REFORMAS DE ENSINO E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E AMÉRICA LATINA

I ENCONTRO INTERNACIONAL
DA REDE ESCOLA PÚBLICA
E UNIVERSIDADE

16 e 17 de maio de 2017
UFABC – campus Santo André

Anais

REALIZAÇÃO

Rede Escola Pública e Universidade (REPU)
Universidade Federal do ABC (UFABC)
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFABC (PROEC-UFABC)

PARCEIROS

Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Sindicato dos Professores do ABC (Sinpro-ABC)
Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), subsede Leste-Tatuapé
Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal-SP (SINPEEM)
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

REFORMAS DE ENSINO E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E AMÉRICA LATINA

ANAIS DO
I ENCONTRO INTERNACIONAL
DA REDE ESCOLA PÚBLICA
E UNIVERSIDADE

REDE
ESCOLA
PÚBLICA
E UNIVERSIDADE

COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS

Débora Cristina Goulart (Unifesp)
Fernando L. Cássio (UFABC)
Salomão Barros Ximenes (UFABC)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Luísa Pascale Palhares (SEE-SP)
Ana Paula Corti (IFSP)
Danilo Rodrigues Zajac (UFABC)
Eduardo Donizeti Girotto (DG/FFLCH-USP)
Fátima Aparecida Santos (SEE-SP)
José Alves da Silva (Unifesp/Diadema)
Lisete Regina Gomes Arelaro (FE-USP)
Magali Batista (Fórum Popular de Defesa da Educação Pública – Guarulhos)
Márcia Aparecida Jacomini (Unifesp/Guarulhos)
Maria Carla Corrochano (UFSCar)
Maria Clara Di Pierro (FE-USP)
Priscilla Lemos Nogueira (SEE-SP)
Regina Miyeko Oshiro (SEE-SP/Apeoesp Subsede Leste-Tatuapé)
Sergio Stoco (Unifesp/Diadema)
Sílvia Cristina Gil (USP)
Sílvio Ricardo Gomes Carneiro (UFABC)
Thauane Rocha de Figueiredo (Unifesp/Guarulhos)
Vitor Mizuki (Faculdade Sumaré)
Zélia de Brito (Fórum Popular de Defesa da Educação Pública – Guarulhos)

APOIO TÉCNICO

Carolina Rocha (UFABC)
Verônica de Assis Calsan (UFABC)

COMITÊ CIENTÍFICO

Fernando L. Cássio (UFABC)
Theresa Adrião (FE-Unicamp)

COORDENAÇÃO DOS EIXOS

EIXO 1 – GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: Silvio Carneiro (UFABC)

EIXO 2 – PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Teise Oliveira Garcia (USP – Ribeirão Preto)

EIXO 3 – MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO: Maria Carla Corrochano (UFSCar)

EIXO 4 – DIREITO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: Ana Paula Corti (IFSP)

PARECERISTAS *AD HOC*

Ana Maria dos Santos Gouw (Unifesp)
André Luis La Salvia (UFABC)
Andréa Barbosa Gouvêa (UFPR)
Antonia Almeida Silva (UEFS)
Bianca Cristina Correa (USP – Ribeirão Preto)
Carmen Moraes (FE-USP)
Carolina de Roig Catini (FE-Unicamp)
Claudia Barcelos de Moura Abreu (Unifesp)
Claudia Lemos Vóvio (Unifesp)
Dalva Garcia (PUC-SP)
Daniel Revah (Unifesp)
Davisson Charles Cangussu de Souza (Unifesp)
Dirce Pacheco e Zan (FE-Unicamp)
Eduardo Donizeti Girotto (FFLCH-USP)
Elie Ghanem (FE-USP)
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)
Fabiana Jardim (FE-USP)
Gabriela Spanghero Lotta (UFABC)
José Alves da Silva (Unifesp)
José Marcelino Rezende Pinto (USP-Ribeirão Preto)
Leonardo Crochik (IFSP – São Paulo)
Lisete Regina Gomes Arelaro (FE-USP)
Lourdes de Fatima Bezerra Carril (UFSCar – Sorocaba)
Luis Fernando de Freitas Camargo (IFSP – São Paulo)
Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO)
Marcio Alves de Oliveira (IFSP)
Márcio Gomes (UFSCar – Sorocaba)
Márcio Moretto Ribeiro (EACH-USP)
Marcos Edgar Bassi (UFSC)
Marcos Vinicius Pó (UFABC)
Maria Clara Di Pierro (FE-USP)
Marilia Mello Pisani (UFABC)
Marilia Pinto de Carvalho (FE-USP)
Najla Mehanna Mormul (Unioeste)
Nora Krawczyk (FE-Unicamp)
Patrícia Sposito Mechi (Unila)
Raiane Patrícia Severino Assumpção (Unifesp)
Renata Gonçalves (Unifesp)
Romualdo Portela de Oliveira (FE-USP)
Rosana Evangelista da Cruz (UFPI)
Rosana Gemaque (UFPA)
Rubens Barbosa de Camargo (FE-USP)
Selma Venco (Unicamp)
Sonia Maria Portella Kruppa (FE-USP)
Valdelaine da Rosa Mendes (UFPel)
Wilson Mesquita de Almeida (UFABC)

APRESENTAÇÃO

TECENDO NOVOS POLOS DE RESISTÊNCIA E REFLEXÃO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Nos dias 16 e 17 de maio a Universidade Federal do ABC (UFABC) recebe o 1º Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade, com o tema *Reformas de ensino e movimentos de resistência: diálogos entre Brasil e América Latina*. Trata-se de um marco importante na articulação entre a pesquisa e a extensão universitárias e a escola pública.

O objetivo do evento é promover o debate entre pesquisadores de diferentes países da América Latina, professores, gestores educacionais, estudantes e familiares da educação básica sobre as políticas públicas para educação e os movimentos de resistências frente às recentes reformas educacionais regressivas.

Acirram-se as ameaças à escola pública: corte de financiamento, privatização, controle ideológico, militarização, padronização regressiva, segregação, etc. O papel da Universidade Pública é desvendar os interesses e os mecanismos que articulam tais agendas, é resistir e oferecer elementos para a resistência, é reforçar caminhos para a realização do Plano Nacional de Educação. É, portanto, cumprir o que lhe cabe na construção da democracia e na superação das desigualdades e de todas as formas de exploração e de violência que ainda caracterizam as sociedades brasileira e latino-americana.

O Encontro *Reformas de ensino e movimentos de resistência: diálogos entre Brasil e América Latina* visa fomentar o diálogo entre os sujeitos envolvidos direta e indiretamente no debate sobre reformas educativas na América Latina e o direito à educação pública de qualidade. O evento contará com painéis com convidados do Brasil e do exterior, grupos de discussão temáticos e sessões de apresentação de trabalhos acadêmicos e relatos de experiência.

A forma de organização garantirá que os diferentes sujeitos possam participar com seus repertórios específicos em iguais condições de exposição e debate de suas contribuições. Os Grupos de Discussão serão momentos especiais de discussão e troca de preocupações, pontos de vista e proposições entre todos os presentes. Além disso, temos 101 trabalhos a serem apresentados, incluindo-se 17 relatos de experiência, documentários, imagens e outros formatos, que serão apresentados juntamente com os demais trabalhos, fortalecendo as possibilidades de articulação entre os estudos produzidos nas Universidades e a experiência de construção da escola pública gratuita, democrática, laica, de qualidade, socialmente referenciada e para todxs.

Desejamos boas-vindas, e que este Encontro possa ajudar a tecer novos polos desta Rede de resistência e reflexão, no Brasil e no Continente.

Santo André/SP, maio de 2017
Comissão Organizadora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Reformas de ensino e movimentos de resistência : Diálogos entre Brasil e América Latina -- Anais do I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade.

São Paulo : Rede Escola Pública e Universidade / Letra e Voz, 2017.
1 volume.

ISBN 978-85-93467-05-9

Vários autores.

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Movimentos de resistência. 4. Reformas de Ensino. 5. Qualidade (Educação).

SUMÁRIO

Sobre a Rede Escola Pública e Universidade **9**

Programação geral **11**

Eixos temáticos **17**

Grupos de discussão (Questões norteadoras) **21**

Sessões de apresentação **25**

Textos acadêmicos

- Eixo 1: Gestão democrática na escola pública **39**
- Eixo 2: Privatização da educação **75**
- Eixo 3: Movimentos de resistência na educação **113**
- Eixo 4: Direito e qualidade na educação pública **201**

Relatos de experiência **301**

REDE
ESCOLA
PÚBLICA
E UNIVERSIDADE

SOBRE A REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE

A Rede Escola Pública e Universidade surgiu no contexto das lutas dxs estudantes de São Paulo contra a autoritária e equivocada proposta de "reorganização escolar" apresentada no final de 2015, que foi ao final suspensa em decorrência da resistência estudantil, com o apoio das comunidades escolares, dos movimentos sociais e do campo acadêmico. Naquela ocasião, professores e pesquisadores da UFABC produziram o estudo *Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo*, que colocou em questão os pressupostos pretensamente técnicos que embasavam a decisão governamental. Muitos outros posicionamentos críticos foram produzidos nas universidades públicas de São Paulo e muitos de nós nos encontramos, naqueles dias, nos espaços de diálogo e resistência.

Foi nosso apoio à justa luta dxs estudantes e nossa crítica à "reorganização" que despertou a necessidade de construirmos um projeto comum, com o propósito de avançar no conhecimento da política educacional estadual através da pesquisa acadêmica e através do diálogo com as escolas públicas e suas comunidades.

A Rede foi fundada com a participação de professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), da Universidade Federal do ABC (UFABC) e do Instituto Federal de São Paulo (IFSP); unidxs no objetivo de promover estudos e pesquisas sobre a educação pública no estado de São Paulo em diálogo com a educação básica, de forma que os resultados destes estudos e o debate sobre eles possam ser apropriados por professores e estudantes da educação básica na defesa de uma escola pública de qualidade.

Com esse propósito, realizamos dois Encontros em 2016, além de dezenas de reuniões de trabalho e notas técnicas sobre a rede estadual de São Paulo. Estes debates e estudos, realizados ao longo do ano de 2016, serviram de base para a escrita de oito artigos, cinco deles publicados no Dossiê *Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil*, da Revista *Educação & Sociedade* n. 137 (out./dez. 2016), cuja edição impressa será lançada durante o Encontro; e três no Número Especial *(Des)ocupar é resistir?*, da revista *Educação Temática Digital*, v. 19 (jan./mar. 2017). Convidamos todos à leitura e ao diálogo sobre estas produções. Para além disso, queremos convidá-los a ampliar essa rede de estudos, debates, reflexão e luta em defesa da escola pública. É este o propósito de fundo do presente Encontro.

PROGRAMAÇÃO
GERAL

PROGRAMAÇÃO GERAL

TERÇA-FEIRA, 16/05/2017

8H00-18H00 – CREDENCIAMENTO

8H30-9H30 – MESA DE ABERTURA

Coordenação	Fernando L. Cássio (Universidade Federal do ABC)
Entidades convidadas	Ação Educativa
	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)
	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
	Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)
	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)
	Rede Latino-Americana de Estudos do Trabalho Docente (Red Estrado)
UFABC	Dácio Roberto Matheus (Vice-Reitor da UFABC)

9H30-12H00 – PAINEL DE ABERTURA: REFORMAS DE ENSINO E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

Coordenação	Salomão Ximenes (Universidade Federal do ABC)
Convidadas	Alejandra Birgin (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
	Marília Sposito (Faculdade de Educação, USP, Brasil)

12H00-14H00 – ALMOÇO

14H00-16H00 – GRUPOS DE DISCUSSÃO

GD 1 – Gestão democrática na escola pública

Coordenação: Márcia Jacomini (Unifesp), Regina Miyeko Oshiro (Rede Estadual SP) e Danilo Zajac (UFABC)

GD 2 – Privatização da educação

Coordenação: Sergio Stoco (Unifesp) e Ana Luísa Palhares (Rede Estadual SP)

GD 3– Movimentos de resistência na educação

Coordenação: Eduardo Girotto (USP), Silvia Cristina Gil (USP) e Thauane Rocha de Figueiredo (Unifesp)

GD 4 – Direito e qualidade na educação pública

Coordenação: José Alves (Unifesp) e Carolina Rocha (UFABC)

16H00-16H30 – CAFÉ

16H30-18H – RODA DE CONVERSA COM OS ESTUDANTES

Coordenação Silvio Carneiro (Universidade Federal do ABC)

Convidadxs Kaliane Evaristo Medeiros Sena (Estudante do Ceará)
Leonardo Santos Ribeiro (Estudante de São Paulo)
Márcio Moretto Ribeiro (EACH-USP)
Matheus Henrique Palisser Silva (Estudante do Paraná)

18H30 – LANÇAMENTO DA EDIÇÃO N. 137 DA REVISTA *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE* – DOSSIÊ *POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL*

Coordenação Carmen Sylvia Vidigal Moraes (USP)
Salomão Ximenes (UFABC)

QUARTA-FEIRA, 17/05/2017

8H00-12H00 – SESSÕES DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

12H00-13H30 – ALMOÇO

13H30-15H30 – PAINEL 1: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DOCENTE

Coordenação Maria Carla Corrochano (Universidade Federal de São Carlos)

Convidados Edwin Morales (Federación de Maestros de Puerto Rico – FMPR, Porto Rico)
José David Alarid (Universidad Pedagógica Nacional – México)
Roberto Franklin de Leão (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Brasil)

15H30-15H45 – CAFÉ

15H45-17H00 – PAINEL 2: CONFLUÊNCIAS DO NOVO CICLO DE REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Coordenação Sérgio Stoco (Universidade Federal de São Paulo)

Convidados Jaiane Batista Estevam (EE José Lins do Rego – São Paulo/SP)
Miriam Fábia Alves (Universidade Federal de Goiás)

17H00-18H00 – MESA DE ENCERRAMENTO

Coordenação Débora Goulart (Universidade Federal de São Paulo)
Lisete Arelaro (Universidade de São Paulo)

EIXOS TEMÁTICOS

EIXOS TEMÁTICOS

EIXO 1 – GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Como a gestão democrática é concebida e realizada a partir de diferentes correntes teóricas? Quais mecanismos, ações, processos e sujeitos devem construir essa gestão? Como as políticas públicas em diferentes países da América Latina têm dialogado com a gestão democrática da escola pública? Há lugar para a gestão democrática nas atuais políticas educacionais? Quais experiências pedagógicas e históricas mais avançaram na construção da gestão democrática na escola pública na América Latina? Como os movimentos de lutas de estudantes, professores, pais e mães têm abordado e discutido a gestão democrática da escola pública? Como o debate sobre a democracia na escola dialoga com o exercício da mesma em diferentes lugares da vida pública e do exercício da cidadania no Brasil e na América Latina?

EIXO 2 – PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A quem interessa a privatização da educação na América Latina? Quais têm sido os mecanismos e agentes deste processo? Como se articulam as diferentes formas de resistência à privatização da educação na América Latina? Quais são os efeitos da privatização da educação? Como o financiamento por empresas impacta na qualidade do ensino? Como a literatura científica tem discorrido sobre a interferência dos interesses privados sobre a esfera pública? Quais os efeitos da privatização da educação no desenvolvimento sócio espacial dos países latino-americanos? De que forma o processo de privatização da educação se relaciona com os processos econômicos dos países latino-americanos, em especial, no que se refere aos mecanismos da dívida pública?

EIXO 3 – MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Quais são os movimentos e ações coletivas que têm se mobilizado em defesa da educação? Como a resistência por uma educação de qualidade tem se efetivado historicamente? Quais são os limites e possibilidades destas lutas de resistência? Como se articular os diferentes movimentos (estudantis, sindicatos, organizações autônomas) na construção da resistência? Quais os caminhos teóricos para compreender as mobilizações por educação, suas potencialidades e fragilidades? Quais as principais correntes teóricas norteiam estas ações de resistência, em busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade? Afinal, estamos conseguindo resistir?

EIXO 4 – DIREITO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Como garantir o direito à educação pública de qualidade na América Latina? Quais debates estão sendo realizados por diferentes autores e correntes teóricas sobre esta temática? Quais as disputas atuais acerca do conceito de qualidade na educação? Quais as formas de se concretizar este direito? Como o direito à educação se articula com a busca por outros direitos fundamentais? É possível verificar bons exemplos de políticas públicas nos últimos 20 anos que contribuíram para a efetivação do direito à educação pública de qualidade? E quais têm sido as políticas que resultam na ampliação das barreiras para a conquista deste direito? De que forma teoria e prática devem se unir para garantir a aplicação deste direito, subsidiando as lutas dos movimentos de resistência?

GRUPOS DE DISCUSSÃO

[QUESTÕES NORTEADORAS]

GD 1 – GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

- Parâmetros históricos e legais da gestão democrática da escola pública.
- Caminhos percorridos e experiências de gestão democrática nas escolas de educação básica.
- Principais obstáculos à efetivação de uma gestão democrática da escola.
- Contribuições das experiências das ocupações de 2015 para a discussão da democratização da gestão escolar.
- Concepção de gestão democrática e como construí-la.

GD 2 – PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

- O que é privatização da educação básica?
- Quais as formas pelas quais a privatização ocontece?
- Como o embate público X privado se estabeleceu historicamente na educação?
- Por que os recursos públicos devem ser destinados as instituições oficiais?
- Por que o setor privado sempre é apresentado como referência de qualidade?
- Existem diferenças (fundamentos e operacionalização) entre a gestão pública e a gestão privada?

GD 3– MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

- Breve histórico dos movimentos de resistência na educação participantes.
- Quais são as semelhanças e diferenças dos movimentos de resistência na América Latina?
- Como construir a articulação dos movimentos de resistência na América Latina?
- Como dialogam os movimentos em suas diferentes formas de organização e temporalidades (por exemplo, há possibilidade de diálogo entre os sindicatos docentes e os movimentos autonomistas?)
- Como superar a desconfiança entre estes movimentos?
- Quais têm sido as estratégias de repressão as diferentes formas de resistência? Quem são os agentes desta repressão, física e ideológica? Como se articulam na escala latino-americana e também mundial?

GD 4 – DIREITO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

- O que se compreende por qualidade em educação?
- É possível falar em consenso sobre esta qualidade em educação?
- Quais as concepções de educação que estão por trás das diferentes interpretações para a qualidade da educação?
- Identifique os principais elementos são aceitos socialmente como elementos caracterizadores da qualidade da educação
- Identifique os principais elementos que deveriam estar presentes num suposto índice de qualidade da educação:
    - Dimensão 1 - Ambiente educativo
    - Dimensão 2 - Prática pedagógica e avaliação
    - Dimensão 3 - Ensino e aprendizagem

Dimensão 4 - Gestão escolar democrática

Dimensão 5 - Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola

Dimensão 6 - Ambiente físico escolar

Dimensão 7 - Acesso e permanência dos alunos na escola

Visão de futuro: construção de uma cultura de paz, igualdade, tolerância

- Do ponto de vista da política pública, como contribuir para essa qualidade?
- Como a Rede Universidade e Escola Pública (REPU) pode contribuir para a construção desta qualidade?
- O acesso à educação de qualidade está disponível para todos?
- É possível, economicamente, implementar esse modelo de educação de qualidade no Brasil atual?

SESSÕES DE APRESENTAÇÃO

EIXO 1 – GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

SESSÃO 1A

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenador: Celso Carvalho (Uninove)

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: QUALIDADE OU CONTROLE
Lilian dos Santos Lacerda (PUC-SP)

GESTÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO: AS PRÁTICAS DOS GESTORES E PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO
Celso Carvalho (Uninove), Miguel Henrique Russo (Unicid)

DEMOCRACIA VIVIDA: UM RELATO DO USO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA ACERCA DA DITADURA CIVIL/MILITAR
Carlos Eduardo Boaretto Pereira (EE Dr. Américo Brasiliense)

DEMOCRACIA E CIDADANIA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA FORMAÇÃO CULTURAL
Roseli Trevisan Marques de Souza (FE-USP)

GESTÃO ESCOLAR: UM CAMINHO DE LIDERANÇA PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA
Hercules Guimarães Honorato (Escola Naval)

O ATENDIMENTO DAS DEMANDAS JUVENIS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO
Cristiane Santos Barbosa (FE-USP)

SESSÃO 1B

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenadora: Cileda Perrella (Faculdade Zumbi dos Palmares)

DEMOCRACIA NA ESCOLA: ENTRE PRÁTICAS E REFLEXÕES DO COTIDIANO ESCOLAR
Cileda dos S. Sant'Anna Perrella (FZP), Márcia Aparecida Jacomini (Unifesp), Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (Unifesp)

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP), Andreza Barbosa (UNIMEP), Thiago Borges de Aguiar (UNIMEP)

INVESTIGAÇÃO SOBRE ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE PESQUISA
Miguel Henrique Russo (Unicid), Celso Carvalho (Uninove)

CONSELHOS ESCOLARES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE ESTADUAL FLUMINENSE
Helio Alves Ribeiro (UFRJ), Flavia da Conceição Ramos Fernandes (UERJ)

O DIRETOR ESCOLAR FRENTE AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL DO MOVIMENTO "NÃO FECHEM MINHA ESCOLA" NO ABCD PAULISTA
Roberta Kelly Amorim de França (Unifesp)

A TECNOCRACIA CURRICULAR E A DICOTOMIA INSTITUCIONAL ENTRE ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA
Horácio José de Souza Neto (USP)

EIXO 2 – PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

SESSÃO 2A

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenadora: Carolina de Roig Catini (Unicamp)

O PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DE ATENAS NO PERÍODO CLÁSSICO AO BRASIL ATUAL
Janaina Coelho Muniz (UNIRIO)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR
Renata Nassralla Kassis (Unifesp)

RESISTÊNCIA NA ESCOLA-FÁBRICA DE CORPOS DÓCEIS
Silvana Aparecida Pires Leodoro (UNIMES)

AS FORMAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: PRIVATIZAÇÃO E GESTÃO DA BARBÁRIE
Carolina de Roig Catini (Unicamp)

EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRACIA: CONSEQUÊNCIAS DA INTERFERÊNCIA PRIVADA
Taís Buch Pastoriza (USP)

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS EM GOIÁS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO PRÉ-DECISÓRIO
Ana Claudia Andreotti (UFABC)

SESSÃO 2B

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenadora: Cassia Domiciano (UMESP)

REGULAMENTANDO A PRECARIZAÇÃO: NOTAS SOBRE O NOTÓRIO SABER, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
Eduardo Donizeti Girotto (USP), João Victor Pavesi (Prof. Rede Privada)

