produção material, cultural e espiritual da vida em sociedade, hoje sob hegemonia do modo de produção capitalista e da supremacia da esfera da finança (CHESNAIS, 2012) sobre

4 AZEVEDO, op.cit., p.11.

as demais esferas de produção de riquezas. Para os neoliberais não interessa uma perspectiva de formação do educando que contribua para que a visão crítica da sociedade, deixando de viver a vida em sociedade como se isso fosse uma lei “natural”, imutável, ou uma determinação divina, ante a qual coubesse apenas uma atitude: A resignação. A “escola sem partido”, portanto, é uma estratégia de ataque à democracia de forma geral e à educação libertadora de forma específica. Forja-se, para tal, sofisticadamente, a existência de uma Escola “com partido”, associando-a a hegemonia de práticas sociais do Partido dos Trabalhadores junto ao Estado, aos sistemas públicos de ensino, bem como a um aludido processo de “doutrinação”, para justificar a imposição de sua antítese, a “Escola sem partido”.

Na verdade, o “partido” ao qual os neoliberais se referem, na proposta da “Escola com partido” que tanto combatem, nada mais é que o desenvolvimento social-pedagógico da função essencial da escola pública, essencial para a vida democrática na polis, para a formação nos três planos definidos pelo constituinte de 1988. A escola pública efetiva não se faz intramuros nem cerceando a liberdade de ensinar e aprender. Não considera os alunos vazios de saberes e experiências a serem preenchidos pela escola. Não traz nem impõe conteúdos acabados e inexpugnáveis. Não forma para exames e provas, nem para o trabalho apenas, e nem entende o trabalho ou sua privação, com o desemprego, como fenômenos naturais, mas como construções histórico-sociais, fruto de decisões humanas sob influência de determinados interesses materiais na vida em sociedade. Considera a compreensão dos fatores extraescolares como essenciais para a formação dos educandos, posto que refletem as condições de sua vida e existência, numa dada e contraditória sociedade. A escola pública efetiva, emancipatória, desenvolve o conhecimento e sua construção como meios de formação para o trabalho sim, mas, sobretudo, para compreensão crítica da sociedade como ela é, fruto de múltiplas determinações e interesse, para com isso formar educandos que se vejam como sujeitos, autônomos, agentes de transformação da sociedade e não apenas como peças de uma engrenagem pré-estabelecida, imutável, expressão da “lei natural das coisas”. Segundo Teixeira⁵, “a sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática [...]”.

A escola necessária é crítica, não se dobra à formação para o trabalho como reprodução mecânica das funções produtivas e subjogadas do

5 TEIXEIRA, op. cit. p.168.

trabalho enquanto mercadoria, produtor de mais-valia a ser apropriada pelos capitalistas. A escola necessária, num universo de extrema desigualdade no país (POCHMANN, 2015) visa formar a consciência de classe para si e a para a autonomia.

A Escola necessária

Por isso o projeto “Escola sem partido” é um retrocesso e, como tal, deve ser denunciado e combatido. A escola da qual necessitamos é outra. É a escola incluyente, de acesso universal e permanência com qualidade em todas as etapas. É a escola onde educadores, educandos e comunidade escolar exercem a liberdade de ensinar e aprender com autonomia ante o Estado, mesmo sendo uma escola pública, e o capital. É a escola onde diferentes concepções pedagógicas se multiplicam a fim de atingirem-se os objetivos da educação definidos no texto constitucional. Não há ciência sem crítica, sem investigação, sem reflexão. Não haverá consciência crítica sem educação crítica. Trago um exemplo, entre muitos, para concluir. Há alguns anos fomos surpreendidos por uma sucessão de partos em hospitais públicos nos quais as mães tiveram seus filhos com deficiências graves, com diagnóstico de microcefalia, provocando-se imensa dor, espanto e dúvida nessas mães, nos pais e nas famílias dessas crianças. Porém, após o isolamento do vírus causador dessas deficiências, de imediato, lançou-se uma guerra ao mosquito transmissor do zika vírus. Para os adeptos da pedagogia defendida pela “Escola sem partido” a relação entre a arbovirose e a má formação das crianças com microcefalia se explicaria como um problema de natureza biológica, daí a guerra contra o mosquito. Contudo, para o pesquisador André Monteiro Costa, do Departamento de Saúde Coletiva da Fiocruz em Recife, do Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães (COSTA,2016)

A epidemia de microcefalia associada ao vírus Zika emergiu em outubro de 2015, como uma tragédia sanitária e humanitária no Brasil. Dois enfoques hegemônicos para a compreensão dessa epidemia reproduzem uma perspectiva biológica para a formulação

do fenômeno: a abordagem biomédica para explicar os efeitos e o inseto vetor, como causa. Uma relação de causalidade direta. A estratégia oficial de controle da epidemia é centrada no controle químico do *Aedes aegypti*. Essa estratégia é utilizada há três décadas, apesar de sua evidente ineficácia. Cabe perguntar: o inseto é mesmo o problema? Ao centrar toda a construção do discurso no combate ao Aedes, utilizando-se de uma linguagem de guerra, desloca-se o foco das condições que propiciam os criadouros. Responsabiliza-se a população por proliferar criadouros em suas casas, já que é dito que cerca de 90% desses são os reservatórios domiciliares de água. Todo o discurso oficial está centrado no âmbito da reprodução biológica, no campo das práticas biomédicas. Contudo, sabe-se que a reprodução biológica é, em humanos, regulada ou determinada pela reprodução social. Há uma hierarquia na organização na história da vida, do biológico (átomo, molécula, célula, tecido, órgão, indivíduo) ao social (comunidade, tecno-economia, política pública, ecologia). Nesse nível da reprodução social emergem cultura, cosmologia, política, processos tecno-econômicos e políticas públicas como expressões do Estado. Nessa arquitetura da complexidade, o social é contexto do biológico. Compreender os processos sociais e como eles determinam a saúde é central para desvelar como as condições de vida, enquanto processos sociais, produzem processos biológicos. O reducionismo ocorre quando formulamos problemas ancorados apenas em uma ou outra dimensão. Para compreendermos os processos sociais da microcefalia, precisamos incorporar a vida das pessoas, onde vivem e como vivem, como moram, qual infraestrutura e serviços utilizam. Incorporamos a história na formulação do problema, pois é a história da vida das pessoas e de sua ocupação do espaço urbano que produz essa epidemia. Em Pernambuco, 97% dos nascimentos dos bebês com microcefalia se dão em hospitais do SUS.

Infelizmente, isso significa que são pobres. E, ainda em Pernambuco, 77% das famílias estão na linha de extrema pobreza e, quando ligadas à rede de abastecimento de água, têm racionamento – o que ocorre a 30% da população de Recife –, baixíssima coleta de esgotos, coleta de lixo e drenagem inadequadas.

Dessa forma a guerra ao mosquito, por mais intensa e longa que durasse, jamais seria capaz de desmontar a desigualdade estrutural que coloca, permanentemente, as mães mais pobres, sobretudo negras, das periferias nessas condições em situação de risco sanitário, passíveis de contaminação não apenas pelo zika vírus, mas também pelo vírus da dengue e da Chikungunya. Assim, para a escola necessária, superada estaria a visão estritamente biológica restrita à explicação do vírus como causa da má formação do feto.

Que fazer?

Dessa forma, frente ao intento da imposição, por lei, de uma retrógrada, inconstitucional e autoritária “Escola sem partido”, é essencial que se fortaleçam os princípios definidos desde a Constituição Federal de 1988, reescritos e ampliados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e alterações posteriores, assim como se faça o necessário e adequado processo democrático de controle social das políticas educacionais, através de Conselhos Escolares, dos Conselhos de Acompanhamento e Avaliação do FUNDEB, dos conselhos municipais, estaduais e dos fóruns populares de educação, em especial frente às metas e estratégias definidas pelo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014. Ao mesmo tempo, em oposição ao projeto das classes proprietárias, coloca-se a construção de uma democracia de massas que supere os séculos de colonialismo, a herança da escravidão e a contradição entre a apropriação da riqueza socialmente produzida e a desigualdade dela decorrente (PRADO JR, 2012).

Apesar das influências nefastas de um modelo tanto mundial quanto local cada dia mais concentrador de renda e riqueza, de fragilização das políticas sociais e de seus sistemas de financiamento, os movimentos

sociais da educação e parte expressiva da comunidade acadêmica no campo das políticas educacionais tem atuado intensamente para enfrentar tal modelo e apontar caminhos para a consolidação da escola pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, foi navegando em meio a contradições e ameaças de retrocesso que chegamos em 2006 à constituição de um fundo para a educação básica, o Fundeb, responsabilizando a União pela complementação, ainda que em percentuais insuficientes, agora ampliados com o novo FUNDEB (EC 108/2020) dos recursos que estados, Distrito Federal e municípios devem transferir de suas receitas a esse fundo, para a manutenção e desenvolvimento do ensino e para uma embrionária política de valorização dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo deixamos a educação da condição de sócia da arrecadação, com a vinculação a seu favor de percentuais das receitas dos entes da federação ao orçamento, para tê-la como sócia da riqueza, a partir da alteração do artigo 214, com a inclusão do inciso VI, na Emenda Constitucional 59, de 2009. Tal conquista nos impôs, desde então, o desafio de compreender e intervir na formulação das decisões macroeconômicas que incidem na produção da riqueza, ampliando ou não o Produto Interno Bruto.

Nesse sentido, para Reis (2015, p.29),

compreender os mecanismos utilizados atualmente pelos operadores do mercado financeiro para concentrar a riqueza socialmente produzida e para punccionar o fundo público, em favor da valorização do capital, é uma necessidade para todos aqueles que se dedicam à análise das políticas sociais na atualidade [...] é uma condição necessária para compreender as ações postas em prática pelo Estado e os desdobramentos de tais ações em relação à concepção, implementação e financiamento das políticas sociais em geral [...].

Para Mészáros (2008, p.82), contudo,

O que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. [...], por conseguinte, o significado mais profundo da *educação contínua* da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais.

Óbvio, portanto, que uma “Escola sem partido” jamais exercerá o compromisso de provocar a compreensão e o enfrentamento, seja dos mecanismos utilizados pelo operadores do mercado financeiro em sua jornada de exploração e acumulação de riquezas, corte de gastos sociais pelo Estado e precarização do financiamento da educação, entre outras políticas públicas, seja da crença na absoluta inalterabilidade das determinações estruturais da ordem estabelecida, mecanismos pelos quais, de forma aguda e crescente, se realiza a cada dia, a apropriação da mais-valia social, através das políticas de Estado a favor do capital portador de juros.

A disputa de projetos de educação e sociedade fica evidente. Em curso, há décadas, um projeto neoliberal, autoritário e que visa aumentar a exploração do trabalho e a concentração de riquezas também sobre os fundos públicos, tutelando a política fiscal do Estado a seu favor. Em movimento, em disputa com esse projeto, um outro caminho, sustentado nas ruas e nas urnas, voltado a um modelo econômico de combate às desigualdades regionais e nacionais e a um projeto de educação e sociedade que supere o patriarcalismo, o machismo, o racismo e a intolerância, necessariamente associado à defesa de uma escola democrática, participativa, financiada de modo público e arrojado. Enfim, uma escola necessária para uma sociedade necessária que fortaleça a marcha histórica anticapitalista, voltada à produção do bem-estar e da felicidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M., MONNERAT, A., SARTORI, C. **Entenda o que propõe o programa Escola sem partido**, in <https://politica.estadao.com.br/blogs/>

[estadao-verifica/entenda-o-que-propoe-o-programa-escola-sem-partido/](#), acesso em 16 de agosto de 2019.

AZEVEDO, J.M.L. **A Educação como política pública**, Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2004.

BASTOS, P.P.Z. **Austeridade permanente? A crise global do capitalismo neoliberal e as alternativas**, ps.181-312, in BELLUZZO, L.G., BASTOS, P.P.Z., **Austeridade para quem? Balanço e perspectivas do governo Dilma Rousseff**, São Paulo, Carta Maior, Friedrich Ebert Stiftung, 2015.

BELLUZZO, L.G., BASTOS, P.P.Z. (Orgs), **Austeridade para quem? Balanço e Perspectivas do governo Dilma Rousseff**, São Paulo, Carta Maior, Friedrich Ebert Stiftung, 2015.

BRASIL, Constituição Federal de 1988, Brasília, DF.

_____ Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF.

_____ Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso V.

CHESNAIS, F. **A Mundialização financeira**, São Paulo, Xamã, 2012.

COSTA, A.M. **A determinação social da microcefalia/Zika**, in http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3267&catid=29&Itemid=34, acesso em 12 de agosto de 2019.

DARDOT, P., LAVAL, C. **A nova razão do mundo, ensaios sobre a sociedade neoliberal**, São Paulo, Boitempo, 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO, **Quem somos**. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>, acesso em 16 de agosto de 2019.

IWATA, R.K. **Ordem mundial e agências de rating: o Brasil e as agências na era global (1996-2010)**, São Paulo, Senac, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**, São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

POCHMANN, M. **Desigualdade econômica no Brasil**, São Paulo, Ideias&Letras, 2015.

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil**, São Paulo, Editora Braziliense, 2012.

REIS, L.F. **Dívida Pública, Política Econômica e o Financiamento das Universidades Federais nos governos de Lula e Dilma (2003-2014)**. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**, São Paulo, Editora Nacional, 1977.

BULLYING E OUTRAS FORMAS DE VIOLÊNCIA VIVENCIADAS NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA EM AÇÕES DE ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Isaac de Luna Ribeiro¹

Introdução

A ciência – e a academia a reboque – possui regras pouco flexíveis de comunicação dos seus achados, restando em uma normatização razoavelmente rígida de modelos admitidos e desejados dos escritos que se pretendem dignos um lugar ao sol². Pois bem, em razão disso a primeira nota que precisa ser explicitada diz respeito a uma questão de estilo, de forma comunicativa, qual seja: a escrita em primeira pessoa do singular.

Tal escolha dar-se pelo fato de que as breves reflexões que serão propostas no decorrer dessas suscintas linhas são produto das observações que derivam de dez anos de intensos debates e gestão de atividade e programas que tive a ocasião de vivenciar sobre o objeto e a problemática que me proponho a falar, provocado instigantemente, desta feita, pelo Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, qual seja: a violência nas escolas, notadamente o bullying e a sua percepção envolvendo a educação, a sociologia, a psicologia a filosofia e o direito³.

1 Mestre em direito pela UFPE, especialista em Ciência Política pela UNICAP, Membro da Academia de Letras de Jaboatão dos Guararapes, coordenador acadêmico do curso de Direito do Centro Universitário de Juazeiro do Norte (UNIJUAZEIRO), SECRETÁRIO DE Cultura e Turismo do município de Barbalha - CE.

2 OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. **As Vozes Presentes no Texto Acadêmico e a Explicitação da Autoria**. Belo Horizonte: PUC-MINAS. p.18. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/9182-33293-3-PB.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2019. “Creio que é possível perceber que o postulado clássico de objetividade e neutralidade se constitui um tabu na prática discursiva”.

3 SEVERINO, Antonio Joaquim. O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: O Saber

Proponho, portanto, apresentar como contribuição ao estágio da arte sobre o tema um relato dessa década de atividades e da observação do impacto das leis que versam sobre o tema na realidade prática do problema, o que leva a pesquisa-ação⁴ para o campo dos estudos sociojurídicos, na perspectiva provocativa de Miranda Rosa:

A realidade do mundo contemporâneo e a superação inevitável dos formalismos estéreis, pela procura imperativa de soluções aos problemas humanos de convivência, vêm impondo que se encare o fenômeno do Direito como fato, ou seja, como fato social que condiciona suas manifestações e, sobretudo, sua adequada compreensão (MIRANDA ROSA, 2004, p. 32).

Portanto, o que pretendo é socializar a minha participação nos estudos promovidos pela Confraria da Educação de Pernambuco sobre o bullying escolar, que restou na formulação de projeto de lei que teve como resultado a Lei nº 13.995, aprovada em 22 de dezembro de 2009 pela Assembleia Legislativa de Pernambuco – ALEPE e no Cordel do *“Bullying Escolar: a pejeja da covardia com a senhora educação”*, que teve tiragem nacional e foi reproduzido por várias plataformas educacionais e adotado por professores em diversos Estados como material didático para discussão do tema com os educandos. Também pretendo compartilhar a experiência do ciclo de debates interdisciplinares e interinstitucional ocorridos na Faculdade Maurício de Nassau entre os anos de 2009 e 2011 sobre a questão em comento, promovido pelo Núcleo de Práticas Jurídicas da IES,

Como Internacionalização da Prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 7. ed. São Paulo; Papiros, 1998. Na ótica de Antonio Joaquim Severino a interdisciplinaridade está ligada à totalidade do conhecimento: *“Quando se coloca a questão da interdisciplinaridade, pensa-se logo num processo integrador, articulado, orgânico, de tal modo que, em que pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam ao mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade. [...] uma síntese articuladora de tantos elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa, dada numa experiência igualmente marcada pela complexidade”*.