ANÁLISE DO GASTO EM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: O ENSINO MÉDIO REGULAR EM DEBATE
Cassia Domiciano (UMESP), Theresa Adrião (Unicamp), Samara de Oliveira Silva (UEPI)

GASTOS EM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMATIZANDO O ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Fábio Cesarini da Silva (Unicamp), Cássia Domiciano (UMESP), Ellen Ceccon (Unicamp)

O FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAZONAS: GASTOS EM MDE E APONTAMENTOS CRÍTICOS
Nicanor Lopes (Unicamp), Gabriela Ramos (Unicamp), Theresa Adrião (Unicamp)

RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA
Fernando Xavier Silva

EIXO 3 – MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

SESSÃO 3A

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenadora: Maria Carla Corrochano (UFSCar)

EXPERIÊNCIAS E PARTICIPAÇÃO JUVENIL
Rafael Vigentin (UFSCar), Maria Carla Corrochano (UFSCar)

"AGORA, A AULA É NA RUA!": REFORMA E RESISTÊNCIA ENTRE O MOVIMENTO DE SECUNDARISTAS EM OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO E DO RIO DE JANEIRO
Paula Alegria (USP)

OS ESTUDANTES FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: AS OCUPAÇÕES NO CHILE E NO BRASIL
Felipe Oliveira (IP-USP), Marilene Proença R. de Souza (IP-USP)

O PROCESSO DE OCUPAÇÃO SECUNDARISTA EM COLOMBO/PR: LUTA E RESISTÊNCIA [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Davi Keniel de Lima Silva (CE Pres. Abraham Lincoln, Colombo/PR), Maísa da Rosa Dominiaki (CE Pres. Abraham Lincoln, Colombo/PR), Edson Luiz Ferreira Junior (CE Pres. Abraham Lincoln, Colombo/PR)

A OCUPAÇÃO PELA VOZ DE QUEM PARTICIPOU: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM COORDENADOR E UMA DIRETORA DA REDE PAULISTA [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Adriano Faria (Uninove), Hélida Lança (Uninove)

"ACABOU A PAZ! ISSO (D)AQUI VAI VIRAR O CHILE!" POLÍTICAS EDUCATIVAS EM SÃO PAULO, INTEGRAÇÃO REGIONAL E RESISTÊNCIA(S)
Edilson da Silva Cruz (USP / SME-SP), Denise Trento R. de Souza (USP)

FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA NA LUTA PELA TERRA
Márcia Mara Ramos (Coletivo Nacional de Educação do MST / UERJ)

SESSÃO 3B

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenadora: Roseli Fischmann (UMESP)

A LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA LAICA: EM DEFESA DA AUTONOMIA E DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA, DE CRENÇA E DE CULTO
Roseli Fischmann (UMESP)

EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DISPUTA: RESISTÊNCIAS À IMPOSIÇÃO DA GESTÃO EMPRESARIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Coletivo de Educadores da Rede Municipal de Campinas/SP

PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NO BRASIL: ESCOLAS EM LUTA, FUTURO EM ABERTO
Niury Novacek Gonçalves de Faria (UERJ)

EDUCAÇÃO LIBERTADORA VERSUS ESCOLA SEM PARTIDO
Camila Zucon Ramos de Siqueira (EE Eng. Prado Lopes / UFMG), Frederico Alves Lopes (Fundação de Ensino de Contagem / UFMG)

O QUE PODE ÁFRICA DO SUL APRENDER DOS ESTUDANTES NO BRASIL?
Josh Platzky Miller (University of Cambridge / University of Cape Town)

A LUTA POR UM CURRÍCULO DESCOLONIZADO
Monica Abud Perez de Cerqueira Luz (Uninove)

SESSÃO 3C

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenador: Silvio Carneiro (UFABC)

A FRAGILIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA EM TEMPOS DE CRISE
Lilian Ribeiro Antonio (UFABC)

A RESISTÊNCIA TAMBÉM SE CONSTROI NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS AMAZÔNICOS PARA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA
Gabriel Renan Neves Barros (Unifesspa / SEMED Marabá/PA)

"NÃO APAGUE A NOSSA LUTA" E "DOSSIÊ FILÓSOFAS": SABERES, DIÁLOGO, RESISTÊNCIA [RELATO DE EXPERIÊNCIA / FOTOGRAFIA]
Joana Tolentino (Colégio Pedro II, campus Tijuca II), Jéssica Leandro (Colégio Pedro II, campus Tijuca II), Maria Clara Almeida (Colégio Pedro II, campus Tijuca II), Thais Dourado (Colégio Pedro II, campus Tijuca II)

ESCOLA ITINERANTE E ESCOLA PÚBLICA: DIÁLOGOS POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA
Meline Lopes Pinheiro (IFPR), Carlos Henrique da Silva (IFPR)

É POSSÍVEL ENSINAR FILOSOFIA? OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA
Pedro Henrique Ciucci da Silva (PUC-SP)

PRÁTICAS INOVADORAS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA
Raquel Saad de Avila Morales (PUC-SP), Arthur Argondizo Gonçalves (PUC-SP), Fabíola Freire Saraiva Melo (PUC-SP)

SESSÃO 3D

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenador: Rubens Barbosa de Camargo (USP)

MOVIMENTO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO NA CIDADE DO AÇO EM 2016 [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Janine de Souza Salvado (IFRJ), Thaís Rodrigues Martins (Fórum Permanente em Defesa da Educação Pública), Rhaynara Carolyna Barbosa de Oliveira (IFRJ), Ligia Valente de Sá Garcia (IFRJ)

A REDE ESTADUAL PAULISTA SOB FOGO CERRADO: AS REORGANIZAÇÕES DE 1995 E 2015 E A REAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Debora Cristina Goulart (Unifesp), José Marcelino de Rezende Pinto (FFCLRP-USP), Rubens Barbosa de Camargo (FE-USP)

DESIGUALDADE, EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: É POSSÍVEL RESISTIR? [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Renata Duarte Zuliani (EMEF Neuza Avelino da Silva Melo, São Paulo/SP), Edilson da Silva Cruz (EMEF Virgílio de Mello Franco, São Paulo/SP)

A MÁQUINA DE FAZER MARIONETES [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Ricardo Alexandre Marangoni (FACON / SEE-SP)

DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO, PODER E RESISTÊNCIA: UM OLHAR PARA O MOVIMENTO NÃO FECHEM MINHA ESCOLA NO CENÁRIO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL
Nicole Nöthen de Oliveira (IP-USP)

A JUVENTUDE SE PREOCUPA E OCUPA: IMAGENS E PERSPECTIVAS DE CIDADANIA E DIREITOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Mirlene Fátima Simões Wexell Severo (Centro Universitário Belas Artes, São Paulo/SP)

SESSÃO 3E

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenadora: Márcia Jacomini (Unifesp)

MOVA-UNAS: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA NO BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS
Meire Regina de Lima (USP)

ESCOLA SAI, AUTOGESTÃO COMEÇA: UMA INTERPRETAÇÃO ANARQUISTA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS
Rodrigo Rosa da Silva (FE-USP)

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS NO PARANÁ
Luiz Aparecido Alves de Souza (IFPR), Taysa Cristina Bedak Junkes (CE Pres. Abraham Lincoln / SEED-PR)

UM GRITO AO NORTE: BREVE RELATO DAS OCUPAÇÕES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Raquel Karina Cardoso de Souza (Universidade do Estado do Amazonas), Jéssica Gonzaga Napoleão Valois (Universidade do Estado do Amazonas)

OCUPAR E RESISTIR: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA FACE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS
André da Rocha Santos (UNIMES), Ana Paula Gonçalves Pita (Seduc São Vicente/SP)

RESISTÊNCIA, VISIBILIDADE E DELIBERAÇÃO: AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2015 E SUA COBERTURA NA IMPRENSA
Eduardo Marangoni Canesin (Unifesp / USP)

SESSÃO 3F

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenador: José Alves (Unifesp)

SOCIEDADE CIVIL E ESFERA PÚBLICA EM TRÊS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO DE ESCOLAS: SP, GO E PR (2015-16)

Adriano Januário (NDD/Cebrap), Jonas Medeiros (FE-Unicamp / NDD/ Cebrap), Rúrion Melo (DCP/FFLCH-USP / NDD/Cebrap)

SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESISTÊNCIA E LUTA DEMOCRÁTICA

Ingrid Costa Ribeiro Souza (Unifesp)

RODA DE CONVERSA O QUE A ESCOLA FOI PARA VOCÊ? [RELATO DE EXPERIÊNCIA]

Árizla Emanuela Pereira Quirino (FFLCH-USP), Heudes Cássio da Silva Oliveira (ex-estudante secundarista), Rodrigo Vaz (psicólogo), Igor Silva Miranda de Oliveira (ex-estudante secundarista)

PROTAGONISMO FEMININO E EDUCAÇÃO POLÍTICA NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS

Ana Carolina de Assis Fulfaro

"A ESCOLA É NOSSA": ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E NOVOS LAÇOS SOCIAIS

Luciana Gageiro Coutinho (UFF), Claudia Braga de Andrade (UFOP)

PROTAGONISMO DOCENTE E A REDE EDUCATIVA DE MOTRICIDADE HUMANA E CORPOREIDADE – REMoHC [RELATO DE EXPERIÊNCIA]

Sergio Oliveira dos Santos (CECAPE Zilda Arns, São Caetano do Sul/SP)

SESSÃO 3G

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenadora: Ana Paula Corti (IFSP)

O FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ: UMA EXPERIÊNCIA ENRIQUECEDORA [RELATO DE EXPERIÊNCIA]

Caio Vinicius de Castro Gerbelli (SME Santo André / Unifesp), Maria Aparecida da Silveira (SME Santo André)

LUZES, CÂMERAS E MUITA AÇÃO! [RELATO DE EXPERIÊNCIA / VÍDEO]

Monica Fonseca Wexell Severo (EE Caetano de Campos, São Paulo/SP)

A FORMAÇÃO POLITICO-EDUCATIVA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO (MTST)

Paulo Henrique Alves dos Santos (Unifesp)

MOVIMENTO LUTO PELA EDUCAÇÃO E AVANTE, RESISTÊNCIA E LUTA NA CIDADE DE SUZANO/SP

Ingrid Costa Ribeiro Souza (Movimento Avante Suzano), Anália Regina Khorouzian Ribeiro (Movimento Avante Suzano), Ronaldo de Oliveira (Movimento Avante Suzano)

ESCOLHA ELETIVA DA DIREÇÃO ESCOLAR: MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO E CONTROLE COMUNITÁRIO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Luís Roberto Beserra de Paiva (Uninove), Carlos Bauer de Souza (Uninove)

A RESISTÊNCIA DO MUNICÍPIO NA ABERTURA DA EDUCAÇÃO DE

JOVENS E ADULTOS PRESENCIAL [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Ana Paula Gonçalves Pita (Seduc São Vicente/SP), Gerson Aparecido Cordeiro da Silva (Seduc São Vicente/SP)

EIXO 4 – DIREITO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SESSÃO 4A

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenadora: Ana Paula Corti (IFSP)

SER PROFESSOR: AS REPRESENTAÇÕES DE EGRESSOS SOBRE O PIBID/UMESP
Norinês Panicacci Bahia (UMESP), Roger Marchesini de Quadros Souza (UMESP)

PROFESSORES TEMPORÁRIOS: A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPICAÇÕES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESTADUAL PAULISTA
Franciele Del Vecchio dos Santos, Maria José da Silva Fernandes (Unesp)

– VOCÊ SÓ DÁ AULA? [RELATO DE EXPERIÊNCIA / VÍDEO]
Mariana Marques de Oliveira (Noise Coletivo), Fabiano Keller Naddeo (Noise Coletivo), Caroline Fernandes de Abreu (Noise Coletivo), Cássio da Silva Santos (Noise Coletivo)

A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA COMO UM DIREITO: QUALIDADE COERENTE COM AS ATUAIS DEMANDAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM?
Daniela Gomes de Almeida (UFU), Carla Alessandra de Oliveira Nascimento (UFU)

REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: QUESTÕES CURRICULARES
Renata Karolyne Monteiro (UEL), Soraia Chafic Kfouri Salerno (UEL)

SESSÃO 4B

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenador: Rodrigo Travitzki (USP)

A ÊNFASE NO MODELO GERENCIALISTA NAS POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: IMPACTOS E ENFRENTAMENTOS PARA ATUAÇÃO DOCENTE
Flavia da Conceição Ramos Fernandes (UERJ), Helio Alves Ribeiro (UFRJ)

REORGANIZAÇÃO ESCOLAR E TAMANHO DE CLASSE: A RACIONALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS
Rodrigo Travitzki (USP), Fernando L. Cássio (UFABC)

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL SÃO PAULO DURANTE A GESTÃO HADDAD
Mauricio de Sousa (Unicamp)

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DOS GRUPOS DE PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010-2015
Sandro Luiz Da Silva (UFABC)

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): ANALISE DAS MODIFICAÇÕES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS AO LONGO DOS ANOS (1998-2012)
Marilya Mariany Carnaval (PUC-SP)

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: OS CICLOS DE APRENDIZAGEM
Heloísa Maria de Morais Giannichi (Unifesp / Rede Municipal de SP)

SESSÃO 4C

HORÁRIO: 8:00 – 10:00

Coordenador: José Alves (Unifesp)

IMPACTOS DA MP 746 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O OLHAR DO ENSINO DE FÍSICA
Rhaynara Carolyna Barbosa de Oliveira (IFRJ), Ligia Valente de Sá Garcia (IFRJ), Raquel Giffoni Pinto (IFRJ)

PERCURSOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E CONJUNTURAS POLÍTICAS
Marcos Rodrigo da Rosa (Rede Municipal de SP)

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PARTICIPAÇÃO DOCENTE: QUALQUER SEMELHANÇA NÃO É MERA COINCIDÊNCIA
Rosana Cecília Pereira (EE Prof. Pedro Aleixo, SEE-MG), Licinia Maria Correa (UFMG), Luiz Antônio Araújo (EE Prof. Pedro Aleixo, SEE-MG)

POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO CIDADÃ PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: O PROEJA
Paula Rochele Silveira Becher (UFSM), Roselene Moreira Gomes Pommer (UFSM)

INICIAÇÃO EM PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE "PONTES" ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE PÚBLICA
Marcos Veríssimo (INCT-InEAC / UFF)

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO MÉXICO: IMPLICAÇÕES SOCIOCULTURAIS DA COBERTURA E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO
Berenice Amador Saavedra (UNAM, México)

SESSÃO 4D

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenador: Sergio Stoco (Unifesp)

RELAÇÕES ENTRE DIREITO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIAS DE JOVENS NA ESCOLA PÚBLICA
Carla Regina Silva (UFSCar)

DIVERSIDADE JUVENIL NA ESCOLA PÚBLICA [RELATO DE EXPERIÊNCIA]
Nilton de Souza Bispo (EE Madre Odete de Souza Carvalho / Centro de Referência da Juventude, Embu das Artes/SP / UFSCar)

CRÍTICA À FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO NEOLIBERAL
Fernanda Malafatti Silva Coelho (UNIMEP)

O DIREITO À EDUCAÇÃO: REFORMAS PELA INCLUSÃO E PELA EXCLUSÃO
Carla Alessandra de Oliveira Nascimento (UFU), Daniela Gomes de Almeida (UFU)

CRIANÇA NEGRA: PRÁTICAS CURRICULARES CONTRA-HEGEMÔNICAS E IDENTIDADE CULTURAL
Lucilene Schunck Pisaneschi (Uninove), Raquel S. Santos (Uninove), Adriana Rodrigues (Uninove)

DESIGUALDADE ESCOLAR: O TERRITÓRIO COMO FOCO
Wagner José Razvickas Filho (Unifesp), Sergio Stoco (Unifesp)

SESSÃO 4E

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenador: Eduardo Girotto (USP)

O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO BÁSICA
Marcelo Senna Guimaraes (UNIRIO)

RESISTÊNCIAS INFANTIS: QUANDO A FOTOGRAFIA REVELA AQUELE QUE APRENDE [RELATO DE EXPERIÊNCIA / FOTOGRAFIA]
Adriana Fernandes da Costa (UFRRJ), Verônica Ferreira de Souza Lorenzet (UFRRJ), Carolina Ogeda da Cunha (UFRRJ)

CURRÍCULO MÍNIMO PAULISTA: POSSÍVEL SOLUÇÃO OU AGRAVANTE DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS?
Viviane Cristina Dias (Unicamp)

A GEOGRAFIA DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE ESPACIAL A PARTIR DA CIDADE DE SÃO PAULO
Eduardo Donizeti Girotto (USP), Felipe Garcia Passos (USP), Larissa de Campos (USP), João Victor Pavesi de Oliveira (Professor da Rede Privada)

FILOSOFIA: OS DESCAMINHOS PARA UM NÃO-CHEGAR E SEU PORVIR
Carolina Martins Mezes (UNIRIO), Braulio Cucolo Giordano (UNIRIO), Iuli Isa Ribeiro Duarte Horacio (UNIRIO), Robson F. B. Borges Gomes (UNIRIO)

EDUCAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL: UMA EXPERIÊNCIA DE LITIGÂNCIA ESTRATÉGICA EM APOIO AO MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS NO CEARÁ
Marina Araújo Braz (CEDECA-CE), Kaliane Evaristo Medeiros Sena (estudante secundarista), Letícia Rodrigues Soares de Abreu (CEDECA-CE), Dillyane de Sousa Ribeiro (CEDECA-CE)

SESSÃO 4F

HORÁRIO: 10:00 – 12:00

Coordenadora: Isabela Rahal de Rezende Pinto (USP)

ENTRE O DITO E O INTER-DITO: QUAL A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA?
Yeda Strada Raab (UNIMEP)

O CUSTO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A SUA EXIGIBILIDADE PELO PODER JUDICIÁRIO: O DEBATE BRASILEIRO E O CENÁRIO NORTE-AMERICANO
Isabela Rahal de Rezende Pinto (USP), Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AÇÕES DE QUALIDADE E RESISTÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA
Adriana Fernandes da Costa (UFRRJ)

MUDANÇAS DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM NOVO PROJETO NA ESCOLA
Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele (PUC-SP)

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ALTERNATIVA PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
Luciana da Silva Araújo (UMESP)

EDUCAÇÃO AFETIVA EM JOGO: O JOGO TEATRAL NA BIOMECÂNICA DE MEYERHOLD COMO RECONHECIMENTO DA DINÂMICA AFETIVA ESPINOSANA
Rafael Salimena Rodrigues Carreira (UNIRIO)

TEXTOS ACADÊMICOS

EIXO 1

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

O ATENDIMENTO DAS DEMANDAS JUVENIS ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Cristiane Santos Barbosa
Universidade de São Paulo – FE/USP
cristianebarbosa@usp.br

Palavras-chave: Ensino Médio, juventude, gestão democrática

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na construção de relações escolares democráticas, precisamos observar como os atores sociais – membros da comunidade escolar, como alunos, professores, funcionários -, transitam e se posicionam em relação a sua efetivação. Para refletir sobre uma parte dessa questão, a partir da seleção de dados coletados ao longo da produção da pesquisa de Mestrado, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, que procurou investigar um panorama sobre as principais motivações, expressas por meio de representações sociais, que os jovens apresentam para permanecer na educação formal, iremos analisar como que a construção de uma possível gestão democrática, de uma escola do Ensino Médio, está vinculada ao processo de escuta dos alunos jovens.

A legislação educacional brasileira pressupõe que todos os sujeitos que têm 17 anos deveriam estar matriculados em uma instituição educacional, como consequência o processo de universalização do Ensino Médio se amplia, apesar dos altos índices de evasão escolar, sendo que o último Censo Demográfico, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontava que 1,3 milhão de jovens, entre 15 e 17 anos, deixaram a escola sem concluir os estudos, dos quais 52% não concluíram sequer o ensino fundamental.

A pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em 1997, apresentou que, na relação entre professores e alunos jovens, havia desentendimento e frustração em todas as partes, contribuindo para que a rotina da escola fosse permeada por conflitos e tensões.

A necessidade de se aprimorarem as práticas educacionais para as populações de baixa renda, naqueles anos, era um empreendimento dos educadores brasileiros, mas o olhar sobre as necessidades do aluno jovem não ocorria. Por isso, desenvolveram um projeto direcionado para as necessidades desses alunos da escola pública, procurando compreender o perfil desse estudante, criando direções para a realização de trabalhos com a especificidade destes, por meio de outras alternativas de comunicação. Pois:

> Do processo tão delicado que é a transição para a vida adulta, os jovens se defrontam com experiências a partir das quais começam a descobrir seu lugar no mundo e a se reconhecer enquanto sujeitos. De certa maneira, podemos dizer que os ideais, expectativas, vontades, desejos e estilos que se fazem tão presentes no comportamento dos jovens dizem respeito, na verdade, a sua tentativa de dar conta dos desafios colocados por esse processo de descoberta do mundo e de si mesmos. No entanto, aos olhos de muitos educadores, uma das consequências dessa 'descoberta do mundo' é a diminuição da importância que os jovens dão às atividades educativas, permanecendo excessivamente centrados em seu universo de interesses particulares. Do ponto de vista dos jovens, é bastante generalizada

> a opinião de que grande parte dos conhecimentos formais veiculados pela escola são vazios de significado e não respondem diretamente a suas preocupações mais urgentes. (CENPEC, 2006, p. 17)

Temos que os jovens querem pertencer ao mundo escolar, mas não se sentem percebidos, reconhecidos e valorizados. Eles têm a necessidade de frequentar uma escola na qual o ambiente seja acolhedor e o diálogo exista, mas se sentem apartados da estrutura escolar. A escola é para eles um ponto de encontro – um espaço para a socialização. Este dado não deveria ser visto de modo negativo, mas uma forma de trazer os jovens e seu universo para o ambiente escolar e para as práticas educativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

A participação e a atuação dos jovens na sociedade passam pelo seu processo de escolarização. A forma como esse se relaciona com o conteúdo adquirido nesse universo irá influenciar o seu posicionamento dentro da sociedade, pois o capital cultural introjetado na escola é um dos que limitam as suas possibilidades de continuidade escolar.

Pesquisas que investigam as necessidades dos alunos em estudar, em diferentes fases escolares, têm sido elaboradas com o interesse de confrontar aquilo que se propõe para os estudantes, por meio de normas e projetos pedagógicos, com o que a escola pode oferecer.

Com o intuito de compreender as demandas dos jovens sobre o processo de escolarização, coletamos os dados através da realização de entrevistas com uma parte do grupo participante da investigação (16 no total), composta por estudantes matriculados na terceira série do EM de cinco escolas do município de São Paulo, sendo três estaduais públicas e duas particulares. Outra parte dos pesquisados, a majoritária, responderam a um questionário estruturado, sendo que obtivemos a participação de 100 estudantes.

A partir da aplicação dos questionários, levantamos que uma das características que marca a juventude é o fato de estarem em construção de uma identidade, por isso o número de alunos que gostam ou gostariam de estar matriculados em uma escola que tenha uma abertura para eles serem ouvidos, ou seja, sentirem que as suas necessidades são priorizadas dentro do projeto da escola, é alto. Sendo que quando questionados sobre o que avaliaram como uma boa escola, 52 alunos colocaram que seria a instituição que os escuta e que também atendesse as suas necessidades, por outro lado 34 responderam que boa escola seria aquela voltada para passar no vestibular.

Ingressar em uma faculdade, independente se ela será pública ou particular, era o principal projeto para os jovens pesquisados. O que complementa o dado relativo à finalidade do EM, quando muitos a colocam com uma formação formada para ingresso no ensino superior. Este resultado é comum com o da pesquisa desenvolvida por Corti e Souza (2009), para a Ação Educativa, quando verificaram que para os alunos a principal finalidade para o EM é a formação para o ingresso no ensino superior. Apesar de haver uma coerência entre o fim almejado por estes alunos e a finalidade que atribuem ao processo de escolarização desse nível de ensino, já indicamos um caráter utilitarista em relações as expectativas dos jovens sobre o EM.

Entre os alunos entrevistados obtivemos que a sua percepção sobre boa escola passa por sua motivação de a frequentá-la, pois para ele:"*o aluno acorda cedo com vontade de ir na escola, não obrigado*" assim:"*Uma boa escola é composta por bons professores e bons alunos também, os dois são fundamental para uma boa escola. Eu acho que bons professores não ficam só naquele monólogo e que produzam uma aula dialogada*". Temos então, a partir desse posicionamento, que para que as relações escolares sejam estabelecidas de forma significativa, há a demanda por parte dos alunos de se sentirem ativos dentro do processo de escolarização.

Essa resposta massivamente repetida pode ser fruto de os estudantes estarem na

condição juvenil (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007), que indica uma grande demanda para serem vistos como sujeitos ativos, capazes de falar e serem ouvidos dentro do seu espaço de sociabilização. Como consequência, podemos refletir que em um processo de construção de um Projeto Político Pedagógico, por uma escola que pretende ser avaliada como de qualidade, ele precisa passar pelo atendimento das demandas de seus alunos, caso estes não estejam no centro do processo de organização das funções escolares, parte das atividades ali produzidas podem perder o sentido para aqueles que irão desenvolvê-las, principalmente pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a positividade da escola vem pelo que ela poderá significar no futuro e raramente pelo que ela significa no presente. Porém, apostar em um futuro desconhecido nem sempre vale o sacrifício. A escola é tratada como os próprios jovens são tratados: um vir a ser. O que pode ser um equívoco, pois as indefinições, entre os documentos oficiais, sobre a identidade do Ensino Médio, refletem a falta de estrutura de um projeto consolidado. Esta etapa da escolarização parece que ainda não tem seu papel reconhecido pela sociedade e as pessoas que conseguem concluir a educação básica não têm consciência da finalidade da sua formação.

Para que o processo de escolarização tenha sentido para aqueles que a frequentam, a barreira de uma formação com uma finalidade dual deve ser rompida, não podemos ficar limitados apenas aos interesses de uma formação propedêutica ou de outra voltada para o ingresso no mundo do trabalho. O sentido da escolarização deve ir além, devemos nos preocupar com outras possibilidades formativas, ainda mais em um contexto de redefinição da finalidade do Ensino Médio com a atual aprovação de sua reforma, para que ao final deste processo possam dar significados para os jovens. A escola precisa atender as necessidades desses sujeitos, para que ela possa incorporar o grande número de jovens que fracassaram ou evadiram desta instituição.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In:* ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). **Escutar, um ponto de encontro.** Coleção Jovens e Escola pública. São Paulo: CENPEC, 2006.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Que Ensino médio Queremos**? Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009**.**

DAYRELL, J.T.. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

GESTÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO: AS PRÁTICAS DOS GESTORES E PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SÃO PAULO

Celso Carvalho
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
cpfcarvalho@uol.com.br

Miguel Henrique Russo
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
mh.russo@uol.com.br

Palavras-chave: São Paulo, gestão, currículo.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta o roteiro e os resultados parciais de pesquisa em curso, que tem como responsáveis pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional. O objeto de estudo é o currículo oficial e a gestão educacional desenvolvidos na rede estadual de ensino de São Paulo. Definimos como recorte de nossa pesquisa as práticas dos professores e gestores, pois entendemos que é nessa dimensão que melhor podemos compreender a relação entre o currículo, a gestão e o trabalho escolar. O currículo oficial e uma nova perspectiva de gestão escolar foram implementados a partir de 2008, no contexto do programa de ação do governo denominado "São Paulo faz escola" (SÃO PAULO, 2008; 2008b). A pesquisa visa compreender como as práticas dos professores, de diferentes disciplinas, e dos gestores, de diferentes unidades escolares, expressam, ou não, as metas e objetivos definidos pelo governo. Apresentado como uma das soluções para a superação dos problemas com a qualidade do ensino da rede estadual, o currículo oficial e as novas perspectivas de gestão foram inicialmente objeto de diferentes interpretações por parte de professores e gestores, que manifestaram certa assimilação e aceitação, mas também situações de indiferença e descrédito. Nosso objetivo é o de verificar se ocorrem modificações no trabalho desenvolvido pelos professores e gestores que atuam nas escolas da rede estadual e, em que consiste, tais alterações. Tendo em vista esse itinerário, as fontes de pesquisa elencadas se constituem nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação ao longo do processo de implementação, bem como a realização de um conjunto de entrevistas com professores e gestores de diferentes disciplinas e escolas das escolas de educação básica da rede estadual de ensino de São Paulo.

CULTURA E PRÁTICA ESCOLAR

Os fatores subjetivos da prática derivam das dimensões pessoais e políticas que permeiam o processo escolar. As avaliações de mérito de professores e gestores dependem dos valores que têm sobre a sociedade, a educação, a escola etc., e que fazem com que eles adiram ou rejeitem mudanças definidas por reformas. É preciso levar em conta o papel de professores e gestores no exercício da sua ocupação, ambos construídos historicamente e constituintes da cultura escolar. A combinação desses fatores produz as situações concretas nas quais, conscientemente ou não, os trabalhadores da escola têm maior ou menor facilidade de se apropriar das ideias da reforma. Estando a apropriação que cada unidade escolar faz da reforma dependente dos seus agentes, fica sua realização concreta (objetivação) condicionada a esta.

Assim, entendemos que na cotidianidade da escola a esfera da vida cotidiana, e sua estrutura, é mediação imprescindível para entender-se a concretização das reformas educacionais. Nas diversas escolhas em cada prática social, realizada por todos que produzem concretamente a escola no seu cotidiano, pode-se apreender de que forma as reformas educacionais se concretizam ou não na prática do cotidiano. A prática escolar se constitui historicamente a partir de circunstâncias marcadas pela cultura escolar, pela luta política, pelos interesses e trajetórias dos educadores e não somente pelas imposições da legislação. Entendemos cultura escolar "(...)como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. " (JULIA, 2001, p. 10-11.) Tal definição nos remete a consideração de que o destino das políticas públicas em educação está nos acontecimentos que se dão na instituição escolar. Assim, mais do que buscar a compreensão do trabalho educativo nas normas é necessário dar maior atenção às práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados parciais da pesquisa mostram que as práticas sociais dos profissionais não se guiam predominantemente pelas diretrizes e objetivos que estruturam e organizam o currículo oficial, mas por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade da instituição escolar. As observações realizadas nas unidades escolares, as diferentes e variadas entrevistas que realizamos nos permite afirmar, ainda que de forma provisória e parcial, que a reforma implementada pela SEE/SP, a partir de 2008, nas escolas públicas da rede estadual paulista tem provocado uma série de impactos na percepção que professores e gestores têm de seu trabalho no cotidiano escolar. Embora tenhamos trabalhado nessa fase da pesquisa com um número pequeno de escolas, e sabemos das dificuldades que essa amostragem impõe no sentido de análises mais profundas e generalizantes, temos clareza do quanto os dados e as informações coletadas nos permitem trabalhar com a hipótese de que esse processo esteja, de certa forma, ocorrendo em um grande número de escolas da rede estadual paulista. Não se trata de uma análise dedutiva, mas sim de uma perspectiva metodológica alicerçada nas categorias de cultura e prática escolar. A reação dos professores e gestores diante de um currículo definido sem sua participação no processo de elaboração, que é base para os processos de avaliação externa, que define os objetivos a serem alcançados pela escola e que ao mesmo tempo lhes retira internamente o poder de controle sobre os alunos é comum na maioria dos professores. As falas demonstram o enorme desconforto com um processo de avaliação que eles não controlam. Em suas falas fica evidente o desconforto com as determinações impostas pelo currículo, que ao definir os processos de avaliação do aluno, determina o que deve ser ensinado pelo professor. A perda de autonomia na realização de seu trabalho é mencionada como um dos elementos de crítica. A imposição pela Secretaria de Educação dos cadernos do professor e do aluno também se constitui em objeto de crítica. Para os professores e gestores os cadernos são um poderoso instrumento que confere ao Estado o poder de decidir como e o que deve ser ensinado aos alunos. Também é mencionado o fato de como a verificação do desempenho escolar do aluno e, portanto, daquilo que ele está se apropriando, tenha se transformado em ferramenta para determinar se o professor e a escola, devem ou não se contemplados por uma política de valorização salarial fundada na lógica do bônus. Nesse caso, os dados da pesquisa permitem afirmar, que a relação entre a escola e o aluno, assume características em que a busca constante e única em atender aos objetivos estabelecidos pela SEE, sem se importar com os meios, transforma-se nos fins do processo escolar. A definição pela retenção, ou aprovação de um aluno, fica condicionada ao impacto que tal medida pode ter para a escola, tendo em vista que retenção é um dos critérios de avaliação da qualidade escolar. Assim, a retenção passa a ser vista como elemento que compromete a meta definida, cuja obtenção garante o bônus. É uma lógica insana. Que esvazia a escola e o processo escolar de qualquer

perspectiva formadora, não criando condições para um ambiente que motive e dê sentido ao fazer dos professores. Não cria condições para a educação.

REFERÊNCIAS

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2008b.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
reccunha@unimep.br

Andreza Barbosa
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
azbarbos@unimep.br

Thiago Borges de Aguiar
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
tbaguiar@unimep.br

Palavras-chave: Gestão democrática, iniciação científica, licenciaturas.

INTRODUÇÃO

No contexto de um projeto que discute as contribuições da atividade de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq para a formação dos alunos das licenciaturas e busca identificar as temáticas dos trabalhos apresentados nas Jornadas Nacionais de Iniciação Científica – JNIC no período de 2005 a 2015, este resumo sistematiza e analisa o recorte dos trabalhos que investigam a gestão democrática na escola.

Defendemos a pesquisa como referência fundamental para a formação e constituição da profissionalidade docente. Cunha (2006) destaca a importância da atividade de pesquisa como instrumento que auxilia os professores na compreensão de seu contexto e realidade para tomada de decisões. A formação universitária não pode ser reduzida a um treinamento técnico, mas deve voltar-se à análise das contradições oriundas do confronto entre contextos históricos e teorias que buscam compreender esses contextos. Nesse sentido, a discussão sobre gestão democrática possibilita aos futuros professores compreenderem que um projeto político-pedagógico comprometido com a identidade da escola e a qualidade social da educação só é possível ao contemplar os diferentes olhares que compõem a escola (direção, professores, funcionários, pais, alunos e toda a comunidade escolar).

Considerando os 328 resumos da grande área de Educação disponíveis nos Anais das JNIC (2005-2015), que ocorrem no contexto das Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, identificamos 12 que fazem referência à gestão educacional ou escolar (3,65%) e, em particular, 6 pesquisas sobre a gestão democrática na escola básica. São pesquisas desenvolvidas, principalmente, por alunos do curso de Pedagogia e apresentadas nos anos de 2006 (3 trabalhos), 2011, 2012 e 2015.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios norteadores do oferecimento do ensino no Brasil, o que é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Segundo Adrião e Camargo (2007) o estabelecimento do princípio da gestão democrática, ainda que circunscrito ao ensino público, favorece a ampliação das políticas voltadas para a participação dos educadores e dos usuários da

escola na gestão. Por outro lado, Oliveira (2002) aponta que se nos anos 80 pudemos observar uma maior preocupação com a democratização da gestão escolar, as reformas educacionais implementadas a partir dos anos 90 vão contribuir para ressignificar a gestão democrática, resgatando o caráter técnico da função de diretor de escola que, no limite, passa a ser considerado como gerente de um negócio.

Tendo em vista essas concepções divergentes de gestão democrática – a reivindicada e conquistada nos textos legais nos anos 80 e a difundida com as reformas dos anos 90 – parece ser relevante analisar como essa temática vem sendo tratada nas pesquisas de iniciação científica que são realizadas nos cursos de licenciatura. A primeira dessas pesquisas, de Cayres e Nascente (2015), quando investiga concepções de professores sobre gestão participativa e democrática, identifica que eles relacionam gestão democrática, autonomia e participação e valorizam a participação da comunidade escolar e as tomadas de decisão em conjunto para melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos. A pesquisa não discute as dificuldades do processo de construção da gestão democrática, o que é apresentado nos trabalhos de Arruda *et al.* (2011), Souza e Paes (2006) e Alves e Aredes (2006).

Arruda *et al.* (2011) examinam a Lei Municipal da Gestão Democrática de Santa Maria - RS (Lei 4740/03) e o Projeto Político-Pedagógico de uma escola municipal a fim de analisar como está colocado o papel do diretor e a integração de todos os sujeitos da comunidade. Os autores observam que muito embora os documentos valorizem a gestão democrática, limitam o poder de decisão, concentrando-o no diretor. Concluem que o acesso ao cargo por eleição não garante, necessariamente, a gestão democrática, pois o diretor precisa conduzir um processo participativo que descentralize o poder na escola.

A pesquisa de Souza e Paes (2006, p.1) também identificou que o diretor ainda é visto como "soberano total do espaço escolar" na condução dos Colegiados Escolares. Para investigarem a participação de pais e alunos na gestão da escola, aplicaram um questionário para integrantes desses Colegiados. Os resultados apontaram que a participação dos pais e alunos limita-se às questões de estrutura física das unidades e problemas com alunos, silenciando-se as discussões sobre as questões relativas ao ensino e aprendizagem.

Alves e Aredes (2016) discutem as implicações da Síndrome de Burnout para a gestão democrática. Levantamento junto a Caixa de Assistência dos Servidores do Mato Grosso do Sul e entrevistas com professores de oito escolas de Nova Andradina – MS indicaram um número muito significativo de afastamentos por estresse e um mal-estar provocado por cansaço físico e emocional, desmotivação e insatisfação. Essas condições prejudicaram a participação e o envolvimento dos professores nos processos de gestão.

Por fim, temos dois trabalhos. O de Peixoto e Diógenes (2012) buscou relacionar a implementação da gestão democrática com a melhoria dos indicadores educacionais. Os questionários aplicados a gestores escolares não permitiram estabelecer relação de causa e efeito. Já o resumo de Souza *et al.* (2006) parte de uma pesquisa que buscou analisar o processo de gestão de escolas de três diferentes esferas administrativas (municipal, estadual e particular) em um município do estado do Rio de Janeiro. No exercício de compreender as estratégias utilizadas pelos diferentes sujeitos da escola para construírem um espaço de gestão democrática em articulação com as políticas públicas vigentes, os autores concluíram pela importância (e pelo desafio) do trabalho coletivo como parte integrante do processo de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resumos dos trabalhos de Iniciação Científica apresentados nas JNIC que tiveram como tema a gestão democrática indica que essa questão é pouco explorada pelos licenciandos. Embora várias dessas pesquisas evidenciem as dificuldades no processo de implementação da gestão democrática no cotidiano das escolas, elas parecem não estabelecer

relações entre essas dificuldades e o cenário mais amplo das políticas educacionais. No cenário atual de constantes reformas educacionais, entendemos que a discussão sobre a gestão democrática é de fundamental importância para restabelecer o protagonismo dos educadores e dos usuários da escola no exercício de definirem, de acordo com suas concepções e necessidades, os rumos da educação praticada nestes estabelecimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), da Universidade Metodista de Piracicaba, para a realização do trabalho.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007. P. 63-71.

ALVES, E. R. O.; AREDES, A. P. J. A saúde do professor das escolas estaduais de Nova Andradina: um desafio à gestão democrática. In: **Anais da Jornada Nacional de Iniciação Científica**. Florianópolis: UFSC, 2006, p.1.

ARRUDA, A. P. T. et al. O papel do diretor de escola frente ao processo de democratização da gestão escolar. In: **Anais da Jornada Nacional de Iniciação Científica**. Goiânia: UFG, 2011, p.1.

CAYRES, M. V. A.; NASCENTE, R. M. M. Concepções de professores/as sobre a gestão participativa e democrática da escola pública. In: **Anais da Jornada Nacional de Iniciação Científica**. São Carlos: UFSCar, 2015, p.1.

CUNHA, M. I. Verbetes: formação inicial e formação continuada. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (org.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-143.

PEIXOTO, R. C.; DIÓGENES, E. M. N. A gestão democrática e a melhoria dos indicadores educacionais do ensino fundamental em Alagoas: uma avaliação de impactos. In: **Anais da Jornada Nacional de Iniciação Científica**. São Luís: UFMA, 2012, p.1.

SOUZA, B. B. R. et al. A gestão democrática no olhar interdisciplinar da equipe escolar. In: **Anais da Jornada Nacional de Iniciação Científica**. Florianópolis: UFSC, 2006, p.1.

SOUZA, C. S. F.; PAES, A. B. Gestão escolar: um estudo das expectativas e representações da comunidade externa sobre a participação na vida da escola. In: **Anais da Jornada Nacional de Iniciação Científica**. Florianópolis: UFSC, 2006, p.1.

O DIRETOR ESCOLAR FRENTE AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL DO MOVIMENTO "NÃO FECHEM MINHA ESCOLA" NO ABCD PAULISTA

Roberta Kelly Amorim de França
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
robertak.gomes@gmail.com

Palavras-chave: Reorganização escolar, Gestão democrática, Diretor de escola

INTRODUÇÃO

Este projeto, por meio de uma abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender os pressupostos da gestão democrática da educação, previsto na Constituição Federal (art.206, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 3, VIII, e art.14)[1], na rotina de escolas públicas estaduais paulistas, no contexto do Movimento "Não fechem minha escola", na região do ABCD paulista. Especificamente, esse trabalho visa identificar quais os desafios para uma gestão democrática nas escolas da rede pública estadual da grande São Paulo, analisando a atuação dos diretores de escolas, bem como as orientações de cunho político que receberam do governo do Estado de SP, durante o movimento estudantil "Não fechem minha escola", nos municípios do ABCD paulista, região metropolitana da capital. Para isso, além da revisão bibliográfica acerca do tema 'gestão democrática', entrevistas semiestruturadas serão realizadas com diretor e vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos e pais de duas escolas ocupadas nesta região.

A 'reorganização' escolar apresentada pelo governador de São Paulo, Geraldo Alckmin/ PSDB, através do Decreto no 61.672, de 30 de novembro de 2015, previa o fechamento de 92 escolas e reorganizava as restantes por ciclo único, dois dos principais fatores que provocaram a reação imediata da comunidade escolar contra tal proposta, pois, a alunos, professores e pais é sabido o fato de haver na rede pública estadual salas de aulas lotadas o que se contrapõe a qualquer proposta de fechamento de escola, além de que a remodelagem para 'ciclo único' separaria irmãos e turmas que seguiam juntas há muito tempo. Especificamente, na região do ABCD paulista, 6 escolas seriam fechadas e outras 30 deixariam de ofertar aulas no horário noturno.

Além de pais e alunos, diferentes grupos como sindicatos dos professores da Rede e outros, universidades e movimentos sociais se manifestaram contrários a esta proposta de reorganização e a maneira tempestiva com que se pretendia sua efetivação. A superficialidade do estudo elaborado pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (Cima), órgão da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), que embasava a proposta de 'reorganização', também foi evidenciada por estudo de professores da Universidade Federal do ABC (PÓ et al, 2015) que, naquele momento, somava-se às manifestações de estudantes e professores, através da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), em atos de rua pela capital paulista, grande São Paulo e interior do estado; porém, o governador Alckmin/ PSDB, se firmava irredutível na implantação da reforma.

Nesse contexto, procurando alternativas para superar o silêncio da mídia e do governo do estado sobre as mobilizações contrárias à proposta de "reorganização", os estudantes

1 Disponível em Constituição Federal de 1988:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. LDB: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/02/2017.

secundaristas enxergaram na ocupação das escolas uma alternativa de luta num movimento que se titulou "Não fechem minha escola". Assim, no final de novembro/2015 havia uma média de 8 escolas ocupadas por dia e, ao final, o movimento estudantil superaria a marca de 200 escolas ocupadas no estado de São Paulo (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016); resultando no recuo do governador e na promessa de abertura do diálogo com a comunidade escolar como o principal caminho para que a proposta fosse reapresentada em 2017.[2]

Durante todo o movimento "Não fechem minha escola", os alunos ocupados se preocuparam com a questão da sua própria formação, com a manutenção e com as deficiências da escola: aulas públicas com temas diversos foram realizadas, assembleias debatendo as deficiências da escola foram convocadas; realizaram pequenos consertos, pintaram muros, cuidaram da própria alimentação, da limpeza etc (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), sempre de forma coletiva (com distribuição das tarefas e com as decisões sendo tomadas em assembleias); o que contribuiu para trazer à tona o autoritarismo do modelo de ensino da rede pública e o descumprimento do papel governamental de zelar pelas instituições públicas de ensino; mas também evidenciou o envolvimento dos secundaristas com a escola e seu contexto social-político. E, apesar da truculência policial que tiveram que enfrentar como forma de reação do governo do estado, dos diferentes relatos de conflitos com diretor de escola, com pais e mães e com colegas de turma, o movimento estudantil "Não fechem minha escola", que fez da escola pública o centro das atenções da maior cidade do Brasil, obrigou a sociedade se voltar para dentro dela, evidenciando a necessidade de se discutir participação popular e gestão democrática na elaboração das políticas educacionais e no dia-a-dia da escola. Assim, conhecer e qualificar as nuances do movimento estudantil e do novo cenário e modelo de organização construído durante as ocupações, como forma de analisar a atuação do diretor de escola, tendo como parâmetro o ideal da gestão democrática, é o principal objetivo deste projeto, e a justificativa está na crença de que as experiências a serem coletadas com os estudos de caso, podem ser um importante instrumento para promover o empoderamento da comunidade escolar, fortalecendo a educação pública.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foi com a LDB/1996, de maneira mais norteadora, que se destacou a necessidade da integração escola-comunidade, da participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, da autonomia da escola pública e da criação de órgãos colegiados, visando garantir a participação dos pais nas decisões administrativas da escola.