4 BALDISSERA, Adelin. **Pesquisa-Ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo**. In: Revista Sociedade em Debate. Pelotas. Agosto, 2001. p. 25. *“Na pesquisa-ação acontece simultaneamente o ‘conhecer’ e o ‘agir’, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa”*.

do qual a época eu estava coordenador e, em razão de tal simbiose (prática jurídica + bullying), gerou um convênio com o Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco – TJPE, intitulado “Escola Legal”.

Ainda nessa esteira, as reflexões que se desdobrarão tiveram também considerável contribuição do programa de formação dos agentes da FUNASE no Estado de Pernambuco, intitulado “Fortalecer”, no qual tive a oportunidade de dialogar na ponta com os servidores que lidam com os jovens em conflito com a lei nos módulos formativos de Direitos Humanos.

Por fim, irei me valer dos debates no Gabinete de Gestão Integrada Municipal – GGIM de Jaboatão dos Guararapes/PE sobre segurança pública e o papel da escola na construção de uma cultura de paz, do qual participava na condição de assessor especial do prefeito para segurança pública e que também possibilitou a gestação de um acordo de cooperação técnica entre a PMJG, o TJPE e a Faculdade dos Guararapes – FG, voltado para a solução da violência nas escolas.

Trata-se, pelo dito, de um relato baseado na experiência-vida⁵, como bem discorria John Dewey sobre as vantagens e os limites de uma pesquisa fundamentada empiricamente:

A adoção do método empírico não garante que todas as coisas relevantes para alguma conclusão particular serão encontradas, ou que, quando encontrados sejam corretamente mostrados e comunicados. Mas o método empírico põe a descoberto quando e onde e como os objetos de determinada descrição foram alcançadas”⁶

De mais a mais, penso que a melhor forma de comunicar essas vivências é pelo relato em primeira pessoa, não desconhecendo, por evidente, os riscos que se corre ao eleger tal estilo, seja pela denúncia do des-

5 DEWEY, Jonh. **Experiência e Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores). p. 24. *“Há uma contribuição específica que pode ser prestada pelo estudo da filosofia. Levado a efeito empiricamente, não será estudo da filosofia, mas estudo, por meio da filosofia, da experiência-vida”*.

6 Idem; ibidem.

conhecimento da ‘forma certa de fazer’ ou pela brecha insofismavelmente deixada para que a crítica se dirija ao sujeito que relata, e não ao conteúdo material do que se expõe e debate no texto⁷. Enfim, as escolhas implicam riscos e, nesse caso, os assumo confessadamente nessa ressalva metodológica de apresentação do tema e das circunstâncias que o envolvem, inequivocamente influenciado por José Ortega Y Gasset e o seu atemporal alerta: “*O Homem é ele e as suas circunstâncias*”.

2. A AMBIÊNCIA DO DEBATE

Vamos lá, como procurei deixar claro na nota introdutória, estou tomando como ponto de partida do que irei expor a realidade experienciada em debates e intervenções sobre o problema da violência nas escolas, ao gosto do rigor metodológico sugerido na “A Ideologia Alemã”:

Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação. Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis empiricamente⁸.

7 OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. **As Vozes Presentes no Texto Acadêmico e a Explicitação da Autoria**. Belo Horizonte: PUC-MINAS. p.17. Disponível em: file:///C:/Users/hp/Downloads/9182-33293-3-PB.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2019. “*A presença das formas de primeira pessoa, além de pretender uma interação autor-leitor, é fator marcante no processo de persuasão e convencimento. Sair da posição distante, de pesquisador que se coloca como observador que apenas relata a pesquisa e os seus resultados, para a posição de agente, participe direto do processo, imprime ao relato um tom de sinceridade, de fidelidade, de testemunho vivo, que resulta em força de convencimento no processo argumentativo*”.

8 MARX, Karl. **A Ideologia Alemã. Feuerbach – A Contraposição Entre as Cosmovisões Materialista e Idealista**. (Tradução de Frank Muller). São Paulo: Martin Claret, 2004 (Coleção: Obra-Prima de Cada Autor). p. 44.

Dada a realidade que vivenciei, encontrei-me forçado a admitir a delicada condição de incerteza dos dias atuais, motivada pela emergência do paradigma da Pós-Modernidade e da conseqüente fluidez dos paradigmas que caracterizam a Modernidade, quais sejam: a confiança na escola como instituição responsável pela socialização e transmissão do conhecimento formal e reflexivo às crianças, na ciência como mecanismo de compreensão da verdade, no Direito como promotor da Justiça e no Estado como regulador e provedor da vida coletiva e do bem-estar social. Isso que escolhi denominar nesse relato de Pós-Modernidade, representa o abalo de confiança nesses paradigmas que confortavam e orientavam o “homem moderno”.

Antes mesmo de iniciar as atividades efetivas acerca do bullying, tive a ocasião de ser professor substituto na UFRPE/Recife, ministrando as disciplinas de História do Pensamento Político, Ciência Política, Pensamento social Brasileiro e Filosofia, o que me proporcionou um rico debate que mais adiante seria fundamental para compreensão do fenômeno da violência. Tratava-se do efervescente debate sobre a Pós-Modernidade e sua influência na maneira como percebemos e nos portamos no mundo.

Não tenho a pretensão, nem a ilusão de que poderei dar conta de definir o Pós-Moderno nessas linhas, principalmente em um trabalho no qual não me proponho prioritariamente a isso, mas insistirei em apresentar uma breve digressão da discussão focando apenas nos fatores mais decisivos para a catalisação da violência social, incluindo a que ocorre no chão das escolas, quais sejam: a fragmentação das identidades culturais, o aguçamento do individualismo e a rejeição as ideias de comunidade e coletividade.

No que tange as identidades culturais interessa tanto as questões ligadas à identidade do próprio sujeito, como as ditas identidades nacionais. Com relação ao primeiro ponto, *Stuart Hall* faz um alerta:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até

aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo⁹.

Os sujeitos da “era pós-moderna” buscam uma autoafirmação individualizada e não grupal. As identidades tornam-se fragmentadas, e em razão disso o simples conceito de “estudante” ou “professor” adquire várias ramificações, não sendo mais central a busca do reconhecimento e dos direitos destes apenas enquanto estudantes e professores, mas também enquanto negro/branco/índio/mestiço; homem/mulher; heterossexual/homossexual; católicos/protestantes/outras crenças; metropolitano/interiorano, esquerdista/direitista, etc.

Nesse contexto, muda não só o indivíduo, mas a perspectiva deste diante da convivência social e, conseqüentemente, da educação. Como agora se presa pela individualidade e pelas diferenças, não há mais espaço para um discurso comunitário, fincado nas ideias de coletivismo e igualdade. Nas lições dos professores José Afonso e Aécio Amaral, há a ideia de que o fato novo a ser destacado é que os movimentos (e, portanto os indivíduos que os formam), buscam agora o direito a diferença e alto-realização, e não a igualdade¹⁰. Hall, ao citar Mercer, coloca que as paisagens políticas deste novo mundo se encontram fraturadas por identidades rivais que formam a nova base da vida social, fragmentada em vários movimentos de autoafirmação, tais como: o feminismo, as lutas negras e dos LGBTQIA+, os movimentos de supremacia, os movimentos ecológicos, etc¹¹.

Nos relatos de motivações e contextos de agressões entre alunos e alunos e alunos e professores, encontrei diversas vezes esses elementos empregados no ambiente. Por vezes estava claro o que dizia o Sociólogo *Ulrich Beck*, citado por *Antony Giddens*, ou seja, que as pessoas foram, por meio de várias exigências da nova configuração do mundo, convida-

9 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 7.

10 CHAVES, José A e AMARAL, Aécio. **Identidade e ação coletiva**. Política Hoje. Recife, n. 10, 1999, p. 116.

11 Idem. p.21

das a constituírem-se como indivíduos: planejar-se, compreender-se, projetar-se a si mesmas como indivíduos, o que não só aniquila a perspectiva comunitária como lança sobre o outro o olhar da desconfiança e do medo¹². Nesta esteira, pondera o professor *Michel Maffesoli*:

Neste tempo em que é de bom tom falar em individualismo, sendo difícil questionar esse pensamento institucionalizado, o indivíduo sente-se atraído pela ambiência agitada da massa, como por uma força exterior, indiferente ao seu ser. Ele pode até ter consciência de que está sendo arrastado, mas nada faz¹³.

Esse processo *está mudando a vida cotidiana das pessoas, das cidades e, também, das escolas*. Para *Hall*, o fluxo cultural entre as nações e o consumismo global gerou o que se denomina de “identidade partilhada”, com consumidores para os mesmos bens e clientes para os mesmos serviços, levando o sujeito pós-moderno a procurar, antes de tudo, a sua individualidade e o respeito a suas diferenças. O problema é que ao lado desse patrocínio do discurso da diversidade e das identidades partilhadas, está a busca pela individualidade, provocando um choque de orientações de como portar-se no mundo, implodindo paradigmas e lançando a todos no caos das incertezas: Como viver ao mesmo tempo as ideias de individualidade identitária e identidades partilhadas? Essa é, também, a preocupação que traz *Giovanni Sartori*:

Seja como for, a questão é saber como podem se misturar entre si, dentro da noção de aldeia global, as idéias de: ‘em toda parte’, ‘meu lugar’, sem fronteira e lugarejo, mundo e aldeia, etc... o fato é que, entre no place (nenhum lugar) e o myplace (meu lugar), ou quando nos fechamos em tribos

12 GILDENS, Antony. **A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 46.

13 MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**. Porto Alegre: Sulina, 1997, pp. 140-141.

transversais de fantasia, desaparece, de qualquer forma a ‘grande pátria’ – seja ela nação ou Estado – à qual porém sempre pedimos que nos resguarde¹⁴.

No esforço de melhor compreender a perplexidade desses tempos, a cada conversa com alunos envolvidos no contexto de bullying, colegas professores e agentes públicos ligados a questão, sempre vinha a mente o que expõe *Ellem Wood*, para quem o pós-modernismo, mesmo nas suas manifestações menos extremas, rejeita qualquer possibilidade de uma narrativa libertadora. A política, diz *Wood*, é completamente excluída do discurso pós-moderno, dando lugar a lutas fragmentadas de política de identidade ou mesmo a ênfase do pessoal como político:

No mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento totalizantes e de valores universais, incluindo as concepções ocidentais de racionalidade, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, o pós-modernismo enfatiza a diferença: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade, suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas.¹⁵

O forte apelo e apologia à cultura consumista embutido, segundo Hall¹⁶, no discurso pós-moderno, reduz, na ótica de *Wood*, a capacidade de enxergar a verdadeira face do mundo¹⁷. Em exposições que tive a oportunidade de apresentar essa questão a colegas da docência, sempre buscava confluir o pensamento de Elen Wood com o sempre atual alerta de Freire: “*Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor*”.

14 Idem. p. 106.

15 WOOD, Ellen. **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 12.

16 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p 75-76.

17 Idem. p. 10

Por força das atividades como coordenador do Núcleo de Práticas Jurídicas de uma IES no Recife, na qual o tema do bullying foi posto como central no estudo das técnicas de conciliação e mediação de conflitos, tive a oportunidade de propor várias vezes esse debate em diversos ambientes educacionais e para públicos os mais diversos. O que pude extrair dessa experiência foi a percepção de que, se é verdade que não estamos mais tão seguros e confiantes nos valores e paradigmas da modernidade (Estado, ciência, direito, democracia e escola), também é verdade que não temos a menor ideia do que possa substituí-los nos seus papéis sociais: o que colocar no lugar da escola, da ciência, da democracia, do direito e do Estado? Essa incerteza estrutural e paradigmática leva a uma condição inevitável de crise ético-valorativa, desestabilizando as relações e a vida social, potencializando, assim a aceitação da violência como método admitido de resolução de conflito, mesmo os mais banais.

O bullying é um subproduto dessa realidade e tem como pano de fundo uma miopia grupal acerca do complexo e multicausal fenômeno da violência, provocando uma sensação generalizada de insegurança e criando um ecossistema dominado pela denominada “cultura do medo”.

Escutei repetidas vezes que a solução seria “o combate violento a violência” associada a estratégia do isolamento, em detrimento do estreitamento dos laços de solidariedade e interação social para a solução da violência.

No Núcleo de Prática Jurídica, onde desenvolvia as atividades de mediação e conciliação escolar nos casos de bullying, fomos subsidiados por uma pesquisa¹⁸ desenvolvida pelo Instituto Maurício de Nassau logo

18 INSTITUTO MAURÍCIO DE NASSAU. **Pesquisa de Opinião Massacre de Realengo e Violência nas Escolas do Recife.** PESQ. Nº 025-A/2011.

ESPECIFICAÇÕES DA PESQUISA:

ÁREA DE ABRANGÊNCIA: Cidade de Recife.

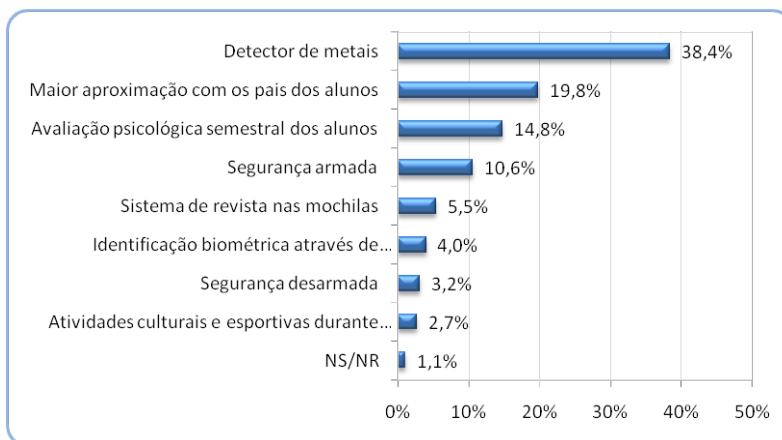
DATA DA COLETA: As entrevistas foram realizadas no período de 18 e 19 de abril de 2011.

UNIVERSO: Pessoas com 16 anos ou mais de idade residentes na área de abrangência.

AMOSTRA: A amostra foi selecionada a partir de um plano de amostragem estratificada de conglomerados em dois estágios. No primeiro estágio foram sorteados os setores censitários e em seguida é selecionado um número fixo de pessoas segundo cotas amostrais das variáveis sexo e faixa etária.

NÚMERO DE ENTREVISTAS: O tamanho da amostra foi de 824 entrevistas.

após o famoso “massacre de realengo”, quando um livre-atirador de 23 anos, ex-aluno, matou 11 e feriu 13 dentro da escola¹⁹, na qual um dos quesitos chamava a atenção; nele se perguntava aos entrevistados: “*Quais as DUAS PRINCIPAIS medidas que deveriam ser tomadas para prevenir possíveis casos de violência nas escolas?*”. Eis as respostas:



Apenas 22,5% dos entrevistados pensaram em soluções que envolvem estratégias formativas, inclusivas e educacionais (maior aproximação com os pais e atividades culturais e esportivas), estando o grosso das respostas no campo das mais tradicionais concepções de segurança pública e controle social ostensivo. Isso reforça a ideia de que a concepção de que o perigo está no “outro” faz com que as pessoas sejam levadas a imaginar que quanto menos convivência social plural elas tiverem, menor será a probabilidade de que sejam vítimas da violência. Entretanto, o alerta de Bauman é de que essa escolha provoca justamente o oposto do que ela promete, ou seja, quanto mais nos afastamos da vida social para diminuir a nossa sensação de medo, mais sós nos tornamos, quanto mais abandonamos os nossos vínculos sociais (escola, conselho de pais, grupos culturais, associações, sindicatos, conselhos, grêmios, partidos políticos, etc.), mais ficamos a mercê de nós mesmos e, portanto, mais e mais medo teremos²⁰.

CONFIABILIDADE: O número de entrevistas foi estabelecido com base em uma amostragem aleatória simples com um nível estimado de 95% de confiança e uma margem de erro estimada de 3,5 pontos percentuais.

FONTE: A amostra foi definida com base nas fontes oficiais de dados: Censo IBGE e TRE.

19 G1. **Atirador entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida.** Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em: 09 de agosto de 2019.