Sobre essa participação da comunidade escolar assumimos o conceito das teorias políticas sobre democracia participativa, portanto, deve ser entendida como uma abertura das gestões governamentais à vontade do indivíduo em ajudar a construir os processos decisórios que influenciarão políticas para toda a sociedade (BORDANAVE, 1994). Porém são incipientes as tentativas governamentais de desenvolver e aprimorar as práticas em funcionamento de suas instituições participativas (PATEMAN, 1992). E, com este cenário, ao ambiente escolar permanece a possibilidade que cada estado escolha quais e de que forma desenvolverão questões como "a forma de provimento do diretor de escola, quais conselhos instituir, a proporção de participação de cada segmento e o caráter deliberativo ou consultivo desses blocos" (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p.1146) resultando em pouca ou quase nenhuma mudança efetiva na estrutura administrativa da escola pública[3], o que permite que a

2 Conforme discurso feito à imprensa pelo governador Alckmin (datado de 04/12/2015, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FtLUWCzowco. Acesso em: 07/01/2016)

3 Vitor Paro utilizou este termo referenciando Antônio Candido, em relatório do grupo de trabalho Estado e Política Educacional (2007), da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação/ Anped estendendo à "estrutura escolar", as diferentes interfaces das relações humanas, sociais, econômicas e políticas. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf). Acesso em 08/11/2016.

escola permaneça tal como era quando do início da discussão sobre gestão democrática na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que as políticas públicas educacionais impostas autoritariamente e com forte tendência liberalista, que marca os 20 anos de gestão do partido PSDB no governo do Estado de São Paulo, aponte para um retrocesso quanto à construção da gestão democrática, o movimento estudantil se mostra como a principal ferramenta de resistência. A questão é entender, nesse cenário político, como e até onde se manifestará o papel do diretor de escola frente aos processos democráticos que se fazem necessários contra as imposições das políticas do governo do Estado.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, no. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01143.pdf. Acesso em: 26/01/2017.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. **Escolas de luta.** São Paulo: Veneta, 2016.

(Coleção Baderna.)

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

PATEMAN, C. **Participação e Teoria Democrática.** RJ: Editora Paz e Terra, 1992.

PÓ, M.V.; YAMADA, E.M.K.; XIMENES, S.B.; LOTTA, G.S.; ALMEIDA, W.M. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo.** 2015. Disponível em: https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf . Acesso em: 25/01/2017.

GESTÃO ESCOLAR: UM CAMINHO DE LIDERANÇA PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA

Hercules Guimarães Honorato
Escola Naval - EN
hghhhma@gmail.com

Palavras-chave: Diretor, Gestão Escolar, Liderança.

INTRODUÇÃO

A escola, como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, encontra-se hoje como centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o nosso desenvolvimento, assim como importante também para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que orbitam o seu entorno comunitário (LÜCK, 2000). Tal situação se torna um grande desafio com esforço especial para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos, habilidades e atitudes que deságuam na necessidade de competências para a tomada de decisões participativas e justas. A partir desse ponto, a liderança desse gestor escolar entra em discussão.

A efetiva gestão escolar implica a criação de ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro. Este sistema, segundo Lück et al. (2002, p.17), visa "construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas". O que pode ser verificado por essa autora são as queixas dos diretores de que têm que fazer tudo sozinhos, limitando os professores a suas responsabilidades em sala de aula. Então, o que estará faltando nessa gestão escolar?

Destarte, respondendo à questão formulada, cabe aos responsáveis pela gestão escolar promoverem a criação e manutenção de um "ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania" (LÜCK et al., 2002, p.18). Então, quem seria o responsável por essa articulação na comunidade escolar? É recomendável, segundo Stênico, Adam e Paes (2015) que essa liderança seja exercida pelo diretor da escola, com a participação de todos os envolvidos na gestão escolar.

O objetivo, portanto, desta pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo foi apresentar a liderança que se faz aflorar no trabalho do gestor escolar. Pautado em conceitos específicos, o artigo completo descreve a gestão democrática e participativa, seu marco legal e desenvolve as relações efetivas do papel da liderança do gestor no seu ambiente de trabalho, relacionando-as com as escolas eficazes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico para este resumo expandido contou com os seguintes autores: Lück (2000, 2002, 2009) e Stênico, Adam e Paes (2015) no trato dos aspectos da gestão democrática e participativa e da liderança na gestão escolar. Utilizou-se ainda o trabalho de Polon (2011) que analisa quanti-qualitativamente os perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar. Por fim, Sammons (2008) nas características das escolas eficazes.

DISCUSSÃO: O PAPEL DA LIDERANÇA NO GESTOR ESCOLAR

A escola democrática é aquela em que os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos. Desse modo, Lück (2009), em seu estudo sobre competências da gestão escolar, listou nove competências de gestão democrática e participativa inerentes ao diretor. Podem-se pinçar duas que têm foco diretamente neste estudo, porém, as demais completam com certeza o cabedal necessário na formação desse gestor.

A primeira competência é a de que o diretor **lidere** e garanta a **atuação democrática efetiva e participativa do conselho escolar** ou órgão colegiado semelhante, do conselho de classe, do grêmio estudantil e de outros colegiados escolares. A segunda seria a de **liderar** a **atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola**, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas (LÜCK, 2009, grifo nosso).

O gestor escolar, portanto, passou a ter uma gama de ações inerentes ao seu dia a dia de trabalho, além das já tradicionais administrativas, absorvendo também os aspectos pedagógicos. Em estudo realizado sobre os perfis de liderança, Polon (2011, p.43), já sinalizado por Sammons (2008), utiliza-se do conceito de escola eficaz, como sendo aquela em que "o aprendizado dos seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante", para introduzir que a liderança do gestor escolar é desejável e importante nas condições de favorecimento da eficácia em educação.

Sammons (2008) destaca onze características-chave de eficácia e melhoramento escolar. A primeira a ser descrita e que tem ligação direta com este estudo foi a "Liderança Profissional". A autora afirma que quase todos os estudos sobre eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, necessária para dar início e manter o melhoramento da escola. O papel que esse líder desempenha é caracterizado pela visão, valores e objetivos da escola e às suas abordagens em relação a mudanças. Ele tem que ter decisões firmes e objetivas, um enfoque participativo de todos e um verdadeiro profissional que lidera.

A liderança também seria pedagógica, arregimentada por uma forte correlação entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, ou seja, assistir às aulas e orientar pedagogicamente os professores; promover reuniões pedagógicas e orientar os professores. A liderança organizacional tem o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas e administrativas, elaboração de relatórios, atas, planilhas. Por último, a liderança relacional está vinculada às tarefas que exigem a presença do diretor no cotidiano escolar, no atendimento dos alunos, pais e professores, inclusive na organização de festas e eventos na escola. A liderança, portanto, é desenvolvida em sua totalidade na gestão democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a vida na sociedade contemporânea é altamente complexa. As escolas são unidades importantes para a continuação da cultura dessa sociedade, por intermédio do ensino-aprendizagem e que têm tarefas sociais e éticas peculiares, além de ser o lócus da atividade profissional do professor e sua relação ampla com o alunado. Gerir, então, esse complexo de relações humanas deixa de ser algo apenas ligado em aspectos administrativos e burocráticos. A função do gestor escolar se reveste de uma das mais importantes atividades no campo da educação e na construção, com crescimento e desenvolvimento, dessa sociedade. Porém, ninguém lidera sozinho; tem que ter a participação de todos os envolvidos numa gestão compartilhada e eficaz de todos os processos e decisões. Por isso há necessidade da competência da liderança na sua ação pedagógica-administrativa.

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes. Para tal, torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, e vice-versa. Cria-se assim um ambiente útil de confiança e de interação, luminar da motivação e da busca pelas realizações de todos, tendo o aluno como foco do trabalho desenvolvido. Os diretores de escolas eficazes relacionam o estilo de liderança adequado de acordo com a situação, mas nunca poderão fugir do diálogo: o saber ouvir é mais importante, às vezes, do que o ordenar, sempre procurando promover a participação dos agentes envolvidos.

A gestão democrática e participativa que se deseja na unidade escolar - um espaço social e coletivo - é muito mais do que um dever fazer simplesmente; ela é uma construção social que cria raízes fortes na formação plena do aluno, enquanto ser humano, cidadão, autônomo e ético, pronto para viver em sociedade. Em suma: liderar é ensinar, é ter atitude, é dar o exemplo, mas também é aprender, é participar, é compartilhar.

REFERÊNCIAS

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de janeiro: DP&A editora, 2002.

_____. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

POLON, T. L. P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, **Anais...** Natal: Centro de Convenções, 2011.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 335-392.

STÊNICO, J. A. de G., ADAM, J. M., PAES, M. S. P. As políticas de descentralização da gestão escolar no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.69, p.91-108, 2015.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: QUALIDADE OU CONTROLE

Lilian dos Santos Lacerda
Pontifícia Católica de São Paulo – PUC-SP
liliansantoslacerda@gmail.com

Palavras-chave: Gestão democrática, racionalidade tecnológica, universo político

INTRODUÇÃO

A escola é essencialmente uma instituição social de produção de conhecimentos e um importante espaço de formação dos indivíduos. Por serem elementos de uma instituição histórico-sócio-cultural sua gestão é permeada por significados, interações e experiências e, portanto, sua composição é resultado das transformações e das experiências sociais.

A partir da década de 1990, o Brasil passou a seguir recomendações de órgãos de financiamento internacionais que passaram a intervir nas políticas educacionais para ajustar a participação e gestão democrática em conformidade aos interesses do capitalismo.

Assim, o objetivo desse estudo é analisar a gestão democrática numa escola de tempo integral por meio dos conceitos do fechamento do universo da locução e do universo político a fim de compreender como as prescrições oficiais podem intervir no pensamento dos indivíduos por conta do uso ideológico que se faz do discurso e do potencial da palavra, como desdobramentos no desenvolvimento do pensamento crítico.

Portanto, baseado nos conceitos do fechamento do universo da locução e do universo político que este estudo pretende apontar elementos para a reflexão sobre a linguagem da administração na gestão escolar.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

A educação em tempo integral, caracterizada pela ampliação da jornada escolar, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) e o Plano Nacional da Educação de 2014 (PNE - Lei nº 13.005 de 25/06/2014), aponta para a necessidade de ampliar progressivamente o atendimento dos alunos em regime de tempo integral, a fim de corresponder aos anseios da sociedade contemporânea.

O Projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) foi implantado no Estado de São Paulo no ano de 2015, por meio da Resolução SE nº 89/05, que instituiu a sua implementação em algumas escolas da rede pública estadual de ensino fundamental. O projeto é uma tentativa de prolongar o tempo dos alunos de ensino fundamental de cinco para nove horas diárias, bem como ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio de oficinas curriculares.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CENP-SEE/SP, 2006), justifica que a criação desse projeto decorre das transformações políticas, econômicas e culturais que ensejaram novas formas de relações sociais.

No entanto, o fato de a escola ofertar maior tempo de permanência ao aluno não se traduz em garantia do redimensionamento desse tempo, pois a ampliação do tempo escolar deve ser vista como necessária no sentido de preparar os alunos para viver num contexto social

marcado pela informação rápida e de múltiplos conhecimentos e novas tecnologias.

A LINGUAGEM DA ADMINISTRAÇÃO TOTAL E AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI)

Diante das transformações políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas, bem como o advento da globalização e de seus ideais neoliberais, a educação passou por uma reorganização de modo a ajustar-se aos novos padrões de gestão pública. A partir da Conferência de Mundial sobre Educação para Todos, em Jointien em que o Brasil assina o compromisso de desenvolver "Educação Básica de Qualidade para Todos". Segundo Souza e Faria (2004), o Brasil passou a seguir recomendações de órgãos de financiamento intervindo nas políticas educacionais em países em desenvolvimento para ajustar o processo educativo a políticas baseadas na eficiência, na competitividade e na qualidade.

A literatura consultada mostra que o discurso que justificou a atual reformulação das políticas educacionais acerca da ampliação do tempo escolar estiveram atreladas às demandas sociais, e principalmente, a organização e a manutenção do sistema capitalista mundial fundamentado na busca pela qualidade da educação.

Neste sentido, o documento Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade (CENP, 2006, p. 39), "(...) estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade". Tal projeto foi elaborado e se desenvolveu numa conjuntura globalizada e traz em seu bojo termos da administração a partir de um processo de fechamento da linguagem que legitimam o discurso da qualidade do ensino. Assim, as prescrições oficiais apresentam características da linguagem instrumental e tendem a controlar e padronizar a gestão escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo teve por objetivo analisar o modelo de gestão democrática numa escola da rede estadual de ensino que participa do Projeto Escola de tempo Integral (ETI). Num primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática. Num segundo momento, foi realizada a análise dos documentos (Resoluções da SEE-SP, Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão), a fim de identificar os princípios norteadores para a elaboração do Plano de Gestão para escolas de tempo integral. O corpus da pesquisa foi composto por uma escola da rede estadual, localizadas no município afim de se analisar o uso ideológico das palavras nas prescrições oficiais e como esta pode intervir no processo de gestão democrática.

OPERACIONALISMO DA LINGUAGEM NAS DIRETRIZES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Para que o Projeto Escola de Tempo Integral se concretize de forma eficiente a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CENP, 2006, p. 34) aponta premissas para ser integradas aos princípios educativos desenvolvidos na escola, cujos instrumentos de gestão deverão permitir "(...) acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar".

Assim, as diretrizes que norteiam o Projeto propõem um modelo de gestão que considera

a TGE- Tecnologia de Gestão Educacional estruturado em duas fases: princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas e execução dos Programas de Ação de cada profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das prescrições que norteiam a o Projeto Escola de Tempo Integral encontramos nos mesmos um projeto cujo objetivo é desenvolver nos indivíduos comportamentos e habilidades em consonância às exigências da sociedade administrada.

Deste modo, a forma como os termos habilidades e competências apresentam-se incorporados aos dispositivos normativos apontam para uma linguagem funcional e prescritiva. A manipulação da linguagem desempenha papel fundamental no pensamento que podem legitimar a sociedade unidimensional, pois ao eliminar a tensão dialética entre os conceitos ou termos impedem que estes explicitem as contradições da sociedade vigente

Neste sentido, defrontamos com a racionalidade tecnológica, com o seu caráter racional e sua capacidade de resumir e simplificar a atividade humana. Quanto maior a produtividade e eficiência, menor é a autonomia dos indivíduos. Na racionalidade tecnológica o capital se desenvolve contrariamente à vontade humana, no entanto, nos tornamos cada vez mais dependentes do aparato de e sua espantosa capacidade em proporcionar comodidades e segurança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25/06/2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Atualizada em 1/12/2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial* – O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. Resolução nº 89/2005.* São Paulo, 2005.

_____. Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade.* São Paulo: CENP, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. *Ensaio*: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

DEMOCRACIA VIVIDA: UM RELATO DO USO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA ACERDA DA DITADURA CIVIL/MILITAR

Carlos Eduardo Boaretto Pereira
Escola Estadual Dr. Américo Brasiliense
Carlos_botto@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ditadura; Democracia; Literatura

INTRODUÇÃO

Essa apresentação é fruto de minhas experiências docente nos terceiros anos A, B e C do Ensino Médio da escola estadual Professor Nelson Pizzotti Mendes, situada no município de Santo André, estado de São Paulo, no ano de 2016.

Pensando em aproximar o conteúdo pedagógico de História com a realidade dos alunos dos terceiros anos da Escola Estadual Professor Nelson Pizzotti Mendes, assim como, aprimorar a interpretação de texto e a confecção das redações desses alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), propus então um "PROJETO DITADURA E HUMANIZAÇÃO – INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E REDAÇÃO PARA O ENEM A PARITR DO LIVRO: DEPOIS DA RUA TUTÓIA".

O objetivo desse projeto foi conciliar os conhecimentos dos alunos sobre liberdade, democracia e ditadura com o conteúdo proposto em cada situação de aprendizagem do Caderno do Aluno de História do governo do Estado de São Paulo. Somando a isso, utilizei de uma bibliografia paralela, que consistiu no livro do jornalista estadunidense Sidney Lens, "A fabricação do império americano - Da revolução ao Vietnã: Uma história do imperialismo dos Estados Unidos", o livro do cientista político e historiador René Armand Dreifuss, "O jogo da direita", a minha dissertação de mestrado, "A difusão da ideologia imperialista estadunidense nas histórias em quadrinhos dos *Avengers* (1963 a 1967)", e o livro do pedagogo e filósofo Paulo Freire, "Pedagogia do autonomia".

O projeto foi separado em 4 etapas, sendo cada uma delas desenvolvido paralelamente com o conteúdo ministrado nas aulas de história. A primeira e a segunda etapas foram teóricas. A segunda etapa do projeto, foi a leitura da primeira parte do romance "Depois da rua Tutóia", na terceira etapa, cada aluno, dos três terceiros anos, escreveu uma redação dissertativa/argumentativa acerca da relação do romance com as aulas ministradas durante o semestre e na quarta e última etapa foi a apresentação oral dessas redações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

Posteriormente as aulas teóricas expositivas acerca da Guerra Fria, do anticomunismo estadunidense e dos golpes civis/militares na América Latina, apliquei a primeira atividade para os alunos. Já divididos nos grupos que deveriam apresentar o trabalho sobre o livro, disse para eles caminharem pela escola e identificarem pelo menos três elementos repressivos que haviam no prédio, esses elementos poderiam ser físicos ou psicológicos. Além de identificarem esses elementos, eles deveriam justificar o porquê de os considerarem repressivos.

Essa atividade teve como objetivo dialogar com os alunos a partir das suas experiências e das diferentes formas de opressão que eles enfrentam diariamente, muitas vezes, sem perceberem, como também, discutir o papel fundamental da escola e do conhecimento. No

início da PPP da escola, há a seguinte declaração:

> A Escola de Educação Básica Prefº. Nélson Pizzotti Mendes, objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica de qualidade e da gratuidade escolar. A proposta é uma escola de qualidade, democrática, participativa, inclusiva e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, visando também prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.[4]

Todavia, não é essa a noção que os alunos têm da função da escola, pelo contrário, na produção textual da atividade, os alunos consideram, no geral, a escola repressiva e autoritária, desde a estrutura e configuração do prédio, até as práticas coercitivas psicológicas intrínsecas presentes nela.

"Os cadeados nos portões, eles literalmente impedem nossa saída da escola, nós ficamos literalmente presos por períodos de 6h por dia, sem poder sair para absolutamente nada".[5] Em outro texto os alunos indicam o perigo dos portões laterais e de acesso à rua ficarem trancados, "Não temos segurança, há cadeados nos portões, se houver um incêndio ou qualquer outra emergência, não dá tempo de sairmos da escola".[6]

Já em uma outra atividade, os alunos criticam a decisão da direção em colocar placas de aço nas janelas para evitar que os alunos a quebrassem, "Placas [de aço] na janela, dá a impressão de proibição à vista exterior do prédio. Tonando então o ambiente desagradável".[7] Uma vez que os alunos não se sentem bem na escola, a sua disposição a aprender diminui, prejudicando assim o aprendizado do mesmo, nesse sentido a escola desempenha um paple oposto ao que prevê o PPP da mesma.

Podemos perceber que não há coerência na PPP da escola, uma vez que a gestão escolar, diretores, coordenadores, secretários, professores não dialogam com seus alunos. As decisões que influenciam diretamente na vida escolar do aluno, são tomadas sem ouvi-los. Esse debate foi feito com os alunos, para que eles entendessem que a cidadania, democracia e liberdade deve-se começar no meio em que eles vivem. A partir dessa atividade, ficou mais claro para os alunos entenderem as termologias das palavras democracia, ditadura, direitos humanos, repressão, tortura.

Foi possível perceber que os alunos assimilaram não só essa termologia, como também a relação passado/presente, a partir da correção das redações propostas na segunda etapa do projeto.

Em um dos trabalhos um aluno argumenta, [...] se hoje tenho a liberdade para ouvir a música que quero, vestir as roupas do meu gosto e dentre outras tantas coisas que aparentemente são simples, muito sangue foi derramado, pessoas sofreram fisicamente e psicologicamente, marcas que nem o tempo apaga, a dor de perderem amigo ou um familiar", e completa fazendo a relação com o livro, "O pior era que mesmo sem ter envolvimento em grupos políticos, só de ser considerado suspeito já era torturado, como que aconteceu com Margô **[personagem do livro Depois da Rua Tutória]** que só de ter uma opinião contrária ao regime militar foram torturados e mortos".[8]

A noção de liberdade de escolha para esse aluno, em um primeiro momento, é ligada aos seus gostos, roupas, músicas, ao privado, contudo ele complementa em seguida, que apesar dessas coisas serem "aparentemente simples", a suposta liberdade que temos hoje, custou

4 Proposta Pedagógica Escola Estadual Professor Nelson Pizzotti Mendes, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2015, pág. 1.

5 Atividade 1, alunos LFSS, KJS, YGS, TS, 18 de outubro de 2016.

6 Atividade1, alunos BMS; MSJ, 18 de outubro de 2016.

7 Atividade 1, H.B.B., G.G. H.S. 18 de outubro de 2016.

8 Atividade 2, L.B. 1 de novembro de 2016. (grifos meus)

o sangue de muitas pessoas, ou seja, ele compreende que na ditadura se tinha privações inclusive das coisas mais simples.

Em outros textos também podemos perceber que os alunos descontruíram as versões oficiais de que a ditadura civil/militar brasileira perseguia apenas "terroristas", "bandidos" "esquerdistas", "Mostra **[o livro]** que não precisava ser especificamente um cidadão contra a esta política **[ditadura],** bastava conhecer alguém que fosse, qualquer ligação por mais insignificante que existisse entre os cidadãos que participavam de movimentos contra a ditadura militar, já custava um preço altíssimo".[9]

A última parte do projeto foi a apresentação oral dos trabalhos, cada grupo teve 10 minutos para fazer essa apresentação. Em sua maioria os alunos exerceram sua criatividade, apresentaram o que eles entenderam do livro e relacionaram de forma satisfatória com o conteúdo ministrado em sala de aula de diferentes formas.