20 BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

É nessa perspectiva que Michael Maffesoli alerta para o fato de que a única saída possível para o tempo contemporâneo é o reconhecimento e a aceitação das diferenças sociais, culturais, sexuais, políticas, e nacionais como característica inevitável desse novo ambiente, traçando estratégias de inclusão acolhedora do diferente no espaço público (coletivo) de convivência. Por isso a tríade escola-família-cidade assume papel relevante na configuração dessa nova dinâmica social, vez que, sendo esses os primeiros e os principais espaços de socialização dos indivíduos, lugares nos quais os sujeitos se sentem mais instigados a atuarem para melhorar as suas vidas, o esquema urbe-escola-casa inclusivas e multiculturais passa a ser o principal palco de debate e vivência capaz de encampar com êxito a discussão dos anseios mais diretos do indivíduo²¹.

Enfim, entre Modernos e Pós-Modernos, certo é que desses debates e vivências pude aprofundar o entendimento de que é na escola que está a chave para viabilização da odisseia civilizatória para a vida em comunidade, vez que é nela que pode se realizar o projeto que representa uma alternativa ao isolamento provocado pelo medo, qual seja: a constituição de um espaço público de convivência coletiva entre os sujeitos, iguais e diferentes, em troca e harmonia.

Nesse caminhar tinha em mente sempre a colocação de Pedro-Silva de que, *“Praticado em vários ambientes, o bullying ou intimidação tem a escola como seu palco por excelência”*²², motivo pelo qual as questões que me intrigavam nesse processo giravam sempre em torno do mesmo problema: como venceremos a violência urbana se não somos capazes de vencer a violência nem mesmo no ambiente escolar, lugar por excelência da sociabilidade e da formação cidadã?

Uma hipótese, pelo menos, me ocorria: a violência nas escolas, das quais as tragédias midiáticas cada vez mais recorrentes são apenas a ponta do iceberg, é o sintoma mais claro da patologia social que nos atravessa a goela. A prevalência, seja pela naturalização, pelo incentivo ou pelo silêncio omissivo de modelos éticos-valorativos que consideram a agressão, a exclusão e até mesmo o extermínio do outro como soluções válidas para os conflitos criam o ambiente subjetivo propício para a assimilação, sobretudo por parte dos sujeitos em fase de formação de suas consciências

21 Idem; Ibidem.

22 PEDRO-SILVA, Nelson. **Indisciplina e Bullying: Soluções ao Alcance de Pais e Professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 32.

de mundo, de que há pessoas que não possuem direitos ou até mesmo que existem vidas que não merecem ser vividas em razão de diferenças sociais, culturais, éticas ou religiosas.

A posição que a escola, e o professor em particular²³, assume diante dessas visões de mundo se materializa no espaço público de convivência comunitária e define o caminho da sociedade. Isso resta na provocação que tenho tido a ousadia de fazer em debates com colegas educadores sobre a violência no ambiente escolar: diante desse contexto, o que é possível e preciso ensinar, que conteúdos realmente importam na relação ensino-aprendizagem para reverter esse quadro dado?

Ah, antes que esqueça: em parte substancial dessa jornada trabalhei essas questões relativas ao ambiente ideológico e subjetivo do debate com colegas da docência, e o resultado foi sempre a vivência de discussões muito instigantes, como por último ocorreu no encontro do Fórum das Licenciaturas da UFRPE na unidade de Serra Talhada (UAST), no último dia 18 de julho de 2019²⁴, no qual concluí, como de regra concluo a breve socialização das minhas exposições, com a seguinte pergunta: Se nós, que estamos no lugar de formadores, estamos confusos e inseguros com tudo isso, imagine então o educando, as crianças, adolescentes e jovens que nos são confiados para uma formação, crítica, humanista, inclusiva, tolerante e não-violenta?

Não tenho, como salta aos olhos, as respostas a essas provocações; as proponho apenas na expectativa de que possamos construir coletivamente uma proposta de ação razoável e exequível.

23 “... a missão do professor consiste em oportunizar a aprendizagem, a convivência social em sala de aula e a transmissão de valores socialmente pactuados. Chegamos a conclusão de que muito do stress vivido pelos professores se deve a eles assumirem papéis que são essencialmente da família. Tal atitude **de se baseia em boas intenções, mas o custo é sempre alto e o resultado insatisfatório**”. ALMEIDA, Ricardo. **Mediações Sistêmicas nas Escolas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 22.

24 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **UFRPE inicia ações itinerantes do Fórum das Licenciaturas**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-inicia-a%C3%A7%C3%B5es-itinerantes-do-f%C3%B3rum-das-licenciaturas>. Acesso em: 09 de agosto de 2019. “A Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST/UFRPE) receberá, amanhã (18/06), o Fórum das Licenciaturas. Em sua ação itinerante, o Fórum será dividido em duas sessões: às 15h e 19h. O evento abordará o problema da violência na escola. A palestra intitulada “Bullying e outras formas de violência vivenciadas na escola: demandas e desafios (im)postos aos profissionais da educação”, será proferida pelo professor Isaac de Luna Ribeiro.”

DIREITO, EDUCAÇÃO E BULLYING: ENTRE A OBRIGAÇÃO LEGAL E O DEVER EDUCACIONAL

Bem, falo do lugar da academia jurídica e, por essa razão, proporei uma definição legal de bullying com base na legislação vigente, bem como as responsabilidades jurídicas delas decorrentes.

Como expus na nota introdutória, dos debates da Confraria da Educação restou o projeto de lei que foi aprovado por unanimidade na ALEPE²⁵, criando a Lei nº 13.995/09, uma iniciativa pioneira no Brasil que trata sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco. Essa iniciativa foi elevada a âmbito nacional com a aprovação da lei federal n.13.185/15, que instituiu o Programa de Combate

25 ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE PERNAMBUCO. **Bullying pode ser incluído no conteúdo pedagógico.** Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/clipping/bullying-pode-ser-incluido-no-conteudo-pedagogico/>. Acesso em: 14 de agosto de 2019. *“O recente caso dos dez alunos que sofriram, há um ano, diversas agressões física e psicológica praticadas por outros alunos no Colégio Presbiteriano Agnes Erskine trouxe à tona um problema sério que ficava restrito aos corredores da escola. Trata-se do bullying, termo inglês cunhado na década de 1990 para definir uma prática antiga, muito comum hoje em dia, mas pouco debatida e conhecida. Preocupado com o crescimento desse fenômeno no Estado, o deputado estadual Alberto Feitosa (PR) elaborou um projeto de lei que vai obrigar as escolas públicas e privadas da educação básica de Pernambuco a incluir o tema no conteúdo pedagógico. Uma audiência pública realizada, ontem, na Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe) reuniu representantes de vários seguimentos sociais e governamentais para discutir a matéria. Segundo o parlamentar, o projeto é pioneiro no País.*

O advogado educacional e coordenador da Confraria da Educação, Inácio Feitosa, acredita que o bullying é fruto de uma intolerância às diferenças. “Ainda se tem a ideia de que isso é apenas uma brincadeira entre crianças. Mas o bullying é uma agressão psicológica ou física que é feita constantemente e pode ser de uma pessoa contra outra, como também de um grupo para outro”, explicou. De acordo com ele, a questão é complexa porque tem origem em diversos problemas enfrentados tanto pela vítima, quanto pelo agressor. “Aquele que pratica a agressão muitas vezes sofre com outra violência”, disse.

O deputado Alberto Feitosa explicou que o projeto pretende que o Estado entre como elemento fiscalizador e propositor para combater e diagnosticar o fenômeno. “Cada escola vai definir como vai abordar o bullying. O objetivo é chamar os pais, educadores, estudantes e direção para discutir e se informar sobre a temática”. Embora o projeto tenha a finalidade de combater, não está prevista a punição. “Já existe legislação suficiente para punir os agressores. Nós não queremos isso, porque a solução passa muitas vezes pelo tratamento psicológico e por uma boa educação e estrutura familiar”, observou. O projeto está atualmente na Comissão de Justiça da Alepe e recebe sugestões até o dia 12 deste mês.”

à Intimidação Sistemática. É nesse dispositivo que temos a definição legal do bullying:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

[...]

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

I - ataques físicos;

II - insultos pessoais;

III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;

IV - ameaças por quaisquer meios;

V - grafites depreciativos;

VI - expressões preconceituosas;

VII - isolamento social consciente e premeditado;

VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

O texto legal é exemplificativo, o que significa que as condutas descritas nos artigos não esgotam as hipóteses de caracterização

do bullying, mas norteiam o entendimento das ações que devem assim ser classificadas.

Entretanto, penso que o que deve ser ressaltado nesse particular não é propriamente a descrição típica do bullying, mas prioritariamente a motivação que leva a prática dessas condutas. O individualismo, os preconceitos, fanatismos, racismos e intolerâncias devem estar no centro dos debates educacionais, se a ideia for agir preventivamente no combate a esse tipo de violência. Almeida, ao falar da pedagogia sistêmica, uma espécie de simbiose entre as técnicas de conciliação e mediação emergentes no chamado ‘direito sistêmico’ e uma pedagogia emancipatória, modelo que considero o mais adequado diante do que vi e vivi nos últimos anos nas ações destinadas ao tratamento da violência nas escolas, sugere o desenvolvimento de atividades que reforcem o sentido de comunidade escolar, a empatia e maior presença dos pais no processo – ainda que simbolicamente²⁶. O aguçamento da violência nas escolas é, antagonicamente, produto da universalização do acesso a ensino, agregando ao *locus* escolar parcelas e grupos sociais historicamente alijados do processo. O bullying está diretamente relacionado ao multiculturalismo e a dificuldade das estruturas tradicionais do modelo educacional em lidar com essa nova realidade.

Por isso uma das ações mais exitosas das quais participei foi a que restou do convênio de cooperação técnica entre o TJPE, a Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes e uma IES local, através da qual tratamos transversalmente o tema sob as perspectivas jurídica, educacional, psicológica e cidadã. O mais eloquente desafio nessa jornada é o da conscientização, da informação mesma sobre o problema e do comprometimento de todos os atores envolvidos no fenômeno formativo²⁷. A literatura de cordel utilizada como método comunicativo com a comunidade escolar mostrou-se eficaz, já que a simplicidade da sua linguagem dava capilaridade ao debate com pais, alunos e professores nas escolas do município²⁸. Mais

26 ALMEIDA, Ricardo. **Mediações Sistêmicas nas Escolas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 42-45.

27 “O primeiro passo é sempre a elaboração de um diagnóstico a partir de entrevistas com membros dessa comunidade: diretora, coordenadores, professores, profissionais administrativos, pais e os próprios estudantes”. Idem; *ibidem*. p. 19.

28 “Foi lançada nesta segunda-feira (25), pela Vara da Infância e Juventude de Jaboatão, uma nova forma de combater o bullying, inicialmente em seis escolas do município, e a partir desta quinta-feira (28) em mais quatro, identificadas com alto índice de violência.

Através de um cordel, intitulado “Bullying escolar - A peleja da Covardia com a Senhora Educação”, representantes do Judiciário estadual e do Executivo passam a abordar o tema em visitas

adiante apresentarei o cordel!

Por enquanto parece salutar o entendimento de que a lei em exame capta o sentido do debate ao estabelecer no seu artigo 4º os objetivos prioritários que devem nortear o programa nacional antibullying, estabelecendo uma concepção e matriz operativa calcada nas ideias de formação, conscientização, inclusão de pais e familiares no processo:

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

as instituições de ensino, todas as segundas-feiras.

Com 20 estrofes distribuídas por seis páginas, o livrinho busca trabalhar o assunto da maneira mais interessante para os jovens.

O material foi desenvolvido pelo professor de Direito Penal e assessor da Prefeitura, Isaac Luna. O trabalho integra o Projeto Escola Lega, que tem como objetivo implantar uma cultura de paz, reprimindo e prevenindo a violência no âmbito escolar.

*Segundo a Lei Estadual, de nº 13.995, de 2009, todas as vítimas de bullying podem denunciar a polícia ou na Organização dos Advogados do Brasil (OAB-PE)". ROTA DO SERTÃO. **Através do cordel, crianças de Jaboatão são alertadas a denunciar o bullying.** Disponível em: <http://rotadosertao.com/noticia/8846-atraves-do-cordel-criancas-de-jaboatao-sao-alertadas-a-denunciar-o-bullying>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.*

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (grifei).

O destaque em negrito aponta o coração das atividades que tocam de maneira mais contundente as instituições de ensino que, fincadas no centro do problema, tem responsabilidade qualificada na solução da questão. Não por outro motivo o art. 5º da lei dirige-se especialmente a elas: *“É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)”*. Nas visitas a diversas escolas da Região Metropolitana do Recife ficou claro que não havia sequer projeto de formação e qualificação de professores e demais funcionários para atuarem diante de situações potenciais ou reais de violência: porteiros, serviços gerais, pessoal de cantina, todos, absolutamente todos precisam está capacitados para identificar situações de violência e atuar para prevenir ou mediar o conflito e evitar desdobramentos mais graves, quase sempre possivelmente evitáveis.

Em 15 de maio de 2018 foi publicada no Diário Oficial da União a lei nº 13.663/18, que altera o artigo 12 da Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O novo dispositivo reforça a ideia central da lei anterior e estabelece obrigações diretas e nominais aos estabelecimentos de ensino, conforme segue:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas

Algo que ficou claro no que vivenciei na implantação do convênio de cooperação técnica do TJPE em Recife (através de uma IES) e em Jaboatão dos Guararapes (por intermédio da prefeitura) é que sem capacitação específica das equipes docentes e técnicas das escolas, bem como sem a criação de estrutura própria para o tratamento do bullying, os objetivos da lei n.13.185/15 e as determinações dos recentes mandamentos dos incisos IX e X da LDB quedarão numa carta de intenções sem efetividade no mundo dos fatos – na realidade da violência que vitima mais e mais crianças no Brasil.

Não se trata de uma liberalidade das instituições de ensino, mas de uma obrigação legal com consequências jurídicas pela sua inobservância, como bem aponta Ana Paula Siqueira Lazzareschi de Mesquita²⁹:

29 MESQUITA, Ana Paula Siqueira Lazzareschi de. **Lei antibullying e seu reflexo jurídico nas escolas**. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/lei-antibullying-e-seu-reflexo-juridico-nas-escolas/>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

Se não o fizerem, o serviço educacional (público ou privado) fornecido será defeituoso; ou seja, a escola estará violando o artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor e artigos 186 e 932, inciso IV do Código Civil, sem prejuízo da apuração da responsabilidade criminal dos diretores e mantenedores do colégio nos termos do artigo 13 do Código Penal.

O investimento na criação de estruturas físicas e de pessoal para a implantação de uma espécie de “*Compliance* educacional” está no campo das ações preventivas, seja na seara administrativa ou educacional, não só protegendo os gestores de futuros problemas com o Poder Judiciário, mas, principalmente, por colocar o estabelecimento no lugar que lhe apetece por definição: o da formação cidadã. É nesse sentido que as observações de Almeida contribuem para uma contraposição da idéia de tratar a questão de maneira formal para atender a lei, ou de forma sistêmica para enfrentar efetivamente o problema:

Todas as escolas possuem mecanismos para controlar conflitos. Um dos mais óbvios é através de procedimentos disciplinares. Métodos tradicionais de disciplina geralmente não são adequados para conflitos de origem mais complexa. Ao contrário, eles respondem primariamente a comportamentos e a forma como esses comportamentos estão se chocando com as regras da escola. São inadequadas para responderem a conflitos mais profundos, decorrente de necessidades e sentimentos dos alunos³⁰.

A busca do modelo adequado, inclusivo, empático e sistêmico pode ser feito de várias formas, inclusive com auxílio de parcerias e convênios com o poder público e com universidades e faculdades.

30 ALMEIDA, Ricardo. **Mediações Sistêmicas nas Escolas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 61.

Me encaminho para as linhas finais desse relato acreditando na necessidade premente da discussão e construção coletiva de um modelo de atuação a ser operacionalizado por equipes capacitadas para atuar diante desse complexo fenômeno que é o bullying e violência escolar em sentido mais amplo.

Por derradeiro penso, talvez açodadamente, que o debate já bem referenciado e razoavelmente ladeado de consensos sobre conceitos e causas, deve avançar para ações concretas e estruturantes de efetivação dos objetivos e determinações comuns aos dispositivos legais que tratam do tema e as finalidades precípuas da educação: racionalidade, tolerância, respeito, empatia, responsabilidade e cidadania.

Para isso, a formação e capacitação de equipes multidisciplinares especializadas na diagnose, prevenção e combate ao bullying, criação de modelos de resolução pacífica e dialogada de conflitos que estabeleça uma ordem de equilíbrio nas trocas, o diálogo entre o estabelecimento de ensino e a comunidade na qual está inserido, a relação institucional com o poder público constituído e a inclusão das universidades e faculdades na atuação compartilhada para a intervenção na realidade são fundamentais.