Um dos grupos apresentou um telejornal contando a história da Margo e a sua saída do cárcere. Dois grupos fizeram um rap a partir da história do livro. Um terceiro grupo escreveu e cantou um funk, "É esta história eu vou contar, que aconteceu lá em Mauá, no Bairro do Zaíra". Teve um grupo que escreveu uma poesia, "permaneceu no presidio por mais quatro anos, como poderia ela fazer planos? Margo sobreviveu, mas na ditadura militar muitas vidas se perderam".[10] Essas apresentações diversificadas foram apenas alguns exemplos da criatividade desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa experiência dissente percebi que a multiplicidade e diversidade de avaliações, pensando minimamente, em contemplar todas as habilidades possíveis e diversas de cada indivíduo que habita uma sala de aula, com 40 (ou muito mais) alunos, é saudável e ainda possível, mesmo no atual modelo de gestão da rede pública estadual de São Paulo, porém isso só é possível com o empenho quase suicida do professor.

Problemas que passam desde os baixos salários às dificuldades estruturais, falta de materiais físicos, compra de novas bibliografias, atualizadas e contemporâneas, possibilidade de tirar xerox ou/e imprimir textos bases para auxiliar os alunos em sala, equipamentos de tecnologia como Lousa digital, *tablets* e ou mais computadores, multimídias, entre outros recursos que poderiam deixar as aulas mais atrativas para os alunos.

REFERÊNCIAS

DREIFFUS, René. **O Jogo da Direita**. Editora Vozes, Petrópolis. 1989.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à pratica educativa.25ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LENS, Sidney. **Da revolução ao Vietnã: Uma história do imperialismo dos Estados Unidos**. Civilização Brasileira. RJ, 2006.

PEREIRA, Carlos Eduardo B. **A difusão da ideologia imperialista estadunidense nas histórias em quadrinhos dos *Avengers* (1963 a 1967)**. Unioeste, Marechal Cândido Rondon, 2013.

9 Atividade 2, E.C.H.S. 1 de novembro de 2016. (grifos meus)

10 Atividade 3 D.F. D.

DEMOCRACIA NA ESCOLA: ENTRE PRÁTICAS E REFLEXÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Cileda dos S. Sant'Anna Perrella
Faculdade Zumbi dos Palmares - FZP
cileda.parrella@gmail.com

Márcia Aparecida Jacomini
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
marciajacomini@uol.com.br

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
marieta.penna@yahoo.com.br

Palavras-chave: Parceria escola universidade; Democracia na escola; Construção coletiva.

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

A democratização da sociedade como um valor e a realização de práticas democráticas demandam a educação política da população, requer esforço permanente de reflexão sobre o ser, o pensar e o agir individuais e coletivos, e exige a criação de espaços para isso. A gestão democrática da escola pública alçou *status* de princípio constitucional após muita luta e certo consenso de que uma sociedade democrática se faz com base numa educação democrática. Contudo, muitas vezes, a ideia e a prática de gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, bem como nas instituições de ensino superior, ficaram restritas a um funcionamento formal das instâncias instituídas. Este projeto, em andamento, tem como objetivo o desenvolvimento de estudo e reflexão sobre democracia, com vistas à construção de práticas educativas democráticas numa escola da rede estadual de São Paulo, situada no município de Guarulhos. Trata-se de um projeto que visa o trabalho colaborativo no qual todas as etapas são realizadas com base na participação, no debate de ideias e na construção coletiva. Nessa perspectiva, a participação democrática é um como método para a construção da compreensão de democracia que norteia as práticas da comunidade escolar.

O Projeto de Extensão "Democracia na Escola" é fruto da parceria entre a Unifesp/ Campus Guarulhos e uma escola pública da região, tendo iniciado no segundo semestre de 2015. A escola, considerada uma referência no que se refere a ações democratizantes, após discussão no seu coletivo, manifestou interesse em desenvolver a proposta. O objetivo do projeto é desenvolver estudo e reflexão sobre democracia de forma colaborativa, com vistas à construção de práticas educativas democráticas no cotidiano escolar. Para tal estão sendo realizadas atividades com vistas a: 1.Conhecer o que a comunidade escolar pensa sobre democracia e gestão democrática da escola; 2. Cotejar o que a comunidade escolar pensa sobre democracia com a literatura sobre o tema; 3. Construir entendimentos sobre um conceito de democracia que servirá como referência às práticas da comunidade escolar; 4.Verificar em que medida as práticas educativas estão amparadas no conceito de democracia, construído coletivamente; 5. Nomear práticas não democráticas com base no conceito referência; 6. Elaborar propostas que contribuam para a superação de práticas não democráticas; 7. Construir instâncias legítimas que favorecem o exercício da democracia, tal como concebida pelo coletivo da escola.

METODOLOGIA

Trabalho colaborativo de estudo, reflexão e prática. O projeto está sendo com base na participação, no debate de ideias e na construção coletiva. Nessa perspectiva, a participação democrática é tomada como método, para a construção de uma compreensão de democracia como um valor que norteia as práticas da comunidade escolar. Trata-se de projeto de colaboração entre escola pública de educação básica e universidade. Isso pressupõe a ciência e a concordância da comunidade escolar em relação a seu protagonismo nas atividades de estudo, discussão/reflexão, elaboração de propostas e respectiva implementação.

A atuação das professoras da universidade está sendo pautada pela escuta atenda dos problemas e demandas da escola e na coordenação e orientação das atividades do projeto.

REFERENCIAL, DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DA PESQUISA ATÉ O MOMENTO

Iniciamos as discussões em encontros mensais com duração de 2h. Contamos com a participação da equipe gestora, representantes dos estudantes, da equipe docente, do quadro de apoio, pessoal da secretaria e limpeza.

Estudamos e discutimos os textos "Cidadania e Democracia" de Maria Victória Benevides e "O argumento por escolas democráticas" de Michael W. Apple e James Beane (2001). Concomitante ao estudo e discussão dos textos foram realizadas atividades para o levantamento e registro do que o coletivo entende por democracia. Para melhor compreensão do texto de Benevides (1994) foram feitas apresentações pelos grupos e problematizações sobre o que permeava o conceito de democracia. A discussão do texto "Argumentos por escolas democráticas" foi realizada com base na reflexão das práticas cotidianas da escola. Buscou-se verificar em que medida as condições para uma escola democrática apresentadas pelos autores estão presentes no cotidiano da escola.

Resultados da primeira etapa: o grupo elaborou um conceito de democracia. Tal conceito, após problematizado pelo próprio grupo, foi submetido à problematização por um pesquisador do tema. Com base nos comentários e sugestões do pesquisador o grupo fez adequações ao conceito de democracia e ele passou a ser uma referência para se pensar a democracia na escola.

Democracia é uma forma de governar com base na participação direta e/ou representativa dos cidadãos nas diferentes instituições e instâncias da sociedade civil e política, onde são tomadas decisões relativas às questões públicas. A participação democrática pressupõe informações e conhecimentos dos assuntos em deliberação, de forma que os cidadãos possam apresentar posições, com o objetivo de convencer os coparticipantes, assim como apresentar disponibilidade a ser convencido. As propostas a serem deliberadas devem refletir direitos e conhecimentos historicamente construídos que contribuam para a igualdade e a justiça social. Na ausência de consenso, após amplo debate e esforço de entendimento acerca do melhor encaminhamento, as decisões serão tomadas com base na vontade da maioria.

Segunda etapa: Foram realizadas atividades com cada segmento, com exceção dos pais e responsáveis, que até o momento ainda não integraram o projeto, com vistas a conhecer de forma mais precisa a forma como cada um pensa a questão da democracia na escola.

Nas atividades coletivas demos continuidade às discussões/reflexões sobre a prática tendo em vista às práticas democráticas. Nesse processo, compreensões diferentes sobre as práticas democráticas foram apresentadas por estudantes e professores. Observou-se a necessidade de debater a adoção de alguns procedimentos de convivência tendo em vista à democratização das relações. Dado o encerramento do ano letivo, essa questão foi retomada no início deste ano.

No último encontro de 2016 foi realizada avaliação do desenvolvimento do projeto. Entre os aspectos positivos destacaram-se o fato das atividades terem suscitado reflexões sobre o quanto se é democrático em sala de aula, principalmente por parte dos professores, e de o projeto ter influenciado na mudança de algumas práticas, tornando-as menos autoritárias. Em relação às fragilidades destacaram-se: o não envolvimento dos pais e responsáveis e a pouca participação dos agentes escolares; o fato das atividades do projeto ainda não ter se estendido para todo o coletivo da escola e de não termos discutidos com profundidade questões como a participação da escola no movimento de ocupação de escola em 2015 e as práticas de avaliação da escola.

No primeiro encontro de 2017, os apontamentos da avaliação foram retomados para a organização das atividades a serem realizadas neste ano. Com base nas propostas, o projeto será reformulado.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, n. 33, v. 94, p. 5-16, 1994.

CONSELHOS ESCOLARES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE ESTADUAL FLUMINENSE

Helio Alves Ribeiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
helio.ribeiro1160@gmail.com

Flavia da Conceição Ramos Fernandes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
flaviaramos22@hotmail.com

Palavras-chave: Conselhos escolares, Gestão democrática e SEEDUC

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar o cenário político e pedagógico em que se realizam as políticas direcionadas a gestão democrática nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, buscando refletir acerca das possibilidades e perspectivas de atuação dos conselhos escolares na gestão dos colégios considerando a legislação vigente.

O princípio da gestão democrática emerge nas discussões acerca das políticas educacionais no processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) este princípio constitucional é ratificado no décimo quarto artigo, onde afirma-se que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração de seu projeto político e pedagógico e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, objetivando contribuir com a discussão acerca da importância dos conselhos escolares, amparar e fundamentar técnica e teoricamente os sistemas estaduais e municipais de ensino, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares mediante a Portaria Ministerial nº 2.896/2004. Este Programa foi concebido com o propósito de incentivar a implantação, consolidação e atuação efetiva dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica do país.

No Estado do Rio de Janeiro, lócus desta pesquisa, apenas em 2014 foi efetivada a criação destes órgãos nos colégios da rede estadual. Entretanto, mesmo com sua implantação, os conselhos escolares enfrentam grandes desafios para constituir-se de fato um instrumento em favor do processo democrático. A este respeito, nos aprofundaremos a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Conselho Escolar, segundo definição do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, é um órgão colegiado com função deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora. O Decreto SEEDUC nº 44.773 de 06 de maio de 2014, decreto responsável pela criação dos conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica da Rede Pública Estadual, embora considere os documentos supracitados para justificar sua relevância social, negligencia a função deliberativa e inclui a função consultiva no texto da lei.

Faz-se necessário destacarmos que as ações voltadas à implantação dos conselhos escolares são efetivadas em um contexto em que emergem políticas educacionais de cunho neoliberal, ao qual se pretende construir o consenso que, é necessária uma adequação do aparelho administrativo às demandas da nova ordem econômica.

> Na agenda neoliberal, a discussão sobre a democratização da gestão escolar não passa pela ampliação dos direitos sociais, uma vez que a educação em tal perspectiva é entendida como um produto, como um bem de consumo. Nesse sentido, as políticas de descentralização são interpretadas como delegação de tarefas e decisões no âmbito das esferas locais, ou seja, das escolas, ficando o Estado responsável pela fiscalização e controle mais amplo dos resultados da educação. (FERNANDES; RAMOS, 2010, p. 214)

Assim, os colegiados podem ser considerados mecanismos inseridos em um projeto de sociedade que subtrai a ação do Estado na efetivação dos serviços públicos deixando sob responsabilidade dos sistemas de ensino e unidades escolares a resolução das problemáticas enfrentadas. O Estado assume a impossibilidade em atender as demandas da sociedade e por tal motivo, desloca para as instituições de ensino a incumbência de promover uma educação de qualidade._

> Podemos, portanto, caracterizar essas iniciativas como de desconcentração, haja vista que é um movimento de "cima para baixo", não havendo, na verdade, uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar. O que há é uma participação controlada e uma autonomia meramente operacional (MARQUES, 2003, p. 581)

Dessa forma, considerando a agenda neoliberal, as políticas educacionais embora tenham cunho descentralizador são reguladas por mecanismos de controle que restringem o exercício democrático podendo transformar-se em instrumentos burocráticos, na medida em que suprime o poder deliberativo e o concebe como um instrumento para atender às demandas do Estado. Uma vez que, conforme exposto, a participação dos sujeitos é "controlada" e "meramente operacional". Institui-se a participação, porém não confere autonomia aos colegiados, mantendo a verticalização dos processos administrativos.

Entretanto, apesar dos possíveis entraves ocasionados pelo negligenciamento da função deliberativa nos conselhos da rede de ensino estudada, podemos vislumbrar algumas perspectivas de ação democráticas e emancipatórias. Como exemplo, a lei nº 7299 de 03 de junho de 2016, que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino que compõem a rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC confere outra atribuição ao colegiado.

O processo de escolha das unidades será coordenado e presidido pelos conselhos escolares que poderão impugnar os candidatos que não cumprirem as normas estabelecidas na referida lei e após a indicação do diretor no processo consultivo, caso o mesmo não cumpra os compromissos assumidos no registro de sua candidatura, os conselheiros escolares poderão solicitar o afastamento do diretor ou do diretor adjunto em caráter temporário ou definitivo.

É importante destacarmos que esta lei é fruto da intensa mobilização de alunos, docentes e profissionais da educação fluminense que, por meio dos movimentos de greve e ocupação de escolas, reivindicaram a eleição de diretores pela comunidade escolar. A importância da defesa do processo consultivo reside no fato que, desta forma, os sujeitos terão sob sua responsabilidade a competência decisória acerca do projeto educativo que se pretende engendrar, desconstruindo possíveis práticas centralizadoras e autoritárias, fomentando discussões coletivas e envolvendo todos os segmentos da unidade, orientadas por um sentido democrático de gestão escolar.

Nessa perspectiva evidenciamos toda a potência dos conselhos escolares. Por tratar-se de um órgão colegiado representativo é possível conjugar os anseios e perspectivas

que traduzem a diversidade e a pluralidade das vozes de sua comunidade. Dessa forma, atribuir tamanha relevância aos colegiados nos possibilita vislumbrar caminhos possíveis de deliberação coletiva que insurgem do instituído e materializam-se na prática por meio da participação consubstanciada dos agentes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o debate sobre a gestão democrática e os instrumentos de participação da comunidade escolar torna-se cada vez mais pertinente considerando a complexidade de efetivar um ambiente democrático nas instituições de ensino. Por tais motivos, não se trata de considerar a política como elemento extrínseco ao processo educativo, mas algo inerente ao seu fazer. Nesse sentido, os conselhos escolares configuram-se espaços essencialmente formativos, de luta e resistência em favor de uma escola de qualidade socialmente referenciada por seus membros.

A reflexão coletiva acerca dos limites e perspectivas de ação dos conselhos confere ao coletivo a capacidade de transcender o instituído e construir mecanismos de enfrentamento ao modelo de gestão escolar legitimado. Deste modo, as discussões aqui propostas baseiam-se no entendimento que a transformação social ao qual aspiramos tem sua gênese no coletivo, na politização dos debates e na participação efetiva dos sujeitos possibilitando dessa maneira, construir alternativas inclusivas, libertadoras e contra hegemônicas de gestão da educação pública.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. Conselho Escolar, participação e qualidade da Educação no âmbito da gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação,** São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, p.210-224, nov. 2010.

MARQUES, Luciana Rosa. O Projeto Político Pedagógico e a construção da Autonomia e da democracia na escola e nas representações sociais dos conselheiros. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 83, p.577-597, ago. 2003.

INVESTIGAÇÃO SOBRE ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE PESQUISA

Miguel Henrique Russo
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
mh.russo@uol.com.br

Celso Carvalho
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
cpfcarvalho@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional da Universidade Nove de Julho, UNINOVE, produziu um acúmulo de conhecimento sobre a Escola Pública, por meio das pesquisas de seus docentes, mestrandos e doutorandos, que tiveram como objetivos: compreender os fundamentos político-pedagógicos e os impactos que as reformas estão produzindo na instituição escolar; contribuir para a análise institucional das redes públicas de ensino e suas unidades escolares, e para a formulação e fundamentação de novos estudos com vistas ao aprofundamento das temáticas tratadas.

Desde sua constituição, em 2002, o Grupo de Pesquisa privilegiou estudos sobre a rede pública estadual de São Paulo por conta da sua extensão[11], da sua importância face ao atendimento das camadas trabalhadoras e populares e por ser, desde meados dos anos 1990, caixa de ressonância das políticas educacionais que resultaram da reforma da educação ocorrida com a ascensão do PSDB nos governos federal e estadual de São Paulo, governos Fernando Henrique Cardoso e Mario Covas, respectivamente. Especialmente por reproduzir as políticas gestadas no governo federal é que a reforma paulista se mostrou como objeto interessante para as pesquisas sobre políticas educacionais deste período.

As políticas dos governos de São Paulo foram objeto de três projetos de pesquisa coletivos, com temáticas amplas sobre as políticas do governo do estado de São Paulo para a educação, que acolheram os projetos dos pesquisadores e alunos do Grupo de Pesquisa sob a forma de subprojetos. Todos os projetos de pesquisa foram financiados pelo CNPq[12].

Como resultado, além dos respectivos relatórios técnicos das pesquisas, o Grupo publicou dois livros com textos que refletem os resultados das pesquisas, produzidos pelos pesquisadores, mestrandos e doutorandos.

Este texto apresenta uma síntese dos conhecimentos produzidos e acumulados pelo Grupo sobre a escola pública estadual de São Paulo retratando os impactos das políticas dos governos nas duas últimas décadas.

UMA SÍNTESE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DO PSDB, NO ESTADO DE SÃO PAULO

11 Em 2017 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos.

12 A reforma da educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar (CNPq – proc. 400952/2009-2)

A reforma da educação brasileira promovida pelo governo FHC, a qual se deu associada à reforma do Estado e sob a influência das agências multilaterais, já foi ampla e profundamente analisada (cf. DE TOMASI, WARDE E HADDAD, 1996; SGUISSARDI E SILVA Jr., 2001; SILVA Jr. 2002;). No estado de São Paulo, a implantação da reforma provocou acalorados debates na sociedade política e na sociedade civil e mereceu numerosos estudos acadêmicos (cf. CORTINA, 2000; MESSAS, 2002; SANTA CRUZ, 2008; VILELA, 2002).

Eleito, para o período 2007-2010 o governo Serra implanta uma reforma na educação paulista tendo como responsáveis os principais participantes do governo Fernando Henrique e que será objeto do item adiante.

PROGRAMA DE AÇÃO DO GOVERNO SERRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA

Serra, durante seu governo estabeleceu um programa de ação que visava à realização de 10 metas, até 2010. As metas, ações e medidas, visavam promover uma reforma que produzisse resultados que comprovassem que os princípios e fundamentos que, desde a década de 1990 sua equipe de educadores defendia, eram política e pedagogicamente os mais corretos e adequados para a superação dos problemas educacionais brasileiros. Os resultados revelados pelas avaliações externas, concebidas e realizadas pelo mesmo governo, revelaram que aquelas medidas não foram suficientes, ou mesmo adequadas, para alterar substancialmente o quadro educacional paulista.

O OBJETO DE NOSSAS PESQUISAS: O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

A proposta curricular para dar suporte às metas do Programa de Ação do governo Serra compõe um projeto denominado "São Paulo faz escola". As ações daquele projeto compreendiam um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Havia, também, uma logística informacional de apoio à implementação e desenvolvimento da proposta e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança.

A partir do cenário acima descrito elaboramos um projeto de pesquisa e iniciamos a busca para melhor compreender a reforma anunciada. Previsto inicialmente para durar dois anos decidimos prorrogar sua duração em razão da diversidade de dados encontrados.

Os projetos desenvolvidos para investigação dessa reforma foram desmembrados em vários subprojetos tendo como objeto as dimensões curriculares, avaliativas e de gestão. O roteiro que estabelecemos intencionava no estágio inicial conhecer e analisar os fundamentos que do ponto de vista filosófico, político e legal lhe dão base. Na segunda parte da pesquisa, em instituições escolares, a intenção era compreender como a implementação da reforma educacional paulista, mediados pela análise das categorias cultura e prática escolar, impactou o trabalho de professores e gestores da escola.

A avaliação que se pode fazer da apropriação que as unidades escolares, seus agentes e comunidade, fazem das propostas da reforma é que ela se deu de forma parcial em decorrência da complexidade que está envolvida em toda mudança cultural nas organizações, em geral, e na cultura escolar, em particular. A reforma se deu em diversas dimensões da organização e

funcionamento da educação implicando, assim, a manifestação dos interesses, resistências e conflitos de toda ordem no processo de sua implementação. As práticas observadas no cotidiano escolar não coincidem com aquelas previstas e anunciadas pelos reformadores nos documentos por eles produzidos e no seu discurso nos veículos de divulgação da reforma e na mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intenso processo de mudanças na legislação educacional produzida na década de 1990 apontava, no plano legal, para profundas transformações na organização e realização do trabalho educativo. Assim, no contexto de elaboração das reformas, diferentes dimensões da prática escolar foram profundamente modificadas à medida que se normatizavam novas formas de estruturar o currículo, de pensar o processo de avaliação, de organizar a gestão educacional, dimensões que propunham uma nova forma de se conceber o trabalho educativo. A sanha reformista foi apresentada como condição necessária para o processo de modernização da educação e do país.

No Estado de São Paulo as ações do *Programa São Paulo faz Escola* prometiam uma revolução na educação. Cerca de dez anos após sua implementação e com a modificação de gestão na secretaria de educação os objetivos iniciais ficaram perdidos no tempo. Ao apresentarmos resultados das pesquisas nossa intenção é a de problematizar os fundamentos dessa reforma, que consideramos polêmicos e com consequências danosas para o trabalho dos profissionais da educação paulista.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Celso e RUSSO, Miguel H. *Estudos de políticas educacionais e administração escolar*. v. 1. Jundiaí: Paco, 2013.

CORTINA, Roseana Leite. *Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. São Paulo: 2000 (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DE TOMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996.

MESSAS, Júlia Cristina Alves e. *Circuito Gestão: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais da educação*. Marília, SP. 2002 (Dissertação de Mestrado), FFC Letras da UNESP.

RUSSO, Miguel H. e CARVALHO, Celso. *Estudos de políticas educacionais e administração escolar*. v. 2. Jundiaí: Paco, 2015.

SANTA CRUZ, Sonia M. de S. *O programa de educação continuada dos gestores da educação pública paulista no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990*. São Paulo: 2008 (Dissertação de Mestrado), Universidade Nove de Julho.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1* / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo/* Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA João dos Reis. *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* - Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem, 1990.