Encerro trazendo a baila mais uma colocação do excelente relato de experiências de Almeida na implantação de modelos sistêmicos de conciliação e mediação escolar baseados em rodas de diálogo, escuta empática e inclusão da família: *“Jogar a culpa de um lado para o outro não ajuda em nada na solução do problema, só aprofunda na criança o sentimento de não pertencimento ao sistema escolar e causa tensão entre pais e professores”*.

O esforço de compartilhar experiências nem sempre é bem-sucedido, mas espero que, apesar das falhas comunicativas que podem ser apontadas nesse relato, elas não tenham comprometido no todo o ímpeto de trazer uma perspectiva analítica útil para o difícil, mas necessário e urgente, debate sobre a violência no chão das nossas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: *UM SINÓPSE DEBATE EM LINGUAGEM DE CORDEL*

BULLYING ESCOLAR: A PELEJA DA COVARDIA COM A SENHORA EDUCAÇÃO (2ª Edição: ampliada e atualizada com a Lei N. 13.185/15)

I

Seu Zé e Dona Maria
Se cheguem pra prosear
Sobre um assunto medonho
Desses de arrepiar:
É a danada da violência
Na infância e adolescência
Que vive a nos rodear

II

Essa tal palavra Bullying
Eu vou contar pra vocês
Teve mesmo a sua origem
Lá no idioma inglês
É o ato do buliçoso
Do bulinador cabuloso
No nosso nordestinês

III

O bullying pode ocorrer
No ambiente de emprego
No parque ou no futebol
Causando desassossego
É fruto da intolerância
Espalhando a discordância
A violência e o medo

IV

Tem também o cyberbullying
Pelas redes sociais
Face book, WhatsApp
Instagram e outros mais
Com vídeos que são vazados
Xingamentos propagados
Pelos meios virtuais

V

Até mesmo na escola
Lugar da cidadania
Do respeito às diferenças
Palco da democracia
Há o bullying escolar
Que insiste em propagar
Uma tremenda covardia

VI

Isso mesmo meu amigo
Se atualize sem demora
Preste muita atenção
Ao que vou dizer agora
O Bullying está presente
Forte e diariamente
“No chão” das nossas escolas!

VII

A discriminação é a base
Da violência praticada
Com o intuito de humilhar
A pessoa atacada
Constranger, envergonhar
E também amedrontar
Pra deixá-la acuada

VIII

O preconceito é outro ponto
Pra entender esse mal
Seja ele de estética
Ou de classe social
De racismo deslavado
Sexíssimo descarado
Ou de escolha sexual

IX

Apelidos humilhantes
Xingamentos raciais
Palavrões e ameaças
Atitudes imorais
Esses são alguns exemplos
Do que todo dia vemos
Mas existe muito mais

X

O importante é entender
Que o bullying é covardia
É o ato do “valentão”
Praticado dia a dia
Contra aquele que é mais fraco
Ou que no momento do fato
Se encontra em minoria

XI

Tem a violência física
A psicológica e a social
A que atinge o patrimônio
Chamada material
A ofensa verbalizada
A moral que é afrontada
E o ataque sexual

XII

O bullying provoca dor
Solidão e sofrimento
Afastamento social
Desespero e desalento
É uma chaga a ser tratada
Na realidade nefasta
De um mundo tão violento

XIII

E foi aqui em Pernambuco
Que começou a discussão
Pra se criar uma lei
Que tratasse da questão
Debates com educadores
Juristas e consultores
Na Confraria da Educação

XIV

A Assembleia Legislativa
Do Estado de Pernambuco
Acolheu esse projeto
E depois de muito estudo
Aprovou a legislação
Que tinha como missão
Acabar com esse absurdo

XV

O primeiro grande exemplo
Aconteceu em Jaboaão
Quando o Tribunal de Justiça
E a Secretaria de Educação
Em convenio com a FG
Conseguiram promover
Grande mobilização

XVI

Depois da Lei já testada
No formato estadual
A discussão ganhou corpo
No Congresso Nacional
Finalmente sendo aprovada
E em seguida sancionada
Uma Lei que é Federal

XVII

A Lei 13.185
Cria o programa nacional
De combate a violência
Sistemática e intencional
Seja estado ou município
A prevenção é o princípio
Da estratégia oficial

XVIII

O bullying é uma vergonha
É pura contradição
É a derrota da escola
Da universidade e da nação
Diante da prepotência
E falta de consciência
Do covarde “valentão”

XIX

O professor é responsável
O coordenador também
Os pais e os alunos
Todo mundo e mais alguém
Da prefeitura a presidência
No combate a violência
Não se isenta seu ninguém

XX

Os estabelecimentos de ensino
E os entes da federação
Devem unir seus esforços
Juntos com o cidadão
Pra combater essa chaga
E começar nova etapa
Pro bem da educação!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo. **Mediações Sistêmicas nas Escolas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE PERNAMBUCO. **Bullying pode ser incluído no conteúdo pedagógico**. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/clipping/bullying-pode-ser-incluido-no-conteudo-pedagogico/>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CHAVES, José A e AMARAL, Aécio. **Identidade e ação coletiva**. Política Hoje. Recife, n. 10, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FEITOSA, Inácio; LUNA, Isaac. **Cordel do Bullying: a peleja da covardia com a senhora educação**. Recife: Ed. Coqueiro, 2009.

G1. **Atirador entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em: 09 de agosto de 2019.

GILDENS, Antony. **A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã. Feuerbach – A Contraposição Entre as Cosmovisões Materialista e Idealista**. (Tradução de Frank Muller). São Paulo: Martin Claret, 2004 (Coleção: Obra-Prima de Cada Autor).

MESQUITA, Ana Paula Siqueira Lazzareschi de. **Lei antibullying e seu reflexo jurídico nas escolas**. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/lei-antibullying-e-seu-reflexo-juridico-nas-escolas/>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Indisciplina e Bullying: Soluções ao Alcance de Pais e Professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ROTA DO SERTÃO. **Através do cordel, crianças de Jaboaão são alertadas a denunciar o bullying**. Disponível em: <http://rotadosertao.com/noticia/8846-atraves-do-cordel-criancas-de-jaboatao-sao-alertadas-a-denunciar-o-bullying>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: O Saber Como Intencionalização da Prática. *In*: FAZENDA,

Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 7. ed. São Paulo; Papiros, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **UFRPE inicia ações itinerantes do Fórum das Licenciaturas**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-inicia-a%C3%A7%C3%B5es-itinerantes-do-f%C3%B3rum-das-licenciaturas>. Acesso em: 09 de agosto de 2019.

WOOD, Ellen. **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE

Rosângela Cely Branco Lindoso¹

Introdução

Esse texto é fruto de participação no Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco e busca discutir a temática Estado, política educacional e trabalho docente. Neste sentido trataremos o Programa de Modernização da Gestão Pública- Metas para a Educação (PMGP-ME), como política de regulação, via processos de avaliação em larga escala, que regula o trabalho docente, tomando como referente o processo de mediação entre as políticas micro e macro. A discussão será desenvolvida da seguinte forma: primeiro debate-se o conceito de regulação dentro do entendimento de Estado regulador/avaliador e as avaliações em larga escala como forma de introdução de uma sociabilidade do mercado; em seguida, explicita-se a regulação do trabalho docente via política educacional e técnicas gerenciais, modificando esse trabalho, observamos que o trabalhador docente se expressa pela cisão do sentido/significado do seu trabalho, esgotado, explorado, pressionado, pelas condições objetivas de trabalho.

Inserido no debate sobre políticas públicas educacionais, esse texto problematiza a relação entre as formas de regulação da educação e do trabalho docente via processos de avaliação em larga escala, tomando como referente a mediação entre as questões micro e macro que demarcam o contexto sócio-político. Assim, procuraremos evidenciar como as políticas de educação vão sendo direcionadas por meio das avaliações em larga escala para formar uma sociabilidade compatível ao mercado, o que vem interferindo tanto na formação dos estudantes quanto no trabalho docente.

¹ Mestre e Doutora em Educação pela UFPE. Docente e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física.

A instauração da lógica neoliberal de governar favoreceu o avanço de ações de regulação nas políticas educacionais expressas, dentre outras formas, na adoção de avaliações em larga escala. Estados e municípios brasileiros são instados a assumir essas estratégias como parte de seu direcionamento na gestão da educação, o que acaba por se configurar em estratégias de controle e regulação da educação pública.

Partimos da idéia de que a educação se explica através dos nexos e relações com a política a economia e a sociedade. Assim, a discussão partirá do conceito de regulação e sua aplicação em contextos educacionais. Entendemos, também, que a avaliação em larga escala, enquanto uma estratégia de regulação da educação, vem se legitimando nas políticas de educação no Brasil. Dessa forma, a avaliação assume aspectos legais, sendo a avaliação par dialético com os objetivos, vai pautando o que deve ser ensinado e como ser ensinado, nesse caso o trabalho docente vai sendo modificado, na medida em que o trabalho objetivo forma o docente subjetivamente.

Estado Regulador/Avaliador

É possível dizer que o conceito de regulação², da forma como trataremos aqui, vem da Economia, no sentido de explicar as crises capitalistas, para buscar a estabilidade necessária para a acumulação do capital. Considerando que a educação, a economia e a sociedade não podem ser explicadas isoladamente, há a necessidade de um diálogo entre as mesmas, proporcionando entendimento mais amplo.

Apesar do papel decisivo do Estado nas políticas públicas, existe, por outro lado, as pressões vindas das relações sociais, reconfigurando a ideia inicial da política. Portanto, buscaremos aporte em alguns elementos advindo da Teoria da Regulação enquanto componente analítico para entender a política educacional e os usos da avaliação em larga escala.

Segundo Boyer (1990), um dos pioneiros nos estudos sobre a teoria da regulação, foi G. Destanne Bernis, que utilizou a expressão nas ciências sociais, utilizando elementos da teoria sistêmica para atualizar a análise marxista sobre as questões do capitalismo. Construída no final da década

2 O Ato de regular é ação legítima do Estado por sua própria natureza histórica, politicamente há uma redefinição desta ação, com a finalidade de atender a mudanças na estrutura e na forma de governar, gerando novas formas de regulação que decorrem desse processo.

de 70, numa sequência longa de estudos sobre os Estados Unidos, França, Japão, Coreia, Taiwan e de estudos comparativos, na América Latina, com o Chile, México, Venezuela, Argentina e Brasil.

Os estudos históricos e comparativos apontam primeiro para a importância dos salários na gênese do modelo de crescimento rápido do pós Segunda Guerra, e depois explicam como o regime monetário e do crédito contribuíram para o crescimento levado pela financeirização. Boyer (2009, p. 12) analisou “formas institucionais acrescidas das variedades características das formas de concorrência, das relações-economia e modalidades de inserção de um Estado-nação na economia mundial”. Essas formas articuladas definem a natureza dos processos de ajustes conduzindo a um regime de acumulação, contrapartida de modelos de crescimento da teoria padrão.

Esse autor buscou estudar a transformação das relações sociais, criando novas formas, simultaneamente econômicas e não econômicas, que se organizam em estruturas, reproduzindo uma estrutura determinante, ou seja, o modo de reprodução. A regulação pode possibilitar a criação de uma sociabilidade, como hoje se observa a sociabilidade do mercado, por meio do paradigma da racionalidade técnica, eficácia e eficiência, além no que tange as avaliações os paradigmas da meritocracia e da responsabilização.

A teoria da regulação integra processos políticos e econômicos na análise da intervenção do Estado na economia. A questão de fundo da teoria é identificar como as economias se expandem e se reproduzem, considerando as crises de acumulação e as relações sociais antagônicas, captando as diferenças e dinâmicas de cada fase do capitalismo, de forma geral e específica em cada sociedade. Salientamos que a relação causa e efeito não se produz da mesma maneira em sociedades distintas. De acordo com as peculiaridades, a regulação pode ser viabilizada ou não. No estudo da regulação sobre o capitalismo, busca-se identificar as transformações sociais em formas de ação, simultaneamente econômicas e não econômicas, reproduzindo uma estrutura que possui uma dinâmica (BOYER, 1990).

Segundo Azevedo e Gomes (2009), o conceito de regulação estatal vem ganhando destaque na atualidade, já que os debates têm relacionado o tema às novas configurações que o Estado vem assumindo, por meio da implementação de políticas públicas com maior foco no controle da vida social econômica.

A regulação assume uma forma de intervenção que pode ser visível, quando efetuada por leis, normas e regras ou/e simbólica, quando a

criação de regras busca atingir objetivos não explícitos. Isso acontece em determinados campos como saúde, educação e economia.

De acordo com Azevedo e Gomes (2009), a regulação também se expressa por intermédio de práticas específicas de certas profissões e pela regulação das profissões, uma vez que a relação do trabalhador com seu trabalho produz o trabalho e o próprio trabalhador. Dessa forma, ao regular o trabalho, regula-se também o trabalhador.

A atuação do Estado no controle de políticas públicas pode ser exercida de duas formas, o Estado pode elaborar estratégias em que se regula por meio dos resultados, responsabilizando os envolvidos, ou pode regular e intervir através de ações por dentro do processo assumindo a responsabilidade.

Azevedo e Gomes (2009), vão nos dizer que o período histórico em que se aprofunda o sentido característico e específico do termo *regulação* na intervenção estatal coincide com a diminuição da própria intervenção estatal, passando a ser disseminado um novo referencial teórico e normativo das políticas públicas apoiado em pressupostos neoliberais.

Nesse contexto, os autores afirmam que o conceito de regulação foi incorporado por discursos e práticas governamentais para análises de ações voltadas a outros campos sociais, e entre eles está a educação. Isso não significa que as práticas e os discursos governamentais sejam monolíticos e homogêneos. Muito pelo contrário,

[...] a regulação se torna bandeira de “todos”, porque passou a ser fundamento político para a re-funcionalização do modo de produção capitalista a partir dos anos de 1970, fortalecendo-se e consolidando-se como política de gestão social que vincula gestão macroeconômica à micropolítica do cotidiano (AZEVEDO; GOMES 2009, p. 96-97).

O conceito de regulação estatal está baseado em princípios teórico-metodológicos que se diferenciam de intervenção. No período entre guerras, por exemplo, o crescimento econômico foi potencializado por políticas sociais de intervenção do Estado. Com a crise

de superprodução e subconsumo, há o embate da doutrina liberal não intervencionista e da doutrina intervencionista. O preconceito liberal contra o intervencionismo do Estado defende a liberdade de mercado, argumentando que o Estado não deve interferir na economia, pois ela se autorregula.

Para Barroso (2005), a utilização da teoria da regulação, para a análise de políticas públicas, vem da necessidade de entender o Estado através de sua ação por meio de processos que garantem o controle da intervenção pública.

Ainda buscando esclarecer esse conceito, Boyer (1990, p. 181) designa “sob o termo regulação, a conjunção dos mecanismos que viabilizam a reprodução do conjunto do sistema, em função do estado das estruturas econômicas e das formas sociais”. Nesse sentido, a Teoria da Regulação tem um amplo repertório para a análise das políticas públicas de educação, contribuindo, assim, para evidenciar e tornar compreensíveis as questões relativas ao contexto educacional.

A educação, segundo Barroso (2005), é comparada a um processo composto resultante de regulações das regulações, de controle direto de uma regra sobre a ação dos regulados. Para esse autor, no campo educacional, há um sistema de multirregulação sobre o qual é preciso valorizar o papel primordial das instâncias, dos indivíduos, estruturas formais e não formais, a partir dos quais se faz a síntese ou superam os conflitos entre as diversas regulações, configurando a estrutura dinâmica do sistema de regulação e seu resultado. Nas investigações realizadas pelo autor, analisando diversos modos de regulação, foram identificados três níveis: o nacional, que tem como eixo a regulação institucional; o intermediário, voltado a instâncias de regulação com ações em territórios intermediários do sistema educativo, na interface entre o nacional e o local; e o nível local, que se refere aos modos de regulação internos de cada escola.

A educação, enquanto um bem para todos, torna-se algo diverso, desigualmente acessado. Na aparência, um mercado único, enquanto na essência funciona como diferentes submercados que ofertam produtos diferenciados em natureza e qualidade desiguais.

Esse mercado mantido por meio do financiamento público, ao ser reputado por alguns segmentos econômicos como um nicho a ser explorado tem sido alvo das mais diversas propostas, entre as quais o sistema

de *vouchers*³, que implica na privatização parcial ou total dos sistemas públicos de ensino.

O foco dessa ação articula o mercado da educação ao mercado do emprego, mesmo que acarrete a exclusão de muitos. Segundo Freitas (2012), as categorias centrais que definem a política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização, esses elementos vêm denigrando a imagem da instituição pública e destruindo moralmente os docentes.

De acordo com Nogueira (2015, p. 81), os novos modos de regulação possuem base de sustentação nos dispositivos: desenvolvimento das avaliações e a regulação por resultados. Tais dispositivos institucionais caracterizam os modos de regulação praticados pelas políticas públicas para educação em andamento na atualidade.

Para Afonso (1999), as discussões sobre avaliação educacional têm centralidade na redefinição do papel do Estado. Direcionadas à ideologia do mercado, as avaliações externas com resultados publicizados se justificam pela necessidade de medir, através de índices, a qualidade educacional, ao mesmo tempo em que passam a reorientar as políticas em busca dessa qualidade, acarretando controle sobre as escolas e docentes para que desenvolvam práticas que gerem produtos onde se observem a eficácia do sistema educacional. O controle sobre os currículos se constitui característica do Estado Avaliador, o que, para Afonso (2005, p. 119), existe vínculo entre currículos e a padronização das avaliações externas. Em termos de política educativa, o autor enfatiza que a avaliação é fator estratégico para os governos de controle de resultados e despesas públicas, assim como de incentivo à competitividade no sistema educacional.

O modelo de governo de raiz neoliberal se consolida trazendo a lógica do mercado para o serviço público, aumentando o controle do Estado sobre a educação e estimulando a competitividade por meio de práticas em instituições escolares. Emerge, assim, um novo modelo de regulação de políticas públicas com base no controle de resultados e na descentralização.

As avaliações externas, centradas no rendimento escolar dos alunos, implicam na responsabilização dos estudantes, professores e gestores em situações de fracasso escolar, associando tal situação a um fracasso profissional que ofusca aspectos intra e extraescolares inerentes ao proces-

3 Os *vouchers* são modalidade de privatização ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas.

so de ensino-aprendizagem. Para Afonso (2001), a redefinição do papel do Estado nas políticas públicas de educação, tendo em vista os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo, é marcada por ostensiva intervenção dos governos.

Afonso (2005) afirma, ainda, que os valores de domínio público, como igualdade, solidariedade, justiça e cidadania, estão ameaçados diante dos valores do mercado e outras lógicas do setor privado, viabilizadas por uma política presente em certas modalidades de avaliação, como estratégia de controle de despesas públicas e mudança de cultura do setor público, centrada na eficiência e na produtividade, sob controle direto do Estado.

Além dos fatores, acima mencionados, a regulação se impõe através de um currículo nacional comum que facilite o controle por meio do Estado-avaliador, sendo a avaliação externa (estandardizada criterial) com publicização dos resultados, um vetor fundamental.

Regulação Trabalho Docente e a Política Educacional em Pernambuco

A teoria da regulação ajuda a entender processos políticos e econômicos na análise da intervenção do Estado. Nesse entendimento a política de Pernambuco utiliza a avaliação como forma de regular que se constitui na conjugação complexa entre Estado, economia, sociedade, política e educação, forma multidisciplinar de entendimento da realidade.

O trabalho em sentido geral está relacionado ao modo de produção da vida, já foi nômade, cooperativo, feudal, escravo e capitalista. Sobre o trabalho capitalista, no século XVIII, Marx (1983) afirma que se introduziu no mundo do trabalho, o rompimento entre tempo e espaço, entre trabalho e ócio, aqueles que pensam e aqueles que executam, fazendo com que o trabalho perca sua totalidade. Nessa relação, o homem passa a ser objeto e não sujeito de sua ação. No capitalismo industrial o trabalho passa a ser assalariado, subordinado à relação de troca e à propriedade privada, levando à alienação e ao estranhamento.

O trabalho docente é conceituado por Saviani (1991, p. 19) como um fenômeno próprio dos seres humanos. Dependendo do produto resultante, o mesmo pode ser material, resultando dele, em escala cada vez mais

ampla e complexa, os bens materiais. Já o trabalho não material, resulta a produção de ideias, valores, conceitos, símbolos, atitudes e habilidades.

Saviani (1991) classifica a educação na categoria do trabalho não material, entretanto, o autor afirma que dentro dessa categoria de trabalho não material existem duas modalidades: uma, onde o produto se separa de quem o produz no ato da produção, como os livros; e outra, em que o produto não se separa de quem o produz, onde estão misturados o ato de produção e o consumo. Nessa modalidade, encontra-se o trabalho docente.

Apesar do trabalho docente não produzir capital, está sob as condições capitalistas de produção. Neste sentido, a categoria trabalho docente se constitui como campo em construção, complexo, atravessado por situações políticas e pelo apelo dos docentes por melhores condições de trabalho, no contexto das reformas educacionais e sua incidência nas mudanças relativas à organização do trabalho.

Conforme Boltanski e Chiapello (2009), na era da acumulação flexível, as transformações conduzidas pela ruptura com o padrão fordista, originaram outro modo de vida e de trabalho traçado na flexibilização e na precarização do trabalho, como imposição do processo de financeirização da economia que possibilitou a mundialização do capital num grau nunca antes alcançado. A esfera financeira passa a determinar os demais empreendimentos do capital, que segundo Druck (2011, p. 42):

Subordinando à esfera produtiva e contaminando todas as práticas produtivas e os modos de gestão do trabalho, apoiada centralmente numa nova configuração do Estado, que passa a desempenhar um papel cada vez mais de “gestor dos negócios da burguesia”, já que ele age agora em defesa da desregulamentação dos mercados, especialmente o financeiro e o de trabalho.

O trabalhador docente, como os demais trabalhadores, vem sofrendo os efeitos da precarização, da desvalorização, da proletarização, e da intensificação. Segundo Antunes (1999, p. 53), trata-se da intensificação das condições de exploração do trabalho, reduzindo ou eliminando o traba-

lho improdutivo. A este processo se seguem, como resultados imediatos, a desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, além da fragmentação da classe trabalhadora.

Todas as novas técnicas são instrumentos de regulação que, através do trabalho objetivo, modificam o trabalhador em sua subjetividade. Na política educacional de Pernambuco, a técnica utilizada para extrair mais trabalho é o gerencialismo. Segundo Garcia e Anadon (2009, p. 66)

Essas políticas que combinaram formas de planejamento e controle central na formulação das políticas e descentralização administrativa e financeira na sua implementação, possibilitando uma série de novas parcerias na gestão pedagógica e administrativa da escola, as quais tiveram de ser construídas ativamente também pelo governo das subjetividades.

As avaliações externas utilizadas na política são instrumento de controle, já que ela é moduladora da prática, constituem uma mudança importante trazida para as políticas educacionais como elemento regulador (AFONSO, 2005). O autor aponta que, por meio delas, direciona-se a ênfase nos resultados e nos produtos, desvalorizando o processo. O caminho traçado geralmente está vinculado a uma mudança no próprio sistema de responsabilização, ou seja, passando de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que responsabilizam pessoas por resultados. Parte-se da premissa de que sem a presença de resultados que possam ser medidos não se consegue estabelecer uma base de responsabilização em que se possa acreditar, daí a necessidade de avaliação do desempenho e da criação de indicadores de desempenho, no entanto educação é processo de subjetivação e não mercadoria e produto.

O trabalho do professor mediante esse tensionamento convive com o constante desafio de motivar e ensinar as crianças e jovens. Cada vez mais, a distância entre a realidade e a idealização da profissão é maior, necessitando mais preparo para o exercício da prática contextualizada e atendida com a cultura local.

A prática não pode contar somente com condições cognitivas de desempenho e conhecimento, mas atitudes subjetivas, como criar possibilidades alternativas frente aos desafios que se apresentam. Por isso, Gatti e Barreto (2011) apontam dois pilares necessários à identidade docente, ou seja, o sentido ético e a dimensão política do trabalho do professor. Nesse sentido, a dimensão humana e sua subjetividade não podem ser descartadas, são seres humanos em relação, no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos desafios do processo de ensino-aprendizagem e dos fatores estressantes do trabalho docente, de acordo com Saviani (2007), o neoprodutivismo se expressa por intermédio de algumas vertentes, sendo elas, a neoescolanovista, expressa pelo aprender a aprender; a neoconstrutivista, expressa pela individualização da aprendizagem e na pedagogia das competências; e o neotecnicismo, expresso pelo princípio da administração e gestão escolar, gestados por normas empresariais com base nos programas de qualidade total e gerido pelo cumprimento de metas quantitativas e de avaliação. Na gestão dessa conjuntura, Oliveira e Vieira (2014) apontam que a escola está em crise e os professores cada vez mais adoecidos. No centro desse problema, podemos encontrar o esvaziamento da educação escolarizada, promovido pelos avassaladores avanços do neoescolanovismo e do neoconstrutivismo. Buscar estratégias alternativas de formação, tanto de professores quanto de alunos, tornou-se palavra de ordem.

Numa sociedade capitalista, as relações sociais são estabelecidas de forma quase universal nessa lógica. Relações que constroem a subjetividade docente, configurando sua personalidade, sua humanização se converte em formar habilidades e capacidades demandadas pelo mercado, tornando-se um obstáculo para que os sujeitos possam construir sua humanidade de forma inteira, bem como constituindo uma cisão na vida concreta dos docentes.

O PMGP-ME, fortaleceu e modificou o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe) tornando-o mais forte, na medida em que também instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe), um indicador sintético nos mesmos moldes do Ideb, constituído por taxa de evasão, repetência e notas do Saepe. A política também instituiu metas para as escolas, pactuadas e assinadas pelos gestores por meio do Termo de Compromisso assinado entre a SEE/PE e a equipe gestora da escola, e o Bônus por Desempenho Escolar (BDE). Tais elementos constituem-se em nexos para adequar o trabalho docente às novas formas de acumulação capitalista. (PERNAMBUCO, 2008f)

Na implantação da política, a regulação vai sendo colocada em prática no chão da escola, a partir da figura do gestor escolar, que tem o papel de conduzir a escola dentro de uma racionalidade própria a esse tipo de política: monitorando e cobrando o trabalho do professor.

Para Gaulejac (2007, p. 258), as posições de poder estão ligadas a postos-chaves, de influência e decisão. Nas escolas, esses postos são ocupados pela gestão, encarregado de forjar os nexos a partir de uma diversidade de ações administrativas e pedagógicas no cotidiano das escolas, mas a figura do poder central é abstrata, essa é uma forma de transferência de responsabilidade do governo para o gestor, utilizando o mesmo como uma rede de proteção.

O programa apresenta como justificativa a implantação de uma educação de qualidade, mas a qualidade subjacente ao programa é a formação para o mercado. Segundo Silva (2013, p. 73), constituídos a partir de três eixos: organização gerencial, nova relação governo-cidadão e sistema de controle. No primeiro eixo, aponta a necessidade de alinhar os déficits sociais à promoção do desenvolvimento econômico; no segundo eixo, é estabelecido um novo comportamento gerencial, utilizando planejamento estratégico participativo para o monitoramento dos resultados das políticas públicas, facilitando o acesso do cidadão aos serviços do Estado com o discurso de democratizar as relações com servidores públicos; no terceiro eixo, é instituído um sistema de controle em todas as esferas do executivo, tendo como objetivo o aumento da capacidade de implementação de políticas, bem como o alcance das metas coletivas e a responsabilização pública dos governantes. Para isso, torna-se necessária a criação de um sistema estadual de avaliação de políticas públicas que objetivem construir e controlar indicadores para medir o custo-benefício das ações do Estado.

É importante ressaltar que os aspectos mencionados, têm o mercado como elemento equalizador de justiça social e o Estado como provedor de medidas compensatórias aos efeitos sociais negativos do modo de produção capitalista. A política em análise está desdobrada em três elementos: avaliação (com aplicação de testes para os estudantes), responsabilização e a meritocracia (publicização dos resultados e bonificação para os professores - BDE). Este último pune ou premia os professores através do oferecimento de um bônus financeiro pelo alcance (ou não) das metas. A partir do Idepe e do BDE, cria-se uma cultura de competição entre as escolas por meio *do ranking* e as escolas passam, então, a trabalhar com

foco no alcance das metas, em busca de melhorar seu desempenho e, conseqüentemente, receber o BDE.

Outro aspecto é a adoção da teoria do capital humano, enquanto um dos pilares desse tipo de política. Esta teoria foi criticada efetivamente por Frigotto (2010), por ser antagônica aos interesses da classe trabalhadora, e estar relacionada à determinada visão de mundo que, em primeiro lugar, concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de renda e, em segundo lugar, reduz a prática pedagógica a uma questão técnica.

A concepção de qualidade da educação proposta, mostra-se partidária de uma concepção fragmentária do mercado, regida pela qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade. A teoria do capital humano, reduz a prática educativa a um “fator de produção”, ou seja, a uma questão meramente técnica, advogando uma neutralidade sob a pseudoaparência de um rigor científico, baseado no mito da racionalidade e da objetividade.

O empresariado articulou essa reforma na educação, apoiado por instituições, por intermédio de projetos como o Movimento Brasil Competitivo, (MBC), atuando na reforma do Estado, e o Movimento Todos pela Educação (TPE), sendo, esse movimento, o que melhor representa a forma como a burguesia se insere na política e disputa sua hegemonia na educação.

Todos esses aspectos coadunam com um modelo de Estado, que busca implementar a lógica do mercado na gestão pública, tornando Pernambuco um ambiente propício à implementação desse novo modelo.

Freitas (2012b) faz críticas de natureza epistemológica a esse tipo de política, afirmando que sua formulação desenvolve-se na confluência de uma série de ciências, entre elas a psicologia behaviorista e a ciência da computação. O autor enfatiza que nesse tipo de política a deficiência no desempenho é identificada como deficiência do sistema de gestão. Sua ênfase encontra-se na gestão e adição de tecnologia que caracterizam a forma como os empresários realizam modificações no campo da produção. Assim, identificando essas ações como um neotecnicismo, ele conclui nos dizendo que o mesmo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização com resultados definidos *a priori*.

A implantação desse tipo de política e de gestão pública das escolas, resulta em novas formas de acompanhamento, monitoramento e controle do trabalho docente, gerando adaptações psicofísicas que atuam para integrar organização produtiva (escola) a novos comportamentos motores, gestos, expressões, percepções. Esse processo tem provocado mudanças significativas no trabalho docente, expresso nas subcategorias precarização, proletarização e intensificação.

Considerações Finais

A avaliação em larga escala tem sido bastante estudada no Brasil nas últimas décadas do século XX, isso porque ela vem sendo bastante utilizada para acompanhar o desempenho das redes de ensino, redefinindo e reorientando políticas públicas na educação. É certo que os resultados desse tipo de avaliação podem fornecer importantes informações acerca da escola e seu funcionamento, no entanto, é fundamental observar qual o conceito de qualidade está sendo tomado como parâmetro.

A objetividade e a subjetividade docente, ou seja, como o docente organiza seu pensamento sobre a realidade posta e de onde se estabelecem as bases que os atingem, partem da representação do real que partilha a sociedade. Daí existe uma montagem entre a representação construída e partilhada de uma área, como a educação, e o direcionamento a outros interesses (do capital) como se tudo fosse a mesma coisa, se misturam e confundem os interesses humanos com os do capital como se fossem a mesma coisa.

O trabalho docente é modificado pela política e técnicas gerenciais, se expressando através das subcategorias articuladas: precarização, expressa na falta de condição de trabalho material e intelectual; proletarização, expressa na separação do trabalhador de seu trabalho, tanto técnica quanto ideológica possibilitando a captura psíquica e física; intensificação, expressa na ampliação da jornada de trabalho através de pressões por resultados, o que leva a exaustão.

Partindo do entendimento que o trabalho objetivo constrói a subjetividade do trabalhador, observamos que o trabalhador docente se expressa pela cisão do sentido/significado do seu trabalho, esgotado, explorado,

pressionado, pelas condições objetivas de trabalho. O trabalho nesse sentido é fator de desumanização do trabalhador.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, dez. 1999.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho).

AZEVEDO, J. M. L. de; GOMES, A. M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28 p. 95-107, jan./jun. 2009.

BARBOSA, Sandra J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação, Mestrado. Políticas Públicas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa: Educação e Políticas Públicas na Educação Básica. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília 30/03/2009.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial- Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009. 701 p.

BOYER, R. **A teoria da regulação: uma análise crítica**. Trad. Renée B. Zicman. São Paulo: Nobel, 1990.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação: os fundamentos**. Trad. Paulo Cohen. – São Paulo: Estação Liberdade 2009.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b. Disponível em < [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

FREITAS, Luiz C. de. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**. v.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012a. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=em > Acesso em: out/ 2019.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, **intensificação e autointensificação do trabalho docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI B. A.; BARRETO, S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida-São Paulo: Ideias & Letras, 2007 (coleção Management, 4)

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 74-89.

LINDOSO, R.C.B. **Efeitos da Política Educacional de Pernambuco no Trabalho Docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização**. Tese, Doutorado. Pós-graduação em Educação. UFPE, Recife 2017.