DEMOCRACIA E CIDADANIA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA FORMAÇÃO CULTURAL

Roseli Trevisan Marques de Souza
Universidade de São Paulo - FE/USP
rtms1962@usp.br

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática da Escola Pública foi o motivo da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015 numa Escola Estadual de São Paulo. O texto a seguir guardará um tom de conclusão, tendo em vista o observado.

Pensando em gestão democrática da escola pública, observou-se que esta ia além da gestão de recursos financeiros. Este modelo de gestão implicava no estabelecimento e na ampliação da relação política no cenário escolar com a finalidade de construção da cidadania. Para tanto, havia que se pensar na construção de um cenário dialógico.

Um cenário com esta característica seria de participação, no qual fosse desenvolvido o exercício relacional de forma ética, com respeito as divergências e diferenças, visando a busca de ideias favoráveis ao todo e não a interesses particularistas postos em discursos persuasivos.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Tratava-se de investigar se havia na Escola Estadual Dona Amélia de Araújo (EEDAA) um ambiente escolar pautado no diálogo, na ética e nas relações interpessoais que valorizassem a diversidade de opiniões individuais e coletivas, para que viessem a constituir uma realidade capaz de produzir formação cultural e inclusão social.

Ao longo da pesquisa observou-se que a EEDAA era um cenário adequado para que fossem refletidos os aspectos acima descritos. Observou-se, um ambiente favorável à democracia e parte dos profissionais voltados para a formação cultural dos estudantes.

Segundo, Paes de Paula (2001), as relações humanas são permeadas pelos conflitos e considera os enfrentamentos ou dilemas como essenciais para a emancipação humana e para a construção da democracia. Para a autora, a emancipação transcende a noção de democracia como consenso. Ela completa: "O conflito e o debate marcam um cenário de participação e de tomada de decisões. Há nesse modelo interativo a partilha de poder". (PAES DE PAULA 2001, p. 66 e 67 Apud SOUZA, 2015, p. 212). O conflito, desta forma, é o estruturante de um cenário democrático. Quando entendido o conflito como próprio das relações humanas, fica claro também que, dependendo da condução, haverá oportunidades para que seja estabelecido o diálogo. Passa-se assim, de um patamar social interativo estagnador para um no qual há estímulo para a reflexão coletiva das diversas opiniões individuais e do grupo, favorecendo, a convivência ética, colaborativa e solidária.

Tal cenário de convivência, no entanto, precisa ser construído e, aprendido durante as próprias relações humanas. Dessa forma, a EEDAA valorizava a construção da democracia, promovendo em sem interior o exercício relacional e viabilizando experiências educativas de grande alcance inclusivo, por meio do estabelecimento do diálogo.

A maioria dos educadores nesse cenário portava-se como agentes sistematizadores

e mediadores da educação dialógica, com destaque à direção da escola. Eram, portanto, profissionais formadores de cultura que planejavam, interagiam, executavam e avaliavam juntamente com seus alunos os temas e as etapas dos debates. Como diz Paulo Freire (1979) os profissionais da educação precisam em sua ação educativa ampararem-se numa proposta metodológica de caráter político que promova conscientização, criticidade, dialogicidade e valorização da cultura do outro, numa vivência de pesquisa, com problematização da realidade e intervenção conjunta nessa realidade.

Segundo Freire (2005) e Severino (2012) trata-se de compreender o sentido da *práxis* na educação, pois por ela minimizam as desigualdades humanas e é maximizada a democracia. Na EEDAA, por exemplo, a reflexão partia do tratamento epistemológico de temas favoráveis à interação como: as relações humanas, a convivência, o respeito, a dignidade, a autonomia e a cidadania.

Trata-se, por isso, da dinamização do pensamento sobre a importância da coletividade ao sujeito, possibilitando ao estudante o encontro com a criticidade e a criatividade próprias de cenários interativos, que se tornavam assim, paulatinamente agentes de sua própria história e da história da sociedade que está inserido. Ressaltava-se, nesse cenário, a importância da participação e envolvimento dos próprios discentes no processo investigativo dos fenômenos que envolvem a realidade escolar.

O pesquisador destaca que as reflexões e ações eram acompanhadas de avaliações constantes do processo, produzindo nesse movimento os resultados esperados pelo coletivo da instituição escolar, que era a ampliação dos debates a partir do que foi produzido inicialmente.

Dessa forma, a reflexão do coletivo escolar vinculava-se à ideia de construção e de execução de um Plano Diretor na Unidade Escolar, que tivesse como mais importante agente pensante e executor os próprios alunos. Essa prática, no entanto, *a priori*, dependia da formação política dos alunos e esta, por sua vez, decorria da orientação e mediação dos professores e gestores, nem sempre evidente.

Mas apesar das falhas no processo, continuavam acreditando que aprender a ser e a conviver continuam dois pilares de significação relevante à sociedade que se desenha no século XXI. Continuam sendo pilares que amparam a formação cultural (ADORNO, 1995); uma formação política-cidadã (NOGUEIRA, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, considera-se necessário nas escolas públicas, com vistas na inclusão social, na minimização da desigualdade social e na construção da democracia a promoção de movimentos reflexivos, inicialmente, do que ocorre intramuros para depois e imediatamente, nesse exercício de cidadania, pensar o extramuros.

Para tanto, uma equipe de profissionais da educação preparada para esse modelo de educação é imprescindível. A equipe escolar e alunos precisam ter por finalidade pensar a realidade individual e a realidade coletiva, visando em seguida organizar um calendário de debates, assembleias (ARAÚJO, 2004) e fóruns, garantindo também, ao longo do ano, a efetivação desse calendário. Por fim, viabilizando a construção de um ambiente escolar dialógico e inclusivo.

Tais considerações têm por objetivo trazer foco às relações interpessoais pautadas no diálogo. Entendendo que por meio desse movimento dialógico a escola será capaz de auxiliar na formação do pensamento crítico e inovador em prol dos interesses coletivos. Considera-se ainda, que tal relação entre os atores escolares será relevante ao entendimento de que o todo se constitui maior do que as partes reunidas (ADORNO E HORKEIRMER 1985) e, que somente pela reflexão e ação coletivas construir-se-á uma sociedade menos desigual uma realidade

melhor; mais includente.

Cabe, enfim, pensar um cenário escolar que atue cotidianamente por meio da representatividade, materializando, assim, o desenvolvimento da temática: *aprender a ser e aprender a conviver*, ou seja desenvolvendo em seu interior uma formação política para o exercício da cidadania e para a democracia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação e emancipação. RJ. Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. RJ, Zahar, 1985.

ARAÚJO, Ulisses F. Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, Hannah. O que é política? Ed. Úrsula Ludz – Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 2005.

_____ Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire - São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

GALLO, Silvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, A. J. (org.) Filosofia, educação e cidadania. Campinas: Editora Alínea, 2004.

MOTTA. Fernando C. Prestes, MAURÍCIO TRAGTENBERG: desvendando ideologias. 2001. P. 66 e 67.

NOGUEIRA Marco Aurélio, Em Defesa da Política. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Anais - Florianópolis: Anpad, 2000 – Citada no texto de Fernando C. Prestes Motta Professor do Departamento de Administração Geral e Recursos Humanos da FGV-EAESP. Título do texto: MAURÍCIO TRAGTENBERG: Desvendando Ideologia.

SEVERINO, Antônio J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SOUZA, R.T.M. A interação entre escola e comunidade na formação cultural: um estudo da experiência educativa na escola estadual de São Paulo EE Dona Amélia de Araújo, anos de 2013 a 2015. Dissertação de Mestrado, sob orientação do Professor Dr. Antônio Joaquim Severino – FEUSP/ UNINOVE. Programa de Pós-Graduação Em Educação.

EIXO 2
PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS EM GOIÁS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO PRÉ-DECISÓRIO

Ana Claudia Andreotti
Universidade Federal do ABC - UFABC
anaclaudia.andreotti@gmail.com

Palavras chave: privatização da educação pública, formação de agenda, organizações sociais

INTRODUÇÃO

No ano de 2011, o recém-eleito governador do estado de Goiás, Marconi Perillo (PSDB) lançou um programa de reforma educacional chamado Pacto Pela Educação (2011-2014). A reforma foi motivada, por um lado, pelo diagnóstico de baixo desempenho da rede estadual no Ideb, atribuído principalmente aos altos níveis de evasão, e por outro lado, um relatório do Movimento Todos Pela Educação, que indicava o baixo desempenho em português e matemática dos alunos concluintes da rede no Ensino Médio. Entre as metas do Pacto Pela Educação, consta a Meta 5 "Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino". Em 2015 foi apresentado o plano de transferência da gestão do ensino para Organizações Sociais pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, elaborado em parceria com o Banco Mundial e o Instituto Publix. No início de 2016, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte realiza o primeiro chamamento público para seleção da OS, que é adiado por recomendação do Ministério Público de Goiás, o Ministério Público Federal e o Tribunal de Contas do Estado, que apontaram irregularidades nessa primeira versão do edital. Um segundo chamamento foi realizado ainda em 2016, quando são classificadas quatro OSs, sendo selecionado em primeiro lugar o Grupo Transparência e Resgate Social – GTR. Em dezembro de 2016, o Tribunal de Justiça de Goias suspende o edital de chamamento 03/2016, em resposta à uma ação do Ministério Público, que acusava a GTR de não cumprir os requisitos estabelecidos no edital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender porque determinadas ideias entram para a agenda de um governo, partimos da teoria de múltiplos fluxos desenvolvida pelo cientista político norte-americano John Kingdon (2007). De acordo com essa teoria, existem três tipos de dinâmicas ocorrendo continuamente em torno da agenda governamental, são elas: (i) fluxo de problemas (ii) fluxo de políticas públicas (iii) o fluxo da política. Para Kingdon, existem muitas situações que demandam atenção de um governo, mas somente quando uma situação se torna um problema é que ela se torna objeto de "atenção séria" do governo. Isso acontece quando: (a) indicadores que apontam de forma muito negativa para uma determinada situação (b) catástrofes, ou seja, eventos não previstos que desencadeiam forte comoção nacional (c) feedback negativo de políticas já existentes. O fluxo de políticas públicas é caracterizado pela constante formulação de alternativas por atores dentro e fora do governo. Por fim, o fluxo da política consiste na dinâmica própria do jogo político (politics), como as eleições, alternância de poder, barganha legislativa, etc. Quando esses três fluxos se encontram, cria-se o que Kingdon denomina janela de oportunidade, ou seja, tem-se uma situação bastante favorável para que formuladores de

alternativas apresentem suas ideias à um governo como solução para problemas específicos.

Para a análise do caso abordado nesse artigo tomamos como referencial teórico as definições de "privatização acobertada" apresentadas por Ball e Youdell (2007). De acordo com diagnóstico realizado por esses autores, existem atualmente diversas formas pelas quais o setor privado penetra na educação pública, que se diferenciam da privatização explícita. São os casos em que o Estado continua responsável pelo financiamento e, não obstante, é permeado pelos interesses de organizações privadas. Ball e Youdell (2007) classificam essas novas relações público-privado entre aquelas que correspondem à "privatização endógena" e "privatização exógena". A primeira se refere à incorporação de práticas de gestão e instrumentos típicos do meio empresarial, assim como a contratação de consultorias privadas na educação pública. A privatização exógena, por outro lado, é caracterizada pela participação da iniciativa privada na provisão da educação pública, através de parcerias público-privado, contratação de unidades escolares privadas para oferta de vagas ou transferência de sistemas públicos para a gestão privada. Além da classificação de Ball e Youdell, uma terceira forma de privatização que pode ser útil para essa análise é a denominada pelo mapeamento realizado pela Campanha Latino Americana Pelo Direito à Educação como "governança corporativa", que caracteriza a influência de grupos empresariais diretamente nas relações políticas, fenômeno que pode ser identificado pela atuação de membros desses grupos ocupando cargos no governo e vice-versa (CLADE, 2014).

No Brasil, as relações público-privado ganham novos contornos durante a década de 1990 quando, diante da crise fiscal e da necessidade de atender às novas demandas sociais criadas pela redemocratização, o governo federal dá início à chamada reforma gerencial, promovida por Bresser-Pereira através do Ministério da Administração e Reforma do Estado. Tal reforma tinha como objetivo reduzir o Estado e torná-lo ao mesmo tempo mais eficiente. Essa reforma tem como princípio a noção de que o Estado democrático moderno pode ser dividido em quatro setores: (i) núcleo estratégico (ii) atividades exclusivas (iii) serviços não exclusivos (iv) produção de bens e serviços para o mercado (MARE, 1997). A partir dessa distinção, considera-se que os serviços não exclusivos podem ser ofertados por um setor público não estatal, o denominado Terceiro Setor. Esse processo de transferência de serviços públicos para organizações do terceiro setor é denominado por Bresser-Pereira de "publicização" (MARE, 1997). Na área de educação, as parcerias com organizações do terceiro setor tem sido adotadas nos últimos anos principalmente por governos municipais, através de convênios para criação de vagas na educação infantil e contratação de serviços secundários como transporte e alimentação (OLIVEIRA E GANZELI, 2013).

DISCUSSÃO

Acreditamos que é possível compreender porque o plano de transferência da gestão escolar para OS em Goiás é apresentado nesse contexto específico se considerarmos os seguintes fatores: (i) os resultados positivos do Pacto Pela Educação, mensurado principalmente pela substantiva melhoria do Ideb da rede estadual (ii) a reeleição, em 2014, do governador Marco Perillo (PSDB). Em 2013, o Ideb da rede estadual de Goiás chegou a ser o segundo melhor do país nos anos finais do ensino fundamental, sendo melhor do país para o ensino médio, mantendo-se atualmente acima da média nacional, a melhora na série histórica coincide justamente com o período de implementação do Pacto Pela Educação no mandato 2011-2014 no governador Perillo. Assim, o indicador é utilizado para legitimar o modelo de gestão implementado pelo Pacto Pela Educação. Um terceiro fator a ser levado em consideração para compreender a força dessa proposta é o fato de que ela tem entre seus principais formuladores o próprio Banco Mundial, organização internacional que tem histórico de atuação na área de reformas de gestão escolar que se encaixam na definição de "privatização exógena" (BALL E YOUDELL, 2007), além de estar em consonância com os princípios e metas do Compromisso Nacional

Todos Pela Educação, do qual o governo do estado de Goiás é pactuante. A combinação desses fatores cria, de acordo com a teoria de múltiplos fluxos (KINGDON, 2007), uma janela de oportunidade para que tal proposta entre para a agenda governamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional em curso no estado de Goiás é um caso que merece estudo mais aprofundado por pelo menos três razões. Primeiro, porque no contexto da reforma gerencial do Estado brasileiro, iniciada nos anos 1990, esta é a primeira vez que um governo tenta transferir totalmente a gestão de uma rede escolar para as chamadas Organizações Sociais, portanto, se for bem ou malsucedido, este caso deverá servir para aprendizado de outros governos. Segundo, porque a política em questão parece se enquadrar nas tendências mais gerais de privatização da educação pública na América Latina (ADRIÃO E PINTO, 2016), (CLADE, 2014), portanto a análise desse caso pode contribuir para o debate acadêmico mais amplo sobre o tema. Por fim, a reforma proposta em Goiás também traz uma mudança significativa com relação às condições de trabalho docente, uma vez que pretende permitir a contratação de professores em regime CLT, evidenciando que a reforma não é apenas uma mudança na forma de gestão, mas uma proposta de transformação bastante substantiva no que compreendemos até agora como educação pública.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; PINTO, J. Privatização da educação na américa latina: estratégias recentes em destaque. Educ. Soc.vol.37 no.134 Campinas jan./mar.2016

BALL, S.; YODELL, D. Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe. São Paulo: CLADE, 2014

GOIAS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Organizações Sociais na Educação em Goiás, 2015.

KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia? In SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (2007). Políticas Públicas – Coletânea Volume 1. Brasília: ENAP.

OLIVEIRA, C. GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: Fundos, Convênios, Consórcios Públicos e arranjos de Desenvolvimento da Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out.-dez. 2013

AS FORMAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: PRIVATIZAÇÃO E GESTÃO DA BARBÁRIE

Carolina de Roig Catini
Universidade Estadual de Campinas - FE/UNICAMP
ccatini@unicamp.br

Palavras-chave: privatização, barbárie, lutas

INTRODUÇÃO

O texto pretende apresentar elementos das mudanças atuais, presididas pelo processo de aprofundamento da privatização que ocorre em diferentes momentos das relações educativas. Partindo do conceito de educação como *forma social*, isto é, processo indissociável da forma-capital enquanto conjunto de relações sociais, totalitário e fetichista, serão analisadas algumas medidas estatais que buscam aproximar as formas educativas às novas necessidades de acumulação capitalista efetivadas por meio de novas formas de gestão da educação. Para tanto, analisaremos programas educacionais lançados para a rede básica estadual de ensino após o movimento secundarista de ocupações das escolas em 2015 e 2016, atualizando os já avançados processos de terceirização da gestão e outras formas de "parcerias público-privadas" na educação.

Deste ponto de vista é preciso observar as mudanças na forma de realizar o trabalho educativo e de seu papel de formação da força de trabalho, assim como das formas de realização do direito à educação, diante das reformas da educação pública, articulando os aspectos relativos ao processo de privatização da educação com estudos do momento de crise no processo de acumulação capitalista, e reposição das relações entre direito público e privado, sendo tais relações apreendidas diante dos conflitos provocados entre as revoltas estudantis e a reação do Estado e do mercado educativo à tais revoltas.

A hipótese é que tais mecanismos reformistas em alguma medida buscam conformar uma reação às lutas atuais da educação, bem como gerir os conflitos advindos da miséria e barbárie da educação pública, não paradoxalmente comandadas pelo próprio Estado, submetendo a formação de trabalhadores e trabalhadoras à hegemonia das relações capitalistas. Tal processo amplia o antagonismo entre trabalhadores e trabalhadoras da educação e a gestão dos sistemas de educação por meio de novas maneiras expropriação e concentração dos processos decisórios e dos meios de trabalho nas mãos do setor privado, regido diretamente pelas leis da concorrência mercantil.

DESENVOLVIMENTO DAS QUESTÕES E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As investidas de privatização do ensino público estruturam-se mediante complexas relações e não são recentes na história da educação brasileira, onde a promiscuidade da relação entre os setores sempre estabeleceu uma tênue linha divisória entre o direito público e o direito privado. Não obstante, consideraremos aqui, em largos traços, elementos que indicam distinções entre processos de privatização da educação básica entre modelos consolidados a partir da década de 1990 e as tendências apresentadas no momento atual (ARANTES, 2003; NEVES, 2005, MACIEL e DURAN, 2016).

Deste modo, tem-se em vista que o longuíssimo processo de sucateamento da escola pública, que serve como justificativa para o Estado gerenciar processos de privatização. Não

se quer, portanto, atrelar as medidas atuais apenas como reação do Estado às lutas atuais da educação, materializadas sobretudo pelas ocupações de escolas públicas. Mas na medida em que tais lutas representaram resistência à reorganização do ensino e à reforma do ensino médio, que se desenvolvem no bojo de um amplo espectro de mudanças educacionais e de relações trabalhistas, o Estado tem tomado medidas severas no sentido de acelerar as reformas, que tendem a diminuir a capacidade de organização, sejam elas pela fragmentação do atendimento das demandas pela distribuição de serviços por empresas, seja pela judicialização das punições e das próprias políticas educacionais.

Trata-se de apontar elementos para a compreensão de complexas relações entre direito público e direito privado (PACHUKANIS, 1976), interações da educação formal e não formal (SPOSITO, 1998), que articulariam, a um tempo, as medidas de cortes drásticos no financiamento público da educação, com a possibilidade de terceirização dos serviços-fim e não apenas de gestão, e a necessidade de manter encarcerada, em tempo integral, a juventude sem emprego, ou destinada a executar trabalhos cada vez mais simples, e cuja força de trabalho deva ser produzida à baixo custo (reforma do ensino médio e escola de tempo integral).

A gestão da barbárie (WACQUANT, 2003) se daria, portanto, com medidas de contenção das resistências aos processos de mudança em curso, em conjunto com uma previsível pauperização e precarização da formação da força de trabalho e do trabalho educativo, comandada pelo Capital, agenciada pelo Estado e controlada conjuntamente por ambos. E o empresariado é que ganha, lucrando com a miséria educacional.

Como substrato dessa avaliação estarão a crítica da economia política (MARX) e a crítica marxista do direito (PACHUKANIS, 1972 e EDELMAN, 1976), que contém elementos fundamentais para a crítica da reificação das relações educativas, as quais se desenvolvem mediante o desdobramento de contradições entre capital e trabalho e alteram às formas do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e Direita no Espelho das Ongs. In Zero à esquerda. São Paulo, Conrad Editora do Brasil, 2004 (Coleção Baderna).

CARDOSO, F.H. Brasil, mãos à obra. Plano de Governo,1995.

CATINI, C.R; MELLO, G.M.C. Escolas da Luta, Educação Política. Revista Educação & Sociedade, n. 137, CEDES: Campinas, SP. dez. 2016

EDELMAN, B. O direito captado pela fotografia: elementos para uma teoria marxista do direito. Coimbra: Centelha, 1976.

ESTADO. Estado busca empresários para adotar escolas e garantir melhorias. 30/08/2016. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-busca-empresarios-para-adotar-escolas-paulistas-e-garantir-melhorias,10000072812

GRESPAN, J. L.S. Dialética do Avesso. In: Marxismo e Ciências Humanas. São Paulo: Xamã/CEMARX/IFCH, 2003.

JORNAL PRELIMINAR. Kroton lança a aliança brasileira pela educação.

LEHER, R. "Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros". Brasil de Fato, 01 de Julho de 2015, Consultado em 20.10.2016. Disponível em https://www.brasildefato.com.br/node/32359/

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014 2015.

MACIEL, D., DURAN, S. "Zine" Privatização do ensino. Instituto Rosa Luxemburgo, São Paulo, 2016. Disponível em http://BIT.LY/2cCs6jA.

MARX, K. O Capital: Capítulo VI Inédito, São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

_____O Capital: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural: Livro I, Tomo I, 1988.

_____Miséria da Filosofia. São Paulo: Global, 1985.

NEVES, L.M.W. A Sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da Hegemonia. In NEVES, L.M.W. (org) Pedagogia da Hegemonia: estratégias do Capital para Educar o Consenso. São Paulo, Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. In Educação & Sociedade, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PACHUKANIS, E. Teoria Geral do Direito e Marxismo. Coimbra: Ed. Centelha, 1972.