NOGUEIRA, R. dos S. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ACRE**. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PERNAMBUCO, **Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a educação**. 2008f. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/644/programa_de_moderniza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SILVA, I. A. de O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011) – Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Paraíba, 2013.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EXTINÇÃO DO FUNDEB

Maria do Socorro Valois Alves¹

Introdução

O financiamento da educação básica é um tema recorrente nos debates da esfera econômica, política e em especial da área educacional. O debate constante deve-se à condição do financiamento como política estruturante de toda política educacional. Nesse contexto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, como uma dos mecanismos de financiamento da educação, mostra-se como recorte relevante para o debate que ganha efervescência nos anos que se avizinham ao final dessa década, graças ao seu caráter transitório que o faz vigorar até o ano de 2020.

No seu âmbito geral, o financiamento da educação conta com outras fontes orçamentárias que somam-se ou, deveriam somar às que compõem a cesta de recursos do Fundeb, tais como recursos do Salário educação e os provenientes da exploração do petróleo. No entanto, considerando que o Fundeb no âmbito de cada estado responde por 62% das receitas vinculadas à educação e considerando a exigüidade da sua vigência, esse Fundo constitui o tema central do presente artigo que está estruturado na introdução, numa breve conceitualização e nas propostas de emenda constitucional apresentadas para uma nova modelagem do Fundeb.

¹ Graduada em Pedagogia pela UNICAP, Mestre e Doutora em educação pela UFPE, na linha de pesquisa Política, Planejamento e Gestão. Docente da UFRPE. Coordenadora do Observatório de Pesquisa – OPEFINGEAC e do Projeto de Extensão voltado para formação dos Conselheiros da Educação atuantes em municipalidades de Pernambuco.

Linhas gerais do FUNDEB

A compreensão sobre a instituição dos Fundos que financiam a educação básica desde 1997 requer a reflexão sobre a importância que a vinculação constitucional de recursos, que os precede, representa para a educação. Essa vinculação por força constitucional é o que garante à esfera pública educacional, a aplicação de recursos, ainda que em percentuais mínimos. O art. 212 da Constituição Federal, responsável pelo estabelecimento desses percentuais mínimos informa que tais recursos devem ser aplicados em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE. A aplicação em MDE e não em “educação” não se dá por acaso dentro da norma, antes institui um conceito relevante para o disciplinamento dos gastos com o setor à medida que coíbe que os entes federativos gastem os recursos com atividades estranhas aos objetivos básicos das instituições educacionais. A falta de compreensão do significado do conceito de MDE criado na Constituição de 1946, mas pouco debatido em termos conceituais possibilitou a evasão de largas fatias de recursos da educação para outras áreas, aplicados em ações de forte apelo eleitoral sob o argumento de que os gastos concorriam para melhorar a educação. A LDB no seu art. 70, ainda que de modo bastante geral, informa as despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto o art. 71 informa o que não deve ser considerado como tal. A vinculação constitucional de recursos é uma conquista na medida em que assegura juridicamente um percentual de recursos que devem ser, inexoravelmente, investidos em MDE. Na condição de conquista social enfrenta lutas no contexto sociopolítico que ora considera a vinculação constitucional ora abole essa vinculação num processo histórico que pode ser verificado, no seu movimento pendular, a partir da Constituição de 1934, a primeira a vincular recursos. A Constituição de 1937 aboliu a vinculação que, posteriormente foi restabelecida na Constituição de 1946 e novamente abolida na Constituição de 1967. Em 1983, no contexto de uma nova constituinte para elaboração de uma nova Constituição, foi aprovada a EC nº 24² que restabeleceu a vinculação constitucional de recursos. Foi uma medida importante que refletia a pressa em recuperar o tempo perdido pela Educação, uma vez que, mesmo diante de uma Constituição Federal iminente não hesitou em emendar a, até então vigente, que suprimia a vinculação de recursos. A vinculação restabelecida pela Emenda não surtiu o efeito esperado em termos

2 Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/12/1983, Página 20465 (Publicação Original)

de investimento compulsório em educação, mas teve um importante papel na consolidação do conceito de MDE a partir da problematização referente à canalização de verbas da educação para outros setores. O conceito de MDE a partir dessa problematização ganhou força como mecanismo passível de disciplinar os gastos e de garantir que sejam efetivados no setor educacional. A vinculação constitucional dos recursos foi incorporada na Constituição Federal de 1988 e através da criação do Fundef e, posteriormente, do Fundeb estabeleceu um percentual de aplicação de forma compulsória na educação básica na perspectiva de desvencilhá-la do critério da subjetividade política no que concerne à captação e aplicação dos recursos destinados ao setor.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído em 2006 pela EC nº 53, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que vigeu no período de 1997 a 2006. O Fundeb vigente a partir de 2007 foi instituído de forma transitória, pelo período de 14 anos, com extinção prevista para 2020.

É composto pela subvinculação de 20%, dos recursos vinculados conforme o art. 212 da Constituição Federal. Os recursos subvinculados compõem o Fundo no âmbito de cada unidade federativa, o que significa dizer que são 27 Fundos, um por estado e o Distrito Federal, operacionalizados no País. As receitas do Fundeb são constituídas de 20% das seguintes fontes³: FPE, FPM, ICMS, IPI-exp, recursos da LC nº 87/96, ITCMD, IPVA e da quota-parte de 50% do ITR.

Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a chamada Complementação da União, uma parcela de recursos federais correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Realizada a composição do Fundeb no âmbito estadual, com a contribuição das receitas do Estado e dos seus municípios e, se for o caso, a

³ Fundo de Participação Estadual (FPE); Fundo de Participação Municipal (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados Proporcional às Exportações; LC nº 87/96 dispõe sobre a desoneração das exportações; Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação; Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR).

Complementação da União ocorre a distribuição dos recursos pelo número de matrículas efetivadas nas redes públicas estadual e municipais, sempre respeitando a área de atuação prioritária do ente federativo, ou seja, o acesso aos recursos é restrito às matrículas efetuadas segundo a área de atuação de cada ente. De acordo com os §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição, a área de atuação prioritária dos municípios é constituída pela educação infantil e ensino fundamental, enquanto que a área de atuação dos Estados e Distrito Federal é o ensino fundamental e o ensino médio.

Para a distribuição dos recursos, as matrículas de cada ente federativo, apuradas no censo escolar realizado pelo Inep⁴, são contempladas pelo Fundeb mediante fatores de ponderação que as diferenciam por etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino. Os fatores de ponderação legalmente determinados são aplicados a partir do valor de referência que corresponde ao valor definido para as séries iniciais do ensino fundamental urbano. O Fundeb abrange as matrículas nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), do ensino fundamental e do ensino médio; nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural; nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino, vespertino e noturno).

Horizontes do “Novo Fundeb”

A iminente extinção do Fundeb prevista legalmente para 2020 tem provocado debates em diversos espaços sociopolíticos. Nesse item serão abordadas as propostas apresentadas pelo Congresso Nacional as quais refletem aspectos relevantes desses debates e buscam institucionalizar uma modelagem de financiamento da educação, convencionalmente chamada de “Novo Fundeb”.

No Senado Federal três propostas foram apresentadas⁵ das quais duas tramitaram a PEC nº 33/2019 de autoria do Senador Jorge Kajuru (PSB/GO) e a PEC nº 65/2019 de autoria do Senador Randolfe Rodrigues (REDE/AP).

4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

5 PEC nº 24/2017 Arquivada em 21/12/2018 ao final da legislatura.

A PEC nº 33/19 acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar o FUNDEB permanente, prevê a utilização do custo-aluno-qualidade (CAQ) como base de cálculo do valor anual mínimo por aluno e eleva, gradativamente, a Complementação da União até chegar a 30% no terceiro ano de vigência do novo Fundeb.

A PEC nº 65/2019 acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar o FUNDEB permanente, prevê a utilização do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) como base de cálculo do valor anual mínimo por aluno e eleva, gradativamente, a Complementação da União até chegar a 40% no décimo primeiro ano de vigência do novo Fundeb. Essa PEC propõe ainda elevar para 75% o percentual dos recursos de cada Fundo destinado ao pagamento dos profissionais da educação básica pública em efetivo exercício.

Na Câmara dos Deputados, a ação legislativa relacionada ao Fundeb, de maior repercussão⁶ é a PEC nº 15/2015, de autoria da deputada Raquel Muniz (PSC/MG) apresentada no dia 07/04/2015. Tramitou por diversas comissões, mas foi arquivada.⁷

Desarquivada em fevereiro de 2019 voltou a tramitar com a mesma ementa que insere o parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal. A proposta visa tornar o Fundeb permanente; incluir o planejamento na ordem social, isto é, que seja observado com o mesmo rigor constitucional com que são observados os instrumentos de planejamento da área econômica e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada, o qual sinaliza com a proibição do retrocesso em matéria educacional. No que se refere à Complementação da União não propôs alteração ao percentual de 10%. Essa PEC tramitou por várias comissões, audiências públicas, plenário da Câmara, sendo objeto de intenso debate.

Em setembro de 2019, a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), relatora da PEC, apresentou a minuta que seria a base do substitutivo da PEC. A proposta de substitutivo tem como um dos pon-

6 Tramitou a PEC nº191/12 de autoria do deputado Francisco Escórcio (PMDE/MA), apresentada em 15/06/12, arquivada em 31/01/2015 e a PEC nº 112/99, de autoria do deputado Pedro Roque (PT/PR) apresentada em 22/09/99, apensada à PEC nº 78/95, arquivada em 31/01/19, desarquivada em 20/02/2019, sendo esse o último registro referente a essa PEC 112, até consulta realizada no dia 11/10/2109.

7 Em 31/01/19 ao final da legislatura. No dia 04/02/19 foi apresentado requerimento de desarquivamento. No dia 21/02/19 foi desarquivada.

tos centrais a elevação gradativa da Complementação da União até chegar a 40% em 2031.

Além do aumento do valor da Complementação da União, a PEC prevê a elevação para 70% do percentual dos recursos de cada Fundo destinado ao pagamento dos profissionais da educação básica pública em efetivo exercício. Dispõe que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios apliquem na educação pública, no mínimo, 75% dos *royalties* da exploração mineral, incluídas as de petróleo e gás natural; ressignifica o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) ao dispor que os recursos destinados à MDE e salário-educação não possam ser usados para pagamento de aposentadorias e pensões. Busca assim consolidar o conceito de MDE, cuja função precípua é garantir a aplicação dos recursos em ações exclusivamente voltadas ao alcance dos objetivos básicos das instituições educacionais. A PEC dispõe ainda que, em caso de modificações na base tributária, os recursos para a educação não poderão ser reduzidos. Esse dispositivo é sobretudo importante para resguardar o Fundeb de desmontes, no contexto de amplas reformas no qual está inserida a discussão sobre o Novo Fundeb permeado por propostas de reforma tributária⁸. Tais reformas em tramitação no Congresso Nacional provavelmente trarão impactos para o setor educacional, caso sejam aprovadas. Essa preocupação da PEC em salvaguardar os recursos alinha-se a outra previsão da PEC de que não poderá haver supressão ou diminuição de direitos a prestações sociais educacionais. A PEC prevê a utilização do CAQ sinalizando para futura elaboração de Lei que disporá sobre a fórmula de cálculo que deverá considerar a variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Os textos das PECs têm em comum a defesa do Fundeb de forma permanente, inserido no corpo da Constituição, portanto todos revogam o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em comum também a elevação do percentual de Complementação da União e a constitucionalização do CAQi e CAQ.

⁸ PEC nº 110/2019, do Senado Federal e PEC nº 45/2019, da Câmara dos Deputados, ambas tratando de reforma tributária. Grosso modo, ambas propõem a extinção de uma série de tributos, consolidando as bases tributáveis em dois novos impostos: (i) um imposto sobre bens e serviços (IBS), nos moldes dos impostos sobre valor agregado cobrados na maioria dos países desenvolvidos; e (ii) um imposto específico sobre alguns bens e serviços (Imposto Seletivo), assemelhado aos *excise taxes* (Imposto especial sobre consumo).

A elevação do percentual de Complementação da União ao Fundeb está intimamente associada à efetivação do padrão mínimo de qualidade na educação básica. Embora qualidade seja uma proposição de difícil mensuração e definição conceitual, esforços foram envidados no sentido de efetivá-la. Tal efetivação não se trata de veleidade política, mas de atendimento à demanda por qualidade como imperativo legal posto no art. 4º, IX da LDB nº 9.394/96.

Os esforços para efetivação da qualidade na educação básica resultaram na criação dos conceitos de CAQi e CAQ que se consolidaram como alternativas de materialização dos padrões de qualidade, ainda que “mínimos”, que deverão ser definidos como a “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, conforme a LDB. Os conceitos de CAQi e CAQ emergiram no âmbito da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a partir de trabalho coletivo que envolveu uma gama de atores sociais em rodadas de consulta e negociação. Esses dois conceitos, discutidos e legitimados pela Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), se tornaram objeto de estudos pelo Conselho Nacional de Educação que redundaram no Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Os dois conceitos se tornaram estratégias da Meta 20 do Plano Nacional de Educação. No PNE o CAQi, expresso na Meta 20.6, de caráter intermediário é referenciado pelo

conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ. (Lei 13.005/14, aprova o PNE)

A Meta 20.7 do PNE estabelece o CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica e sinaliza para os insumos a serem considerados no rol de investimentos tais como,

qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar; (Idem)

A estratégia 20.8 complementa a anterior propondo o ajustamento contínuo do CAQ com base em metodologia formulada pelo MEC e acompanhamento pelo Fórum Nacional de Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Congresso Nacional.

As metas estabelecidas no PNE refletem o esforço da Campanha pelo Direito à Educação que concluiu estudos contendo a lista e a precificação dos insumos necessários para a garantia do padrão mínimo de qualidade, para cada etapa e modalidade da educação básica. Esse estudo serviu de fundamento à elaboração do Parecer CNE/CP nº 8/2010. Esse Parecer, no entanto, jamais foi homologado pelo MEC. Sobre a ausência da iniciativa de homologação se pronuncia Tanno afirmando que

o CAQi é o balizamento de definição dos valores mínimos do Fundeb e só não está em vigor por absoluta omissão do MEC em homologar uma deliberação de 2010 do CNE, da qual ele participou, gerando, com isso, graves prejuízos aos Estados e Municípios e, em especial, à qualidade da escola pública do país. (2017, p.18)

Uma vez que o Parecer não foi homologado, a retomada do seu trâmite, dessa feita em outro contexto político, propiciou o seu reexame por parte do CNE, expresso através do Parecer homologado no espaço de pouco mais de 30 dias. O Parecer do reexame inviabiliza o Parecer examinado com base num conjunto de argumentos que levam à seguinte afirmação:

O presente Parecer, de caráter conceitual e orientativo, pretende oferecer os argumentos quanto à impossibilidade de o CNE definir critérios e normas de aplicação do CAQi, vez que não cabe ao Conselho Nacional de Educação, como já mencionado em outro momento, estabelecer quaisquer despesas sem ter as condições necessárias e legais para identificar as fontes de receita que viabilizariam a implementação do CAQi, uma vez ausente lei complementar do artigo 23 da Constituição Federal, que regulamente o funcionamento do regime de colaboração entre os entes federados.(Parecer CNE/CEB nº 3/2019, p. 7)

Assim, a relatora do Parecer CNE/CEB nº 003/2019 concluiu o reexame afirmando:

Voto contrariamente à competência da Câmara de Educação Básica do CNE para definir o valor financeiro e a precificação do Custo Aluno Qualidade Inicial, exercida notadamente no Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (p.25)

No período cronológico computado entre a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 8/10 e o reexame que o considerou inviável, o MEC retomou o debate sobre o CAQi/CAQ, tardiamente, em 2015 com a criação do GT/CAQ/MEC instituído pela Portaria GM nº 459/2015. O Relatório Final desse GT concluiu que:

a) os Referenciais Nacionais de Qualidade de Oferta precisam ser desdobrados em dimensões e indicadores, construídos em articulação federativa, de modo que sejam aprovados como diretrizes orientadoras do Sistema Nacional de Avaliação;

- b) todos os recursos destinados a educação de todos os entes federativos devem ser considerados (possibilitando o cálculo de um Valor Aluno/Ano Total - VAA Total);
- c) o VAA Total mínimo necessário para que todos no país cheguem às condições básicas de oferta seria o CAQi;
- d) os entes federativos que não alcançam os referenciais básicos de qualidade de oferta deverão ser priorizados em termos de aporte supletivo técnico e eventualmente financeiro;
- e) os espaços de acompanhamento e controle social devem ser fortalecidos – apoio efetivo aos Conselhos;
- f) a União precisa rever seus critérios de alocação de recursos e seus programas nacionais, pois, em vários casos, há aumento de desigualdade, tanto com programas focalizados quanto com programas universais. (BRASIL/MEC 2015, p. 39)

Uma das questões mais relevantes, passíveis de mudar significativamente o panorama da distribuição de recursos advindos da Complementação da União, são os descritos nos itens b) e c) do texto conclusivo do Relatório do GT-CAQ-MEC. Respectivamente, esses itens propõem que todos os recursos destinados a educação de todos os entes federativos devem ser considerados no cômputo do cálculo de um Valor Aluno/Ano Total - VAA Total, o qual constituir-se-á como CAQi e universalizará o acesso às condições básicas de oferta educacional. O Fundeb é constituído pela subvinculação dos recursos vinculados à MDE, mediante alíquota de 20%. Dessa forma, nos cofres dos entes federativos constam ainda 5% de recursos vinculados à MDE que não vão para o fundo de âmbito estadual. Além disso, no âmbito dos entes federativos municipais há ainda 25% das receitas que não se vinculam ao Fundeb⁹. No âmbito dos entes municipais e estaduais há os recursos do Salário-educação, dos programas federais distribuídos de forma universal¹⁰ e recursos recebidos por decisão voluntária como os advindos do Plano de Ações Articuladas (PAR).