PERGOLIZZI, M.M.O. A implementação da Lei do Piso Salarial Docente na Região Metropolitana de Campinas. 2015. Exame de qualificação (Mestrando em Pós Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP.

Resolução SE 30, de 9-5-2016. Cria a Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2016.

RUBIN, Isaak Illich. A teoria marxista do valor. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SILVA, N.A. Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas: o programa Naves-Mãe. 2016. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SPOSITO, M. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. Educação & Realidade, 83, 33(2), p. 83-98, jul/dez, 2008.

WACQUANT, Löic. Punir os pobres. A nova gestão da Miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro, F. Bastos, 2001, Revam 2003.

ANÁLISE DO GASTO EM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: O ENSINO MÉDIO REGULAR EM DEBATE

Cássia Domiciano
Universidade Metodista de São Paulo - UMES
cassia.domiciano@metodista.br

Theresa Adrião
Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp
theadriao@gmail.com

Samara de Oliveira Silva
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
sossam@hotmail.com

Palavras-chave: Financiamento. Ensino Médio. Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar os gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, na etapa do Ensino Médio regular (MDE-EM) empreendidos pelo governo do estado de São Paulo no período de 2005 a 2015, focalizando os recursos contingenciados para o setor privado inscritos nas categorias econômicas *3.33.90.39 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica* e *3.33.50.00 – Transferências a Instituições Privadas sem fins lucrativos*[13]. Intentamos averiguar a representatividade destes gastos no total investido em MDE.

O trabalho vincula-se à pesquisa intitulada "Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no brasil (2005-2015)", financiada pelo CNPq e coordenada pela Prof.ª Dr.ª Theresa Adrião. Para análise e levantamento dos valores gastos em MDE utilizamos os dados informados e disponibilizados pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

Após o levantamento dos dados no Siope, os valores foram corrigidos (atualizados) para o mês de julho de 2016 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), publicado pelo IBGE. Fizemos uso da ferramenta disposta no *site* do *easycalc* (http://drcalc.net/) para buscar os índices de correção. Referente a análise dos dados retirados do Siope é importante considerar que, na medida em que os mesmos são preenchidos pelas esferas subnacionais, os resultados podem não representar os gastos efetivos em MDE.

O período correspondente a 2005-2015, previsto no projeto de referência, considera a vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000), que institui normas de finanças públicas relacionadas à responsabilidade na gestão fiscal e, no artigo 73-B, estabelece prazos (máximo de quatro anos) para que todas as esferas se adaptem ao texto legal (ADRIÃO *et al*, 2014). De acordo com Adrião *et al* (2014), a lei de Responsabilidade Fiscal - que regulamentou a Emenda Constitucional n. 19/1998 – ao delimitar os gastos do

13 A categoria econômica 3.33.90.00 representa o somatório dos valores das despesas decorrentes da prestação de serviços por pessoa jurídica para órgão público e a segunda - 3.33.50.00, o total dos valores das despesas realizadas mediante transferência de recursos financeiros a entidades sem fins lucrativos que não tenham vínculo com a administração pública.

poder público, apresenta um papel indutor à privatização e contribui significativamente para o aumento dos pactos e acordos entre os governos e o setor privado.

O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: OFERTA, FINANCIAMENTO E GASTOS COM SETOR PRIVADO.

O debate entorno das políticas voltadas ao Ensino Médio tem ocupado espaço central na mídia e entre educadores no momento histórico atual. A razão de se tornar um dos assuntos principais podemos encontrar na aprovação da lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 no que diz respeito à carga horária mínima anual (Art. 1º, I, §1º), às áreas do conhecimento (Art. 3º) e ao currículo (Art. 4º). Modifica também Lei nº 11.494/2007 que regulamenta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb) ao prever que a fiscalização dos recursos a serem repassados pelo Ministério da Educação para os Estados e Distrito Federal para implementação do Ensino Médio em tempo integral, seja realizada pelos respectivos conselhos de acompanhamento desses entes federados (BRASIL, 2017). É certo que essas modificações trarão implicações para oferta e financiamento do Ensino Médio, as quais merecerão aprofundamento e análises futuras.

Entendemos que é de fundamental importância o debate das mudanças que serão implantadas no Ensino Médio, tendo em vista garantir a universalização do acesso a essa etapa de escolaridade para toda a população e pelo contexto do cumprimento das metas do PNE (2014-2024), ao considerar que o país deveria chegar em 2024 aplicando em educação recursos financeiros equivalentes a 10% do PIB.

No Estado de São Paulo, a população em 2010 era de 41.262.199 habitantes, conforme dados do censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Desse total, 1.989.525 estavam na faixa etária de 15 a 17 anos dos quais, 1.830.717 estavam matriculados no Ensino Médio, ou seja 92,02% deles. Tal dado, sinalizava, já em 2010, que o estado havia alcançado a meta 3 do Plano Nacional de Educação[14] (2014-2024), qual seja elevar até o final da vigência do Plano, a taxa de matrícula do Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, mas falta ainda 8% para que esta etapa seja universalizada.

A ampliação de matrículas no Estado de São Paulo é observada a partir do ano de 2007, conforme disposto no Gráfico 1.

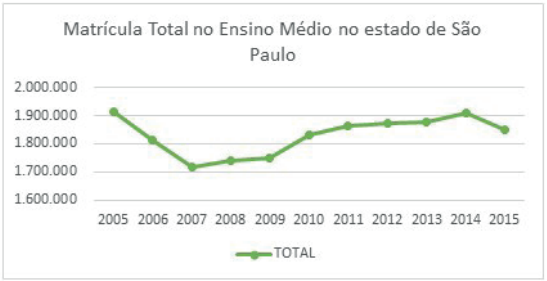


Gráfico 1 - Matrícula total no Ensino Médio no estado de São Paulo (2005-2015).
Fonte: ADRIÃO [et al] com base em http://portalinep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula.

O ano de 2007 marca o início da vigência da Lei 11.494/2007 (Lei do Fundeb) que prevê a incorporação gradual das matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação de

14 Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.

jovens e adultos para efeito de repasse dos fundos públicos. Tal ano coincide com a ampliação das matrículas do Ensino Médio no estado de São Paulo a qual, mantém-se ascendente até 2014, quando decai 3,16%.

Os gastos em MDE aparecem em ascendência desde 2005, mostrando-se contrário ao movimento das matrículas nesse período, decai levemente em 2006, mantém o crescimento até 2013, decresce em 2014 e novamente se amplia em 2015. Tais dados podem ser visualizados no Gráfico 2.

Quando se observa o volume de recurso destinado a iniciativa privada em relação ao total gasto em MDE (Gráfico 3) notamos que a partir de 2006 o percentual se eleva até 2008, decai levemente em 2009 e sobe significativamente para cerca de 7% em 2010, decai nos anos seguintes e retoma seu crescimento em 2012, consumindo aproximadamente 11% do valor investido em MDE. No ano de 2015 cai novamente para 7%, mantendo o patamar anterior. Informamos que para a categoria econômica *3.33.50.00 – Transferências a instituições privadas sem fins lucrativos* – o estado não informou gastos na série histórica analisada.

Gráfico 2 - Gasto total em MDE no Estado de São Paulo. Fonte: Siope

Gráfico 3 - Percentual gasto com setor privado em relação ao total em MDE no estado de São Paulo. Fonte: Siope.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado de São Paulo, compõe junto com Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro a região Sudeste do Brasil. Conforme dados levantados nas Sinopses Estatísticas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2015, tínhamos 3.352.638 jovens matriculados no Ensino Médio nesta região. Desse total, 55,21% pertenciam ao estado de São Paulo mostrando a representatividade do estado na oferta desta etapa da educação básica. Entretanto, a universalização do Ensino Médio ainda está distante de acontecer, principalmente, quando se verifica que há mais de 8% dos jovens que não estão matriculados e que as políticas nacionais parecem não favorecer o avanço desta universalização.

Pelos dados analisados, observamos também que assim como aumenta o gasto empreendido em MDE, amplia também o contingenciamento de recurso público ao setor privado, principalmente, a partir de 2009, o que pode indicar o impacto da LRF no crescente acordo entre setor público e esfera privada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.M.F. (coord.); GARCIA, T.O.G.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; MOMMA, A. **Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015).** Projeto de pesquisa apresentado a Chamada Universal – MCTI/CNPq, nº 14, 2014.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. FNDE. **SIOPE:** Relatórios Estaduais. 2016. Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/siope/relatoriosEstaduais.jsp>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. INEP. (Org.). **Censo Escolar:** Sistema de Consulta a Matrícula. 2015. Disponível em:
<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: fev. 2017

REGULAMENTANDO A PRECARIZAÇÃO: NOTAS SOBRE O NOTÓRIO SABER, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Eduardo Donizeti Girotto
Universidade de São Paulo - USP
egirotto@usp.br

João Victor Pavesi
Professor de Geografia da rede particular de ensino
joao.pavesi@gmail.com

Palavras-chave: Notório saber, formação docente, precarização

INTRODUÇÃO

O debate sobre o notório saber ganhou destaque a partir da apresentação da proposta da Reforma do Ensino Médio em 2016, através da Medida Provisória 764 e regulamentada pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Trata-se, no entanto, de questão ampla que há algumas décadas preocupa pesquisadores e a comunidade educativa no Brasil. Entre as novidades presentes na Reforma está a permissão de que profissionais sem formação docente possam lecionar disciplinas da formação técnica e profissional a partir do reconhecimento daquilo que o documento denomina de *notório saber*. No entanto, a mesma MP não discorre sobre como isso deve ser feito e nem quais os critérios para tal validação.

Com o intuito de compreender as diferentes intencionalidades que estão na base da adoção do *notório saber* como um dos elementos norteadores da atual reforma do Ensino Médio, analisamos possíveis implicações da adoção desta medida, levando em consideração as condições atuais do trabalho docente no Brasil. Para tanto, dialogamos com os dados recentes acerca da docência no país, buscando entender se as proposições presentes na reforma trazem novidades acerca desta questão ou se, no limite, regulamentam práticas já corriqueiras na educação pública brasileira, significando, assim, um amplo processo de regulamentação da precarização.

QUAIS OS LIMITES DO NOTÓRIO SABER?

Aprofundando o olhar para o sistema educacional paulista, é necessário destacar a situação dos professores na rede pública estadual. De acordo com reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*[15], em 2015 a rede possuía cerca de 251 mil professores atuando no ensino Fundamental e Médio, sendo que: 55,31% eram efetivos, 22,76% eram temporários e 21,93% eram estáveis. A função de professor temporário, o popular "Categoria O", foi definida por Lei Complementar 1.093/2009 e pelo decreto estadual 54.682/2009 que regulamenta a contratação de funcionários por tempo determinado para atuarem em "necessidades temporárias de excepcional interesse público" (LC 1.093/2009). Isto decorre, dentre outros motivos, pelo déficit de profissionais em diversas áreas devido, muitas vezes, a não realização de concursos públicos. Especificamente sobre a educação pública paulista, o déficit de professores corresponde exatamente a quantidade de temporários presentes na rede, cerca

15 Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551, visitado em 06 de Jan. 2017.

de 57 mil professores – conforme reportagem do *Estado*.

Para exercer o cargo de professor da educação básica por meio de concurso público é necessário, no mínimo, licenciatura plena na disciplina, de acordo com a LDB (Lei 9.394/1996). Analisando as informações sobre os docentes no estado de São Paulo, observa-se a existência significativa de professores atuando sem o requisito mínimo para exercer a profissão. No caso brasileiro, o dado também é alarmante. Segundo relatório do Tribunal de Contas da União, publicado em 2014, analisando todas as redes estaduais de ensino no país, dos cerca de 396 mil docentes atuando somente no Ensino Médio, aproximadamente 46 mil não possuíam formação específica. As disciplinas de física, química e sociologia eram as que possuíam o maior déficit de professores com formação específica.

É possível perceber que, em algumas redes, como a de escola técnicas de São Paulo, já existem processos que, de alguma forma, regulamentam o notório saber. Verificamos isso ao analisar alguns editais de concursos públicos para professores. Por exemplo: no edital nº 159/03/2016, publicado no diário oficial do estado em 19 de maio de 2016, para a vaga de professor na disciplina "Tecnologia de processos", para o curso de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio[16] na ETEC Parque da Juventude. No capítulo III "Dos requisitos de titulação" é possível encontrar um conjunto este processo: profissionais de Química, Ciências Agrícolas, Geociências e Educação Ambiental, por exemplo, podem se candidatar à vaga, desde que tenham cursado licenciatura. Porém, profissionais sem licenciatura, com bacharelado ou tecnólogo nas áreas de Agronomia, Engenharia Industrial de Minas, Tecnologia em Hidráulica e Saneamento Ambiental, dentre outras, também podem lecionar para esta disciplina, sem a necessidade da licenciatura.

De acordo com a LDB, no artigo 62, apenas professores como formação mínima em licenciatura plena para as disciplinas da Base Nacional Comum, poderão atuar como professores da educação básica. No artigo 62-A há um adendo que, aos profissionais com formação em cursos técnico-pedagógicos, de nível médio ou superior, e com habilitações tecnológicas, poderão exercer a função docente para este nível de ensino. Sendo assim, percebe-se que a MP regulamenta enfaticamente algo que já estava demonstrado pela legislação, através do adendo feito em 2013.

Nesse sentido, é possível perceber pelos dados que é bastante significativa a presença de professores atuando, em diferentes redes de ensino, sem formação mínima requisitada e regulamentada pela LDB. Além disso, há também profissionais com formação alheia ao campo educacional ou sem pós-graduação requisitada atuando nas disciplinas técnicas e profissionais e no ensino superior. Por isso, mesmo considerando que Medida Provisória 746 restringe o *notório saber* as disciplinas técnicas e profissionais, não corremos o risco da ampliação desta perspectiva com o objetivo de regulamentar a precarização já existente nas diferentes redes de ensino? Essa dúvida se torna mais premente quando observamos o projeto de lei 839/2016 do deputado estadual de São Paulo Rodrigo Moraes (DEM) que possibilita que o *notório saber* possa estar presente em todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Ao invés de enfrentar os problemas estruturais da formação de professores e das condições de trabalhos que resultam em um interesse cada vez menor dos jovens pela profissão docente, não estaria interessado o governo federal em regulamentar a precarização, contribuindo ainda mais para o intenso processo de desvalorização profissional da docência que ocorre há década no país? Em nossa perspectiva, estas e outras questões precisam ser levadas a sério com o intuito de evitarmos a continuidade da precarização da educação pública no Brasil, marcada pela desvalorização dos professores e professoras.

16 Disponível em: http://cpssitevm.cloudapp.net/dgsdad/Selecao_ETEC/CONCURSO/159/159-03-2016EDITALDEABERTURA-CP30-05VANESSA.pdf, visitado em 06/01/2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como reflexão inicial, instigada pela aprovação da Reforma do Ensino Médio, buscamos apresentar caminhos de análise que nos possibilitem entender a adoção do notório saber como uma estratégia de regulamentação das diferentes formas de precarização da formação e trabalho docente já existentes no país. Em nossa perspectiva, o argumento de que a adoção do *notório saber* na contratação de professores contribuirá para reverter tal situação não passa de uma falácia que visa ocultar o seu oposto. Trata-se de um projeto que visa diminuir os custos dos professores e professoras no Brasil, conforme indicação do Banco Mundial em documento publicado em 2010. Neste documento, um dos caminhos apresentados pelo Órgão Internacional para esta diminuição passa adoção de projetos, como aqueles desenvolvidos por Organizações como a *Teach For All*, que recruta estudantes universitários recém-formados em diversas áreas do conhecimento, para serem professores, após um processo de formação de 5 semanas. Trata-se de um projeto de precarização da formação e do trabalho docente que se configura como um dos fundamentos da reforma do Ensino Médio

O enfrentamento a este projeto de precarização passa, necessariamente, por um movimento político e epistemológico de reconhecimento do saber docente como plural e complexo (TARDIF, 2010; FREIRE, 2001) e, portanto, dependente de um amplo processo de formação (inicial e continuada), articulada em diferentes contextos, conhecimentos e situações, bem como de condições de exercício da profissão que reconheçam os múltiplos desafios em torno da docência. Frente a desvalorização presente nas políticas de notório saber, faz-se necessário um movimento que reconheça a profissão docente como estratégica na construção de um projeto social democrática e profundamente equitativo que tem na escola pública um dos seus lócus de produção.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Censo do Professor. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor, acessado em 03 de Janeiro de 2017.

BRASIL, Tribunal de Contas da União - TCU. Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013), Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.

BRASIL. Medida Provisória 746. 22/09/2016

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: Estudos Avançados, 15 (42), 2001. pp.: 259-268

FREITAS, Luiz Carlos. "Notório saber": vire professor em 5 semanas. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/, acessado em 04 de Janeiro de 2017.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR

Renata Nassralla Kassis
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp Guarulhos
renatakassis@uol.com.br

Palavras-chave: IES privadas. Formação de Professores. Polivalência.

INTRODUÇÃO

Uma das discussões mais relevantes da contemporaneidade brasileira diz respeito à qualidade da educação pública, em todos os seus níveis e modalidades. No que tange à função social da educação e, em especial da educação básica, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apoiada pela Constituição Federal de 1988, aporta o reconhecimento de que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem-se como etapas imprescindíveis no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e que têm como finalidade propiciar a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, além de gerar e fortalecer a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996). Em que medida, entretanto, a qualidade da educação básica oferecida pelos sistemas públicos de ensino vem garantindo a efetivação da prescrita função social no processo de formação de homens e mulheres como sujeitos históricos? A elevação da qualidade da educação básica depende, dentre outros fatores, da melhoria da formação inicial dos professores polivalentes ocorrida no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) para que se viabilize a impreterível ampliação qualitativa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. É necessário, contudo, que a questão seja analisada com base na intersecção entre políticas públicas de formação de professores, a qualidade social da educação básica e a proliferação das IES privadas formadoras, bem como dos cursos de Pedagogia por elas oferecidos.

O estudo realizado, de abordagem qualitativa, inseriu-se na linha de "Políticas Educacionais e Formação de Educadores" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, finalizada em 2015, e teve como objetivo geral buscar compreender em que medida a prática docente dos alunos egressos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Privadas do município de São Paulo, que estão atuando como professores polivalentes do Ciclo I do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais, é impactada pela sua formação inicial e, ainda, verificar se esses cursos preparam em consonância com a necessidade de se formar professores na perspectiva da polivalência. O estudo contou com revisão de literatura e aplicação de Grupo Focal para posterior Análise do Conteúdo das falas declaradas por professoras polivalentes iniciantes, egressas dos cursos de Pedagogia de IES privadas da Grande São Paulo e que atuam no ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo.

Espera-se, desse modo, contribuir com o debate sobre formação de professores polivalentes nas IES privadas, ressaltando a necessidade da inter e da transdisciplinaridade como condições essenciais para essa formação, sobretudo humana, mas que tenha como princípios o desenvolvimento da competência técnico-cientifica e o compromisso político

(FREIRE, 2001) do educador e da educadora que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na rede pública de ensino.

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES E PROFESSORAS POLIVALENTES

Para assegurar a elevação da qualidade da escola pública é necessário que se invista na formação dos professores, responsáveis por desencadear a produção do conhecimento. Realizados competentemente, os processos educativos possibilitam o empoderamento e a libertação dos indivíduos das situações de opressão, oferecendo argumentos para uma efetiva leitura de mundo, por meio de sua conscientização, facultando o acesso à emancipação humana e à transformação social através do compartilhamento dos saberes historicamente acumulados e sistematizados pelas sociedades. Nesse sentido, a qualidade social da educação, da universalização do ensino e do currículo da escola básica, além da constituição dos saberes docentes e da polivalência, tangenciam a questão da formação de professores polivalentes.

Pimenta (2012) aponta o descompasso entre o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino no Brasil e a questão da qualidade da formação de professores para a educação básica

> No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (PIMENTA 2012, p.20)

Vale ressaltar que, de acordo dados da pesquisa coordenada por Pimenta e Fusari no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Educador (GEPEFE/FE-UFSP), a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido realizada precipuamente por IES privadas. Dados gerais dos cursos e das Instituições de Ensino Superior Privadas revelam que dos 144 cursos analisados, num universo de 283 cursos de Pedagogia identificados e que estão em atividade no estado de São Paulo, 125 (86,80%) são ofertados por IES privadas e apenas 19 (13,20%) por IES públicas. Ainda, anunciam que a região Sudeste do país é a que mais oferece cursos dessa natureza, concentrados principalmente no Estado de São Paulo, sendo que, em 2008, 90% destes cursos eram oferecidos por instituições privadas (faculdades, em sua maioria) e apenas 10% por instituições públicas (universidades). Destacam que os cursos têm sido organizados em termos curriculares, sem a presença da abordagem interdisciplinar, além de apontar os baixos investimentos das IES privadas na qualificação do corpo docente e a carência de um currículo adequado, de programas de estágios melhor definidos e de recursos materiais e investimentos na formação continuada de seus profissionais. Isso tudo impacta diretamente na preparação dos profissionais e na construção de seus saberes, atitudes e valores.

ALGUMAS CONSIDERACOES POSSÍVEIS

É possível afirmar que parte das IES privadas que ofertam formação inicial para os professores polivalentes apresentam deficiências severas, como carga horária do curso de Pedagogia insuficiente, currículos que carecem de adequações, programas de estágio que necessitam estar em sintonia com as demandas da escola básica, especialmente pública; faltam modelos de trabalho coletivo por parte das IES e, acima de tudo, é urgente que se discuta a polivalência durante a formação inicial, a partir do reconhecimento das necessidades reais de trabalho do educador e da educadora e com base nos princípios da interdisciplinaridade e da formação humana, não prescindindo, entretanto, das bases disciplinares ou das características da profissionalidade docente polivalente enquanto organização do trabalho escolar docente.

A formação dos professores e professoras polivalentes necessita ser contornada por qualidade técnica, que se expressa, inclusive, pela qualidade do trabalho dos docentes formadores das referidas IES, e pelo engajamento em questões humanísticas e sociais, posto que irão trabalhar com a formação de crianças e jovens que precisam estar preparados para a vida, na perspectiva da emancipação e do domínio de saberes e conhecimentos que lhes permita ter liberdade de escolha, de ação, ainda que consideremos a interferência das demais condições sociais, econômicas e políticas que permeiam sua existência. Contudo, cabe à educação escolar agir na contramão da lógica excludente do mercado de trabalho, criando condições para que se vislumbre um futuro protagonizado por aqueles e aquelas que frequentam os bancos escolares. E igualmente nessa direção, as IES privadas necessitam atuar.