9 IPTU, ISS, ITBI, IRm, IRe e IOF-Ouro no caso dos municípios produtores desse metal.

10 PNAE, PNATE, PDDE e PNLD.

A implementação do VAA-Total traz como mudança principal o deslocamento da Complementação da União de unidades federativas para entes federativos. Para tanto, passa a exigir a análise técnico-orçamentária de cada ente federativo, pois recursos situados fora da cesta do Fundeb, como por exemplo os 5% das receitas vinculadas constitucionalmente, podem representar um volume considerável de recursos para determinados entes federativos, mas podem não ter representatividade em outros. A análise do impacto das receitas sobre os gastos com educação básica em cada ente se constitui como condição de viabilidade dessa proposta de cálculo do custo aluno dentro de cada exercício financeiro. O VAA-Total, portanto busca corrigir distorções do Fundeb apontadas em diversos estudos técnicos¹¹, especialmente as referidas à ineficiência alocativa.

O Relatório Final do GT/CAQ/MEC-2015 propôs ainda a criação de uma agenda para a viabilização do CAQi sujeita à apreciação do Ministro da Educação, dado o caráter interno do trabalho.

Face às profundas transformações políticas em curso no período, o trabalho do GT não avançou. O ministro¹² que instituiu o GT foi substituído e as mudanças políticas recrudesceram mudando significativamente o perfil político da gestão do Estado Nacional.

Em 16 de março de 2016, o MEC criou a Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi-CAQ, através da Portaria MEC nº 142/2016¹³. Estava prevista a participação de representantes do MEC (SEB, SASE, FNDE, INEP e Secretaria Executiva), CONSED, UNDIME, CNTE, FNE e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A Portaria definia ainda que o GT ora instituído, começaria os trabalhos pelos estudos realizados pelo GT instituído pela Portaria MEC nº 459, de 12 de maio de 2015, com o objetivo de propor alternativas à implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi e do Custo Aluno-Qualidade”.

O GT não chegou a se reunir no curto período entre a sua criação e as novas mudanças de equipe de gestão ocorridas no Ministério da Educação. A partir de então as sucessivas substituições não permitiram a

11 Ver TANNO, 2017.

12 Prof. Renato Janine Ribeiro assumiu como ministro de Educação no período de 06/04/2015 a 04/10/2015

13 Ministro Aloízio Mercadante Oliva assumiu como ministro da Educação no período de 05/10/2015 a 11/05/2016

consolidação de definições precisas sobre alternativas à implementação do CAQi. A Portaria MEC nº 142/16 foi revogada pela Portaria MEC nº 233¹⁴, de 15/03/2018 que trouxe mudanças tanto nas atribuições como na composição. Em 25 de março de 2019, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria MEC nº 649¹⁵, de 22 de março de 2019, que altera dispositivos da Portaria nº 233, de 15 de março de 2018 e instituiu o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação (CPACEB).

Entre outras modificações essa portaria, em relação à Portaria nº 233/18, altera a composição do PACEB retirando a Sase¹⁶ e o Fórum Nacional de Educação (FNE) e acrescentando a Subsecretaria de Gestão Fiscal da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Economia e a subsecretaria de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação. São modificações relevantes que comprometem a participação mais efetiva da sociedade civil uma vez que retira do Comitê a representação do FNE, espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro e retira a Sase, cuja extinção rompeu com o apoio institucional necessário à sustentação das ações do FNE.

Nessa perspectiva, estão postos os desafios para a definição de uma nova equação que garanta o financiamento da Educação Básica.

O “Novo Fundeb” – algumas mudanças

A reedição do Fundeb transcende o período vivenciado no Fórum das Licenciaturas que serviu de recorte para esse escrito. Contudo, considerando a importância da reformulação do Fundeb a partir da EC nº 108/20 e da regulamentação pela Lei nº 14.113/20 de 2021 e, sem a pretensão de esgotar toda essa reformulação, algumas das principais mudanças serão brevemente discutidas nesse tópico.

14 Ministro José Mendonça Bezerra Filho assumiu como ministro da Educação no período de 12/05/2016 a 06/04/2018

15 Ministro Ricardo Vélez Rodríguez assumiu como ministro da Educação no período de 01/01/2019 a 09/04/2019.

16 Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro 2019. As competências da Sase foram alocadas na Secretaria de Educação Básica (SEB), ficando, portanto, a cargo da SEB a responsabilidade de monitorar o PNE e articular o Sistema Nacional de Educação (SNE).

O Fundeb deixou de figurar no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias se tornando uma política permanente ao ser inserido pelo art. 202-A, no corpo da Constituição Federal. Tal mudança constitutiva do anseio de grande parte dos educadores e das redes públicas de ensino ratifica o financiamento da educação básica como experiência exitosa consolidada desde a implementação do Fundef em 1997. A despeito da correlação de forças e do panorama econômico favoráveis e da experiência exitosa demonstrada pelo Fundef, a expectativa de perenidade do Fundeb não se concretizou em 2007, o que gerou a intensificação da luta pela permanência dessa política de financiamento nos anos próximos a 2020, ano da sua extinção. A nova configuração do Fundeb sinaliza para alterações nas fontes de recursos ao excluir da redistribuição os relativos à LC nº 87/96, conhecida como Lei Kandir¹⁷ e incluir recursos relativos a alíquotas adicionais do ICMS. Muda também a forma de contabilização das matrículas ponderadas ao ampliar a contabilização da dupla matrícula até então só permitida para atendimento educacional especializado. A ampliação considera as matrículas em instituições privadas conveniadas, com vistas à oferta de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino regular. Mudança ocorreu ainda devido a um dos pontos de maior discussão em relação à nova configuração que o Fundeb assumiria - a Complementação da União. É lugar comum nas propostas de formulação das políticas sociais as reivindicações relacionadas à injeção de novos recursos contrapostas às resistências para ampliação do desembolso por parte do Estado, o que gera acirradas discussões sobre a apropriação do fundo público. Com o Fundeb não foi diferente e após debates a Complementação foi ampliada e desdobrada em três conceitos de valor aluno - VAAF, VAAT e VAAR.

O Valor aluno-ano Fundeb - VAAF já vinha sendo praticado no financiamento desde o advento do Fundef e permanece na nova configuração do Fundeb. O seu cálculo é a razão entre os impostos constitutivos do Fundeb no âmbito estadual e o total de matrículas ponderadas em todas as redes desse respectivo estado. Ao fazer esse cálculo, receberá a complementação da União o estado que não atingir o VAAF mínimo definido nacionalmente através de portaria interministerial. A complemen-

¹⁷ Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. Assinada por Fernando Henrique Cardoso e Pedro Malan essa Lei ficou conhecida pelo nome do seu autor o então ministro do Planejamento Antonio Kandir.

tação da União via VAAF permanece em 10%, porém no seu total essa complementação aumenta para 23% devido às duas novas modalidades de complementação definidas como VAAT e VAAR. O VAAT corresponde ao mínimo de 10,5% em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT) não alcançar o mínimo definido nacionalmente. A complementação através do VVAT busca minimizar as desigualdades entre as redes de ensino dos diversos entes federativos estaduais ou municipais com menor capacidade de recursos. A necessidade de complementação é analisada com base na realidade de cada ente federativo considerando sua capacidade para financiar a educação. Para essa análise são consideradas todas as receitas vinculadas à educação. Dessa forma são apuradas as receitas que o ente federativo recebe do Fundeb e as demais receitas vinculadas à educação advindas de impostos, transferências e programas educacionais de distribuição universal que cada ente federativo teve à disposição nos dois anos anteriores ao de referência e, atualizadas monetariamente. Mudança importante também é sinalizada pela condicionalidade imposta para que o ente federativo receba recursos do VAAT, pois estarão habilitados apenas aqueles que disponibilizarem as informações e os dados contábeis, orçamentários e fiscais, nos termos do art. 163-A¹⁸ da Constituição Federal e do art. 38 da Lei nº 14.113/2020, ou seja, a disponibilização, homologação e processamentos dos dados, referentes a dois anos anteriores ao de referência, na Demonstração de Contas Anuais (DCA/STN) e no Siope. O próprio Siope constitui importante alteração referente à obrigatoriedade de registro bimestral com acesso dos CACS e dos Tribunais de Contas, sob pena de suspensão de transferências voluntárias. O Sistema terá interoperabilidade e a integração de dados com os demais sistemas eletrônicos de dados contábeis, orçamentários e fiscais no âmbito do Poder Executivo federal e dos Tribunais de Contas. O VAAT é a razão entre a soma de todas as receitas e disponibilidades e a soma das matrículas ponderadas. Dessa forma cada rede de ensino terá o seu próprio VAAT. Para o cômputo do VAAT são consideradas as receitas que seguem no quadro:

18 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disponibilizarão suas informações e dados contábeis, orçamentários e fiscais, conforme periodicidade, formato e sistema estabelecidos pelo órgão central de contabilidade da União, de forma a garantir a rastreabilidade, a comparabilidade e a publicidade dos dados coletados, os quais deverão ser divulgados em meio eletrônico de amplo acesso público.

Quadro nº 01 – Receitas e disponibilidades para o cálculo do VAAT

Recurso	Percentual	Responsável
FPM*	5%	STN
FPM**	25%	STN
FPE	5%	STN
ICMS	5%	STN
IPI-exp	5%	STN
IPVA	5%	STN
ITCMD	5%	STN
ITR	5%	STN
IPTU	25%	STN
ISS	25%	STN
ITBI	25%	STN
IRRF	25%	STN
IOF-Ouro	25%	STN
Petróleo e Gás	75%	STN
Fundeb***		STN
PDDE-Básico***		FNDE
PNLD***		FNDE
PNAE***		FNDE
PNATE***		FNDE

Fonte: CF/88, Lei nº 14.113/20, FNDE

*percentual 5% restante que não foi depositado no Fundeb estadual.

**percentual das parcelas extras do FPM repassadas pela União aos municípios no primeiro decênio do mês de dezembro e no primeiro decênio do mês de julho de cada ano.

***serão computados os valores disponibilizados.

A terceira modalidade de complementação da União definida como VAAR será repassada a partir de 2023, às redes públicas que cumprirem as condicionalidades¹⁹ de melhoria de gestão realizando o provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar entre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho. Essa condicionalidade deverá constar na legis-

¹⁹ Art. 5º, III da Lei nº 14.113/20; Art. nº 43, incisos de I a V e §§1º e 2º do Decreto nº 10.656/21 que regulamenta a essa Lei.

lação local. As demais condicionalidades terão metodologia de aferição elaborada pelo Inep e aprovada pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, e operacionalizada pelo FNDE²⁰ e referem-se a redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais; à participação de, no mínimo, 80% dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado nas redes públicas, nos testes nacionais aplicados pelo Saeb; ao regime de colaboração entre Estado e Município no que concerne à execução do ICMS-Educação nos estados; aos referenciais curriculares do respectivo sistema de ensino em conformidade com Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos.

A Complementação da União ocorrerá progressivamente ao longo de seis anos a partir de 2021 chegando ao limite de 23% em 2026 e, doravante, permanecendo nesse limite. A integralização progressiva a partir de 2021, considerando as três modalidades ocorrerá conforme quadro que segue.

Quadro nº 02 – Integralização das modalidades de complementação da União

Ano	VAAF%	VAAT%	VAAR%	Total%
2021	10	2,00	-	12
2022	10	5,00	-	15
2023	10	6,25	0,75	17
2024	10	7,50	1,50	19
2025	10	9,00	2,00	21
2026	10	10,5	2,50	23

Fonte: Lei nº 14.113/20, Art. 3º,4º e 41.

Importante salientar que a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade também constitui uma alteração no que se refere à sua composição que, de forma paritária, passa a contar com cinco representantes da UNDIME, cinco do CONSED, sendo um de cada região do País; cinco do MEC, incluindo um representante do INEP e um do FNDE, cada qual com seu suplente. A Comissão deliberará sobre o conjunto de fatores de ponderação, levando em conta o CAQ e os

²⁰ Cf. Resoluções da Comissão nº 1, de 27 de julho de 2022 e nº 5, de 11 de novembro de 2022.

estudos do INEP sobre custos médios das etapas, modalidades e tipos de ensino, nível socioeconômico dos estudantes, disponibilidade de recursos vinculados à educação e potencial de arrecadação de cada ente federado.

Por fim, convém ainda registrar alterações referentes a dois segmentos sociais relevantes presentes em todas as configurações dos Fundos instituídos a partir de 1996. Os conselhos de acompanhamento e controle social sobre a aplicação dos recursos do Fundo – CACS-Fundeb e os profissionais da educação.

Os CACS-Fundeb são instituídos por leis de cada ente federativo. Entre as mudanças assinaladas na Lei nº 14.113/20, ressalta-se alteração na composição desses conselhos mediante a possibilidade de inclusão de dois representantes de organizações da sociedade civil, um representante das escolas indígenas, um representante das escolas do campo e um representante das escolas quilombolas. O mandato dos membros dos conselhos do Fundeb será de quatro anos, vedada a recondução, e se iniciará no 3º ano de mandato do Poder Executivo. Visando ajustar, nos municípios, o início do mandato dos membros dos conselhos ao terceiro ano de mandato do Poder Executivo, foram instituídos novos conselhos dos Fundos no primeiro semestre de 2021 com vigência do mandato até 2022. Dessa forma, a partir de 2023 os novos conselhos com mandato de quatro anos terão início coincidente com o terceiro mandato do poder Executivo. Os CACS deverão se reunir no mínimo trimestralmente e, a critério de decisão no âmbito do ente federativo poderão ser integrados ao Conselho Municipal de Educação, nos termos da legislação local instituindo câmara específica para o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo.

Quanto aos profissionais da educação constitui mudança a elevação do percentual de 60% para 70%, no mínimo dos recursos anuais totais recebidos do Fundeb em cada rede para pagamento, em cada rede de ensino, com remuneração de profissionais da educação em efetivo exercício, pertencentes às categorias definidas no Art. 61 da LDB e às equipes multiprofissionais compostas por psicólogos e assistentes sociais escolares²¹. A alteração tende a possibilitar valorização de categorias para além do magistério. Nessa perspectiva de valorização fica explicitamente vedado o uso de recursos vinculados à educação para pagamento de inativos. O pagamento de inativos com

21 Cf. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.

recursos do Fundo tem sido uma prática recorrente em diversos entes federativos. Os profissionais inativos têm todo direito ao pagamento digno pelos seus longos anos de serviços prestados à sociedade, contudo não sendo esse segmento classificado como de manutenção e desenvolvimento da educação (MDE), sua remuneração deve ser executada com outras fontes de recursos, destinadas para esse fim. A valorização dos profissionais da educação vem se constituindo historicamente através de intensas lutas. Na esteira dos fundos de financiamento da educação básica um dos quesitos mais polêmicos tem sido a metodologia que enseja a atualização (aumento) anual da remuneração dos profissionais da educação. Segundo a Lei nº 11.738/2008, art. 5º a atualização do valor do piso será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente. Devido a uma possível dificuldade na aplicação desse artigo, uma vez que no intervalo de um exercício financeiro ainda há dados estimados quanto à arrecadação e não totalmente consolidados, os quais podem variar ao longo do exercício, a atualização do piso salarial nacional do magistério público da educação básica passou a ser calculada utilizando-se o percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, apurado entre os dois exercícios consecutivos mais recentes, anteriores ao ano de referência²². Porém a valorização dos profissionais da educação por um dos seus princípios básicos - a remuneração condigna, vem traçando numa trajetória repleta de resistências. Logo após a Lei nº 11.738, conhecida como a “Lei do Piso” ser sancionada em 16 de julho de 2008, mais precisamente em outubro do mesmo ano foi ajuizada junto ao STF, por cinco governadores²³ de estados, apoiados por outros cinco governadores²⁴ a ADI nº 4167/2008²⁵, sob a alegação de que a Lei do Piso era inconstitucional. O STF, em votação²⁶, decretou a constitucionalidade da Lei. Tal decisão

22 Cf. Nota Técnica nº 36/2009/CC/AGU/CGU, de 30 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2019/2019_02_12_parecer_agu.pdf

23 Yeda Crusius, PSDB/RS; Luiz Henrique da Silveira, PMDB/SC; Roberto Requião, PMDB/PR;

24 José Serra, PSDB/SP; Aécio Neve, PSDB/MG; José Roberto Arruda, DEM/DF; Marcelo Miranda, PMDB/TO; José de Anchieta, PSDB/RR.

25 Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167/08 Processo STF nº 0006515 André Puccinelli, PMDB/MS; Cid Gomes, PSB/CE.-41.2008.0.01.0000. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2645108>

26 ADI nº 4167 votada no dia 06/04/2011. O STF decretou a constitucionalidade da Lei do Piso, considerando que piso é o vencimento inicial, sem acréscimos de gratificações. A partir do julgamento todos os estados e municípios deverão acatar este conceito. Em decisão do dia 27/04/11 o STF julgou improcedente a ADI também quanto à composição da jornada de trabalho, ou seja prevalece o texto da lei que garante o mínimo de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extra-

não impediu que a Lei do Piso passasse por nova ação judicial dessa feita através da ADI nº 4848/12²⁷ ajuizada por cinco governadores de estados²⁸ que solicitam a impugnação do art. 5º, e parágrafo único da lei e propõem que a atualização anual do piso nacional do magistério permaneça vinculada a índices estipulados por órgão da Administração Federal, e não por lei. Em decisão o STF decretou a constitucionalidade da metodologia de atualização do Piso mediante Despacho²⁹ que afirma [...] “Ação Direita de Inconstitucionalidade julgado improcedente, com a fixação da seguinte tese: *É constitucional a norma federal que prevê a forma de atualização do piso nacional do magistério da educação básica*”.

Superada a discussão sobre a constitucionalidade da Lei do Piso, nem por isso o projeto de valorização dos profissionais deixou de enfrentando resistências. De maneira surpreendente foi protocolado na Câmara dos Deputados o PL nº 3776, no dia 23 de julho de 2008, portanto sete dias depois de sancionada a Lei do Piso. O PL nº 3776/08 tramita em Regime de Urgência. É de autoria do Executivo Federal que na Exposição de Motivos³⁰ argumenta que

1. Submetemos à apreciação de Vossa Excelência o apenso Projeto de Lei pelo qual se estabelece o índice e forma de atualização do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica [...] 2. A proposta é de que o piso seja reajustado anualmente pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor-INPC, evitando-se a utilização do mesmo percentual de cres-

classe realizadas pelos professores.

27 Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4848/12 Processo STF nº 9966095-22.2012.1.00.0000. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4297652>

28 André Puccinelli, PMDB/Mato Grosso do Sul; Marconi Ferreira Perillo Júnior, PSDB/Goiás; Wilson Nunes Martins, PSDB(1995-2005); PSB (2005-2022)Piauí; Tarso Fernando Herz Genro, PT/Rio Grande do Sul; José Anchieta Júnior, PSDB/Roraima; João Raimundo Colombo, PSD/Santa Catarina.

29 Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15354791090&ext=.pdf> Assinado em 16.11.22; Publicado em 18.11.22.

30 Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=588133. E.M.I nº 032 MEC/MF, de 15 de julho de 2008, assinada por Jose Henrique Paim Fernandes, Secretário Executivo do MEC e Nelson Machado, Secretário Executivo do Ministério da Fazenda comandado pelo ministro Guido Mantega.

cimento do valor mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. 3. Isto porque o efeito da regra em vigor poderá acarretar uma elevação contínua da parcela corresponde aos gastos com a remuneração dos profissionais do magistério público nas despesas totais com educação básica, comprometendo no médio e longo prazo o financiamento de outros não menos importantes itens para a melhoria da qualidade da educação básica pública (E.M.I. nº 32, pg.2).

A situação é preocupante, uma vez que o PL nº 3776/08 já tem parecer favorável terminativo, emitido pela Comissão de Finanças e Tributação – CFT conforme Relator deputado José Guimarães que também registra no Relatório a anuência do Senado, ainda que em forma de Substitutivo, o que requer nova análise da Câmara. O Relatório tem inteiro te³¹or disponível³² na página da Câmara dos Deputados. Mesmo diante da iminente aprovação do PL nº 3776/08 através de decisão terminativa da CFT, cabia recurso. Diante dessa possibilidade recursal foi protocolado pela deputada Fátima Bezerra o Rec nº 108, apresentado à Mesa Diretora da Câmara em 15 de novembro de 2011, com número suficiente de deputados assinantes, contra o parecer terminativo da CFT. Após a apresentação do REC nº 108 foram registrados requerimentos de inserção do PL nº 3776/08 na Ordem do Dia do Plenário. Os registros da tramitação disponibilizados pela Câmara indicam lenta movimentação e apontam um considerável lapso de tempo entre 03.05.16 e 17.08.21, respectivamente penúltima e última movimentação. Esta última registra Sessão Deliberativa Extraordinária – Plenário, tendo como Matéria sobre a mesa o REC 108/2011. Entrou em votação Requerimento da bancada do PSOL, que solicita a retirada de pauta deste Recurso. O Requerimento foi rejeitado pela maioria de 274 contra 145, totalizando 419 votos. Seguiu a votação do Recurso que foi aprovado por 225 contra 222, totalizando 447 votos. Assim a matéria segue a tramitação regimentalmente prevista, oportunizando um importante momento de pressão contra o PL nº 3776/08. Para

31 Consulta realizada em 21.03.23 para conclusão deste artigo.

32 Cf. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=940897, datado de 21.11.11

uma reflexão sobre a diferença entre o que dispõe a Lei do Piso sobre a atualização da remuneração dos profissionais da educação e o que propõe o PL nº 3776/08; entre valorização profissional e correção com base na inflação segue o quadro abaixo ilustrativo da série histórica dos percentuais de aumento pelo VAAF e do percentual que seria pelo IPC.

Quadro nº 03 – Percentuais de atualização do Piso pela Lei 11.738/08 e pelo INPC

Ano	Valor do Piso Lei nº11.738/08 R\$	Percentual de Atualização pela Lei %	INPC %	Valor do Piso Pelo INPC R\$
	950,00	-	4,11	
2010	1.024,67	7,86	6,46	1.011,37
2011	1.187,97	15,85	6,08	1.072,86
2012	1.451,54	22,22	6,20	1.132,51
2013	1.567,00	7,97	5,56	1.195,47
2014	1.697,39	8,32	6,23	1.269,94
2015	1.918,20	13,01	11,28	1.413,19
2016	2.136,10	11,36	6,58	1.506,17
2017	2.299,29	7,64	2,07	1.537,34
2018	2.456,10	6,82	3,43	1.590,07
2019	2.558,51	4,17	4,48	1.661,30
2020	2.887,02	12,84	5,45	1.751,84
2021	Sem reajuste		10,16	
2022	3.845,63	33,23	5,93	1.855,72
2023	4.420,55	14,95		

Fonte: MEC/FNDE, IBGE

Enquanto o PL nº 3776/08 tramita, o § 2º, do art. 26 da Lei nº 14.113/20 alterado providencialmente pela Lei nº 14.276/21, conferiu aos gestores dos Executivos, municipais e estaduais, competência para operacionalizar o ajuste salarial sob a forma de bonificação ou abono, passível, portanto, de não ser incorporado aos vencimentos para nenhum efeito, ou seja, não ser considerado para cálculo de qualquer vantagem pecuniária³³. Na

³³ Por exemplo: férias, verbas rescisórias, adicional noturno, décimo terceiro, insalubridade, aposentadoria.

expectativa da solução legislativa pela aprovação do PL nº 3776/08, essa forma de operacionalizar o reajuste se mostra estratégica, pois além de viabilizar reformulações reduz a tensão orçamentária causada pela folha de pagamento dos entes federativos³⁴.

Considerações Finais

O Fórum das Licenciaturas da UFRPE ao discutir a ampla e complexa temática do financiamento da educação básica procurou contribuir com a construção da política educacional como recorte da política pública social que, segundo Abranches,

É conflito. Oposição e contradição de interesses. Conflito negociado, regulado por instituições políticas de natureza vária, condicionado por mediações que tornam possível reduzir os antagonismos e projetá-los em um movimento positivo... É poder transformando-se em um jogo desequilibrado, que exponencia os meios dos mais poderosos e reduz as chances dos mais fracos. (*apud* Oliveira, 2005 p. 31)

Com base nessa concepção de política social, o Fórum se constitui como arena de debate e reflexão sobre aspectos que marcam a política do financiamento da educação básica. Um dos pontos que devem estar em constante observância na formulação é a relação entre o financiamento e os padrões de qualidade da oferta. Tal observância diz respeito aos recursos e também a gestão desses recursos. A viabilização da qualidade da oferta atrelada ao

34 Segundo dados da Confederação Nacional de Municípios – CNM, a atualização do piso tem sido sempre superior ao crescimento da receita do Fundeb, pressionando o crescimento da folha de pagamento dos professores. Entre 2009 e 2023, enquanto a receita do Fundeb aumentou 255,9% , o reajuste do piso do magistério foi de 365,3%. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-alerta-que-reajuste-do-piso-do-magisterio-nao-tem-base-legal-e-orienta-cautela-aos-gestores-municipais>

financiamento, embora se constitua como objeto a ser estudado e formulado como parecer técnico que subsidie a política educacional tem como requisito a ampliação da complementação da União, mas também a correção das distorções do Fundeb, o que implica no aprimoramento da gestão desse Fundo.

A geração de recursos que financiam a área social depende do desempenho da economia. A obviedade dessa assertiva, no entanto, não justifica a falta de esforços no sentido de programar desembolso maior de recursos para a educação, caso fosse ela, de fato, definida como prioridade. A educação não é alavanca exclusiva do desenvolvimento social e econômico de uma nação, mas é uma delas. Sem educação é possível haver crescimento econômico com aprofundamento de desigualdade social, mas não desenvolvimento socioeconômico produtor de uma sociedade mais equânime.

Historicamente, o Brasil não implementou uma política educacional consistente, como parte integrante de um projeto de nação soberana, livre e mais igualitária. A prática orçamentária exercida no Brasil, que subordina a área social em geral e, o setor educacional em particular, à geração de excedentes econômicos denota claramente que educação não tem sido definida como prioridade, em nenhum governo por mais diferentes que sejam do ponto de vista político e ideológico. Exemplo emblemático dessa afirmação é o posicionamento comum de membros de governos que, embora sejam de orientações político-partidárias e ideológicas diferentes e até antagonicas, são concordes em afirmar que mais recursos para a educação, desestabilizaria o equilíbrio financeiro do Estado.

Em 2012 o então ministro da Economia Guido Mantega fez pronunciamento dizendo que o PNE quebraria o estado brasileiro³⁵. Temer, ocupando a presidência da República, vetou um artigo da LDO de 2018 que incluía entre as prioridades o cumprimento das metas previstas pelo PNE. A razão do veto foi que a medida restringiria a liberdade do Poder Executivo de alocar recursos para a implementação das políticas públicas e reduziria a flexibilidade na priorização das despesas discricionárias em caso de necessidade de ajustes previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal “colocando em risco o alcance da meta fiscal”³⁶. Esses são apenas dois exemplos constantes no rol de pronunciamentos semelhantes.

35 Disponível em <https://exame.com/economia/mantega-pede-cuidado-com-medidas-do-parlamento/>.

36 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/ldo-retira-prioridade-para-cumprimento-do-plano-nacional-de-educacao>

Na esteira da falta de priorização da educação, camuflada por discursos que dizem priorizá-la se torna cada vez mais importante a compreensão da política de financiamento da educação, como ferramenta para fomentar o debate, torná-lo transparente e aglutinar esforços em torno de propostas que apontem para avanços rumo à diminuição da desigualdade social, pela via do acesso e permanência na educação básica ofertada com qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Socorro Valois.(2002)*Financiamento da educação: o Fundef e a valorização do magistério: uma análise em municípios pernambucanos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ALVES, Maria do Socorro Valois. Financiamento da educação: uma visão geral sobre seus mecanismos e possibilidades de valorizar o magistério público. IN: GOMES, Alfredo Macedo(Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8, de 05 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

BRASIL. MEC. Relatório Final GT CAQ Portaria nº 459, de 12 de maio de 2015. Grupo de Trabalho constituído com a finalidade de “elaborar estudos sobre a implementação do Custo Aluno Qualidade –CAQ, como parâmetro para o financiamento da Educação Básica. Brasília: outubro de 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/RELATORIO_FINAL_GT_CAQ_out_15.pdf

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 3, de 26 de março de 2019. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

BRASIL. MEC. Portaria nº 459, de 12 de maio de 2015. Constitui Grupo de Trabalho para elaborar estudos sobre a implementação do Custo Alu-

no-Qualidade - CAQ, como parâmetro para o financiamento da educação básica. Brasília: DOU de 13/05/15, nº 89, Seção 1, p. 12

BRASIL. MEC. Portaria nº 142, de 16 de março de 2016. Institui Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi-CAQ. Publicada no DOU de 17/03/2016, nº 52, seção 2, p. 13.

BRASIL. Portaria nº 233, de 15 de março de 2018. Institui o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação – CPACEB. Publicada no DOU de 16/03/2018, nº 52, Seção 1, p. 36.

BRASIL. Portaria nº 649, de 22 de março de 2019. Altera dispositivos da Portaria nº 233, de 15 de março de 2018, que institui o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação - CPACEB. Brasília: DOU de 25/03/2019, nº 57, Seção 1, p. 55.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda Constitucional nº 15/2015. Insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, incluir o planejamento na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada, e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Senado Federal. Proposta de Emenda Constitucional nº 33/2019. Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Senado Federal. Proposta de Emenda Constitucional nº 65/2019. Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição nº 15, de 2015. Altera o art. 20 da Constituição Federal para dispor sobre a vinculação à educação de parcela dos recursos provenientes da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração mineral, incluídas as de petróleo e gás natural; altera os incisos I e II do art. 158, para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS; inclui o art. 163-A, de forma disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados; insere parágrafo único no art. 193 para tratar do planejamento na ordem social; acrescenta § 4º no art. 208, para inserir o princípio da proibição do retrocesso nas políticas de educação; altera a redação do § 4º e insere § 6º no art. 211; acrescenta §§ 7º, 8º e 9º no art. 212; e insere art. 212-A, para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para acrescentar art. 60-A e alterar a redação do art. 107, § 6º, I.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3776, de 23 de julho de 2008. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405482>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. In: Revista Linhas Críticas, Brasília, v. II, n. 20, p.27-40, jan/jun. 2005.

TANNO, Cláudio Riyudi. Estudo Técnico nº 24, Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Brasília: Câmara dos Deputados. Outubro/2017. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/orcamento-da-uniao>



A Professora Maria do Socorro Valois Alves é graduada em Pedagogia pela UNICAP, mestre e doutora pela UFPE, na linha de pesquisa em Planejamento, Política e Gestão da Educação.

Docente do Departamento de Educação da UFRPE.

Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório em Política Educacional:

Financiamento, Gestão da Educação e Acompanhamento e Controle Social –

OPEFINGEAC e o Projeto de Extensão voltado para

formação de conselheiros

dos Conselhos da

Educação atuantes

em municipalidades

de Pernambuco.



A Professora Maria do Socorro de Lima Oliveira é graduada em Ciências Sociais pela UFPB, mestre e doutora em Ciências Sociais pela UFCG. Docente da UFRPE. Pró-reitora de Ensino de Graduação da UFRPE no período de 2016 a 2023. Coordenou o Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES como Coordenadora Regional em 2018 e como Coordenadora Nacional em 2021-22. Coordena o Núcleo de pesquisa e extensão JUREMA.

Esta obra é uma coletânea de palestras proferidas no Fórum das Licenciaturas da UFRPE no período de 2016 a 2019, transformadas em artigos pelos respectivos preletores pesquisadores e estudiosos dos temas apresentados. Os três primeiros artigos formam o primeiro eixo que discute a formação de professores. O segundo eixo traz artigos que abordam aspectos da educação básica. O terceiro eixo apresenta artigo que traz importante análise sobre programa de governo, pela lente da teoria de estado e artigo sobre a política de estado para o financiamento da educação básica, com recorte no Fundeb. A coletânea, elaborada à base de consistente referencial teórico, se propõe como contribuição à reflexão e análise da política educacional brasileira.