A privatização do ensino superior brasileiro, ainda, coloca a educação na lógica do mercado quando, para atender o preceito constitucional do direito à educação e formar-se professor ou professora, os cidadãos devem pagar por isso. Faz-se obrigatório que o Estado reveja a questão da aplicação/alocação de verbas públicas em Instituições particulares, o que ocorre quando dos financiamentos como Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Acreditamos que é chegado o momento do Estado trazer para si a responsabilidade de formar professores e professoras polivalentes para a Educação Básica, especialmente para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando formação inicial em Universidades públicas, com a devida qualidade ou, minimamente, que regule a iniciativa privada para que esta mesma qualidade possa ser reverberada na prática docente polivalente daqueles e daquelas que irão atuar na educação escolar pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma. Garrido; FUSARI, Jose .Cerchi. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental:** análise do currículo dos cursos de Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico. GEPEFE/FEUSP, 2014.

RESISTÊNCIA NA ESCOLA-FÁBRICA DE CORPOS DÓCEIS

Silvana Aparecida Pires Leodoro
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
silvana.leodoro@unimes.br

Palavras-chave: educação, poder, resistência.

PODER E GERENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO

> *A tecnologia não é neutra. Estamos dentro daquilo que fazemos e aquilo que fazemos está dentro de nós. Vivemos em um mundo de conexões – e é importante saber quem é que é feito e desfeito. (HARAWAY apud TADEU, 2009, p. 32)*

O *gerenciamento* é "a arte de governar os homens e as coisas: de um lado, fazer a arrumação e dirigir; do outro, ordenar e arranjar" (GAULEJAC, 2007, p. 111) e, no sentido dado por Foucault (1987), é uma das tecnologias políticas que se constitui em um conjunto de microdispositivos que funcionam através de discursos, procedimentos, regras, métodos e tecnologias que têm em comum dar sentido, e nutrir-se dele, em determinada ordem e arranjo social. Portanto, esses microdispositivos têm conexões com o seu tempo histórico e com as pessoas desse tempo, sujeitos datados que compartilham relações de poder e em diferentes polos destas relações.

O poder, para Foucault, não é uma substância que possa ser tomada, possuída, mas uma força, tal qual uma onda, que se exerce e que produz efeitos sobre seus agentes dado que não existe poder sem sua antítese, seu polo de resistência. Quem sofre a ação do poder pode não ser capaz de, resistindo, anular sua força e capilaridade, mas aceitando – por ação ou omissão – legitima-o. "O poder deixa de ser considerado aqui como algo que possua uma essência, uma natureza própria, e passa a ser tratado do ponto de vista de seu exercício efetivo, das relações que ele engendra e coloca em marcha" (YAZBEK, 2015, p.93). A imagem a seguir tem a pretensão de representar essa ideia:

FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO DO PODER E DA RESISTÊNCIA, SEGUNDO A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA.

Este *poder* capilar e cotidiano é exercido por nós uns sobre os outros e, sempre, renovado nos *discursos* que repetimos, nos *arquivos*[17] que formatamos. Esta capilaridade, como afirma Foucault, é uma técnica, uma tecnologia de controle do corpo, das atitudes, dos gestos e dos

17 "Em Foucault, o termo "arquivo" não faz referência, como na linguagem corrente, nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e testemunho de seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-

hábitos porque, além do espírito, o corpo também se torna útil ao exercício do *poder gerencial:*

> A gestão gerencialista apresenta-se como um progresso notável diante do caráter opressivo e estático do sistema disciplinar. Suas principais características são bem conhecidas: o primado dos objetivos financeiros, a produção da adesão, a mobilização psíquica. (GAULEJAC, 2007, p.112)

Se a escola, que já nasceu sob o signo do disciplinamento e do controle dos espíritos e corpos (FOUCAULT, 1987), hoje, tem escancarada sua função de normalização simbólica e centralização política (LAVAL, 2004, p. 14) visando atender aos requisitos da formação de trabalhadores polivalentes para atender necessidades complexas e heterogêneas do mercado. Ressaltemos essa "complexidade" do mercado e as elaboradas funções profissionais que se impõem preencher e não estigmatizemos o modelo de "ensino gerenciado" como produto e produtor de uma massa de alunos lobotomizada e robotizada: não subestimemos nossos alunos! O que sempre esteve em curso, mas agora surge de modo explícito, é uma *educação* engendrada na estandardização de um *jogo de verdade* (FOUCAULT, 2000) que elegeu o empirismo tecnicista, o evolucionismo biológico e o cartesianismo como a tríade legitimadora da "verdadeira" ciência em detrimento das Ciências Humanas que, embora sempre tenham descortinado o caráter histórico do conhecimento, travam a eterna luta da teoria versus prática. Ainda que a Sociologia, para citar um exemplo, tenha nascido como "o remédio" para os males causados pela industrialização e urbanização aceleradas, hoje parece estigmatizada – ao menos no Brasil – pelo Socialismo ao ponto de se confundirem seus propósitos!

PODER E RESISTÊNCIA NA ESCOLA

Em um país tão vasto como o Brasil, existem diversos modelos de escola pública em funcionamento, para o bem e para o mal, e existem diferentes contextos de gestão escolar. Mas, é no âmbito das políticas nacionais de Governo e das métricas internacionais, que nos deparamos com um ordenamento gerencial, estatístico e comparativo da educação e que propaga a educação nacional a partir dos rankings que ela ocupa. Desta ordem de números e desempenhos surgem ações de Governo para lidar com questões que deveriam ser de Estado e desta feita não há continuidade de projetos, nem permanência das intenções.

A fim de elaborar estratégias de resistência a pergunta que fazemos é: se precisamos repensar o sentido e a autonomia da escola pública em face de um amplo processo de *desescolarização*, *desintegração*, *desinstitucionalização* e *desvalorização* (LAVAL, 2004) escancarados pelo dogma gerencial, qual seria a antítese desse processo? Mesmo considerando os ideais democráticos e de cidadania fomentados pela "escola republicana", quando foi – efetivamente – que celebramos uma escola brasileira baseada no pensamento democrático e voltada para as práticas cidadãs? Não esteve, desde sempre, a escola voltada a reproduzir as relações de poder através de métodos tecnicistas e convicções evolucionistas? Mesmo com a mudança paradigmática da centralidade do *ensino* para a *aprendizagem*, a análise do desempenho do aluno não continua sendo prerrogativa exclusiva do professor?

Apresentamos a seguir algumas estratégias de resistência que, ao nosso ver, são fundamentais para ressignificar o papel social do conhecimento, a relação da escola com a sociedade, o protagonismo do aluno, a identidade do professor e, claro, a própria noção e fundamento da escola:

---

los. "O arquivo é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares". O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados. Com efeito, os enunciados, considerados como acontecimentos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias" (CASTRO, Edgardo. Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016, p. 43).

Contexto	Estratégias de resistência
Aluno	1. Fomentar o protagonismo em sala de aula dando ao aluno a possiblidade de auto **avaliar-se**. 2. **Planejar** suas aulas, contemplando objetivos pedagógicos, não apenas para "dar conta" das competências e habilidades requeridas, mas para permitir que seus alunos conheçam suas intenções e fontes e possam, desse modo, intervir sobre elas.
Conhecimento	**Promover o pensamento crítico** através de recursos pedagógicos (como o estranhamento e a desnaturalização) e não pelo doutrinamento ou proselitismo em sala de aula. Assim como precisamos defender a autonomia da escola, precisamos defender a autonomia do aluno.
Professor	1. **Reconhecer** o valor social do seu trabalho e não propagar o discurso do fracasso para os seus alunos. 2. Pautar sua prática docente em **questões pedagógicas** e não apenas conteudistas. 3. Difundir a **pesquisa científica** e suas técnicas em sala de aula
Sociedade	**Defender** as Ciências Humanas em seu conjunto, mas não fomentar o embate teoria versus prática que, por vezes, acompanha a discussão sobre os três campos científicos (exatas, humanas e biológicas).

TABELA 1: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

POR UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA DE RESISTÊNCIA

FIGURA 2: ATORES E AÇÕES ENVOLVIDOS NAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

Resistir, nessa perspectiva, significa repensar os sentidos da ciência, do conhecimento e da própria escola e, a partir disso, repensar os *jogos de verdade* que repercutem nas relações de poder vigentes e na própria sociedade. Resistir, significa um conjunto de ações capilares, constantes, metódicas que possam promover uma nova síntese de educação. Não se trata de propor um pensamento único entre professores e gestores escolares, mas compreender suas responsabilidades e seu papel nesse processo de reinvenção. Não se trata de negar o poder e a força das práticas gerenciais e neoliberais na escola, mas de oferecer pontos de resistência ao propor e reforçar outros valores. Resistir significar compartilhar o centro de poder da aula com os alunos e fomentar seu protagonismo, de fato.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SODRE, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede**. 8ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ . **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987. Foucault,

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

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

YAZBEK, André Constantino. **Dez lições sobre Foucault.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

O PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DE ATENAS NO PERÍODO CLÁSSICO AO BRASIL ATUAL

Janaina Coelho Muniz
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
janainacmuniz@gmail.com

Palavras-chave: Educação, Sofistas, Platão.

INTRODUÇÃO

O período clássico de Atenas, conhecido também como século de Péricles, foi marcado por mudanças em sua economia, pois com a expansão do comércio marítimo houve também o contato com outras culturas devido à maior circulação de estrangeiros pela pólis. Famílias abastadas almejavam para seus herdeiros o que consideravam como educação mais completa, condizente com a transformação dos valores naquele período e estavam dispostos a pagar muito por isso. Pois desta forma eles poderiam ter mais poder na cidade, uma vez que o poder não estava mais restrito àqueles que possuíam maior concentração de bens, mas sim àqueles que conseguissem convencer a maior parte dos cidadãos, pessoas com direito a voto, que não eram muitas. Deste modo, educadores estrangeiros ou sofistas como eram conhecidos, foram se tornando visitas ilustres para os mais ricos, especialmente àqueles com ambições políticas. Dentre os sofistas, dos quais temos conhecimento ainda hoje, se destacaram Protágoras de Abdera, Górgias de Leontinos, Hípias de Élis e Pródico de Ceos, que cobravam altos valores por suas práticas. Em troca prometiam transformar os jovens a eles confiados em hábeis oradores, educando-os para a vida política. Os sofistas se apresentavam como professores de oratória e exigiam ser bem remunerados por isso e, não só por este motivo eram alvos de críticas, chamados de charlatães por venderem ensinamentos considerados por muitos como ilusórios. Seu maior representante foi Protágoras, sofista renomado e conhecido por "ensinar seus alunos a elogiar e censurar o mesmo caso, foi famoso por sua afirmação de que 'fazia do argumento mais fraco o mais forte', e escreveu dois livros de 'Argumentos Contrários' que podem ter sido manuais de retórica" (GUTHRIE, 1995, p. 172). Sócrates, que para alguns era sofista, se opunha a essas ideias, pois defendia a verdade como princípio universal válido para todos em qualquer tempo e espaço.

No diálogo *Protágoras* de Platão, o personagem-título se opõe a Sócrates na determinação da areté humana, e convidado por esse a examinar suas convicções. Sócrates tem diante de si um interlocutor à sua altura, ambos possuem discursos fortes acerca do papel da educação na construção, organização e transformação da sociedade.

Tal como em Atenas no século de Péricles, no Brasil passamos atualmente por um período de reformulação da educação. Através da analogia entre a crítica de Sócrates à práxis sofista e o processo de financeirização da educação no Brasil, cujo mercado financeiro tem entre suas principais potencias empresas atuantes na área de educação, algumas estrangeiras, especialmente após a fusão de grupos consolidados na área por atraírem seus clientes ao garantir ensino de excelência. Pretendo, neste trabalho, verificar o quanto permanece atualizado o debate político-pedagógico-epistemológico entre Sócrates e os sofistas, pois entendo que Sócrates percebia a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa e preparação de cidadãos aptos a viverem em sociedade, tal como se encontra na Constituição Federal de 1988, isto é, como um bem que deve estar acessível a todos, benefício social e não como mercadoria disponível apenas para quem possa pagá-la.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em *Protágoras*, Sócrates indaga ao jovem Hipócrates, interessado nos ensinamentos do sofista, sobre o que ele pensa de Protágoras e no que pretende se transformar após suas aulas. Faz ainda uma análise acerca do conhecimento conferido pelo exercício de determinados ofícios, tais como, medicina e artesanato, e sua diferença do conhecimento de si mesmo. Neste aspecto, Platão aborda o entusiasmo dos jovens diante do oferecimento de novos saberes, ainda que o custo disso seja o aprofundamento da ignorância, pois Hipócrates não sabe definir o que aprenderá com Protágoras, sabe apenas que se trata de alguém famoso, conhecido pela elite ateniense e que cobra caro pelos seus ensinos. Mais adiante na narrativa é possível perceber que a fama de Protágoras se dá por agrupar para si os filhos da aristocracia ateniense, cujo maior interesse é a manutenção do poder político.

Platão aborda a relação dos sofistas com a formação política em Atenas também em outros diálogos, como por exemplo, *Teeteto* e *Sofista*. Embora o Sócrates de Platão se negasse a participar da vida política, este não deixava de exercer a política na medida em que agia no modo privado com interlocutores diversos, produzindo um bem que seria desfrutado publicamente, a saber, o debate de ideias na busca pelo conhecimento. Sócrates percebia a educação como o cuidado da alma, cuidar de si para transformar a si e consequentemente o modo de atuar no meio em que vive. Logo, é possível pensar que, para ele, atuar coletivamente nos assuntos políticos da Pólis, dependeria da educação como formação individual de seus cidadãos. Daí a compreensão diferente do que seja ensinar e aprender assim como do que seja de fato conhecimento, para Sócrates e os sofistas, especialmente na educação para a política. Algumas contribuições de Kerferd em sua obra *O Movimento Sofista,* e de Guthrie em *Os Sofistas,* ajudarão a compor esta análise.

Para dialogar com a questão da relação de custo-beneficio da educação oferecida aos jovens desde a abordagem platônica, faz-se necessário um exame no contexto atual político-educacional do Brasil, através da análise do Art.36 da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, sobre o Novo Ensino Médio, e do mais recente Projeto de Lei que aprova a terceirização de mão de obra para atividades fins, como professores. Além dos Art. 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 que tratam sobre as condições para o oferecimento da educação em todo território nacional.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro d e 2017.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: março de 2017.

GOBRY, I. **Vocabulário grego da filosofia.** Tradução, Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GUTHRIE, W. K. C. **Os Sofistas**. Tradução, João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

KERFERD,G.B. **O Movimento Sofista.** Tradução, Margarida Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MONDOLFO, R. **Sócrates**. Tradução, Lycurgo G. da Motta. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

PLATÃO. **Diálogos I: Teeteto, Sofista, Protágoras.** Tradução, Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007.

EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRACIA: CONSEQUÊNCIAS DA INTERFERÊNCIA PRIVADA

Taís Buch Pastoriza
Universidade de São Paulo - USP
taispastoriza@hotmail.com

Palavras-chave: Democracia, interferência privada, educação pública.

INTRODUÇÃO

O homem tem o potencial de, ao agir sobre a natureza, racional e intencionalmente, transformá-la e suprir suas necessidades, naturais e sociais. Essa ação intencional sobre a natureza é o trabalho. É por meio do trabalho que o homem produz sua própria existência, mesmo que indiretamente ao compor parte da divisão social do trabalho. Entretanto, na perspectiva do materialismo histórico-dialético o homem não nasce homem (histórico), mas torna-se. É na apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico (PARO, 2014).

Na divisão social do trabalho, cabe à escola uma tarefa muito importante para a transformação social: a atividade educativa. Por ser um trabalho no sentido geral, entendida enquanto atividade orientada a um fim, podemos identificar os elementos que o compõe. O produto do processo educativo consiste no ser humano educado. (PARO, 2015, p.75). O educando não participa como consumidor final, mas como objeto de trabalho. A tarefa de ensinar do professor incide sobre o sujeito, resultando na aprendizagem (finalidade última da educação) de conteúdos que, além dos conhecimentos científicos, incluem também valores, atitudes, etc.

A negação do saber historicamente construído tem efeitos perversos: trata-se de despolitizar o sujeito e negar sua cidadania. A partir do esvaziamento dos conteúdos da escola em uma sociedade dividida em classes sociais e, portanto, desigual, difundem-se com facilidade ideias neoliberais como o discurso da meritocracia. "A ideologia dominante lhes têm ensinado que a familiaridade que desfrutam com o conhecimento, com a cultura, com o saber elaborado, se deve ao seu esforço pessoal." (PARO, 2012, p. 152).

Segundo Paro (2015), a adoção de padrões capitalistas de gestão escolar traz consequências não só para o trabalhador, mas também para a efetivação da finalidade da educação. Dessa forma, o objetivo desse trabalho é discutir as implicações políticas e pedagógicas da interferência privada na educação pública.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No senso comum há uma crença na igualdade de oportunidades e uma culpabilização dos sujeitos, oriundos das classes trabalhadoras, pelas injustiças sociais produzidas nas relações de produção capitalistas. A escola não tem a possibilidade, enquanto uma instituição isolada, de corrigir as desigualdades. Apesar disso, a concepção de que a escola reproduz as desigualdades não é suficiente para compreendermos a educação de forma dialética. Dessa forma, a educação é influenciada pela sociedade, mas também tem o potencial revolucionário de transformá-la. Sua função primordial é formar cidadãos. Em um Estado Democrático, a educação é um direito público e universal. Enquanto pública e democrática, deve atender aos

interesses da sociedade em geral e não restringir-se aos interesses privados.

Nesse sentido, a apropriação da lógica de mercado nessa área e a garantia de privilégios para setores da classe social dominante reduz o caráter democrático da educação. "Assim, podemos dizer que o Estado será tanto mais público quanto mais democrático ele for, da mesma forma que a democracia não pode nunca perder de vista sua articulação necessária ao bem comum (público, universal)." (PARO, 2015, p. 60).

Assim sendo, a implantação de sistemas de ensino privados e materiais didáticos apostilados impostos ao professor e que interferem diretamente no trabalho docente, atuando como cartilhas, impactam na autonomia desse profissional e, dessa forma, também no próprio trabalho pedagógico. Ao ditarem o ritmo de trabalho do professor e a concepção de ensino a ser adotada em escolas, ocorre a subsunção formal do trabalhador que se subordina ao capitalista, detentor dos meios de produção, e a seus interesses mercantis na educação.

Dessa forma, quando o processo de ensino e aprendizagem não é mais construído pelo professor e pelos alunos, e nem fruto de seu planejamento, segundo Paro (2010), há uma transgressão dos interesses públicos da educação.

> Assim, o sequestro do público ocorre duplamente: por um lado, elas se dão em virtude das dificuldades de exercício da ação política dentro de parâmetros democráticos e de liberdade de atuação por parte de educadores e educandos; por outro, por causa do empobrecimento da ação pedagógica que, assim, não consegue desenvolver-se de modo a propiciar a apropriação da cultura por parte dos educandos, seu direito público fundamental. (PARO, 2012, p. 93)

Cerceia-se a liberdade e a autonomia dos sujeitos e são estabelecidos mecanismos de controles externos para garantir os interesses privados. Trata-se, portanto, também de uma subsunção (ou subordinação) real do professor perante os interesses do capital. Os instrumentos de trabalho estabelecem o ritmo do trabalho docente e submetem o trabalhador a uma determinada intensidade e rapidez de produção. Nessa divisão do trabalho, o controle realizado pelo instrumento de trabalho, no caso aqui as apostilas e/ou materiais didáticos e os sistemas educativos, enquanto trabalho morto sobre o trabalho vivo (trabalhador) desumaniza o homem ao limitar seu potencial de criação e inovação. No início do texto abordamos a característica essencial do homem, enquanto humano-histórico; a capacidade de criar, de julgar e de estabelecer valor. Ao ser tolhido de decidir e de criar, seu potencial é reduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo (PARO, 2012, p. 94). De acordo com Paro (2015), a finalidade da educação é a produção de um sujeito (o ser humano-histórico). A partir desse fim, as técnicas e os meios para atingir esse objetivo devem ser coerentes com uma formação humanística. Se as técnicas alienam o trabalhador docente da formação dos sujeitos (produto da atividade educativa), ao negar sua participação nas etapas primordiais do processo educativo, a educação deixa de ser integral e torna-se fragmentada. De desinteressada passa a ser interessada no sentido que atende aos interesses de grupos determinados e não mais da sociedade no geral.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. **Cadernos de cárcere**. Vol 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. I e II.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012a.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012b. p. 85-95.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-31.

O FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAZONAS: GASTOS EM MDE E APONTAMENTOS CRÍTICOS

Nicanor Lopes
Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp
nicanormateuslopes@gmail.com

Theresa Adrião
Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp
theadriao@gmail.com

Gabriela Ramos
Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp
ramos.gabrielac@gmail.com

Palavras-chave: Financiamento, Ensino Médio, MDE.

Este trabalho tem por objetivo apresentar e problematizar os recursos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) despendidos pelo governo do Estado do Amazonas no período de 2005 a 2015, destacando os volumes repassados para o setor privado e sua relação com o total de gastos destinados ao Ensino Médio e o atendimento efetuado pela rede estadual a esta etapa da educação básica.

O trabalho vincula-se à pesquisa MAPEAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2005-2015), financiada pelo CNPq, e adota por procedimento metodológico a pesquisa documental e análise de fontes primárias: dados informados e disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

Após o levantamento dos dados no Siope, os valores foram corrigidos (atualizados) pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), publicado pelo IBGE. Foi utilizado o site do easycalc (http://drcalc.net/) para buscar os índices de atualização referente a julho de 2016. Para a análise dos dados retirados do Siope é importante considerar que, na medida em que os mesmos são preenchidos pelas esferas subnacionais, os resultados podem não representar os gastos efetivos em MDE.

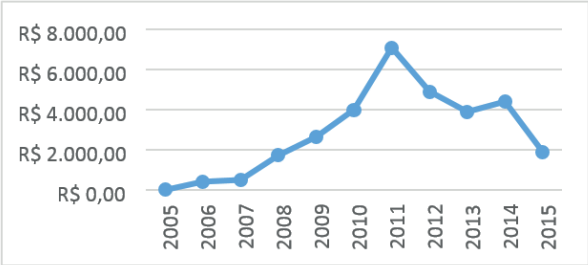
A fim de regulamentar os gastos com os recursos utilizados na educação e evitar possíveis fraudes, os Art. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) estabelecem quais despesas são – ou não – consideradas como manutenção e desenvolvimento de ensino (MDE). Nos artigos 72 e 73 da LDB/1996, como já previsto no texto constitucional, é considerada a obrigatoriedade de publicação e fiscalização das receitas e despesas com a manutenção e desenvolvimento de ensino.

O período correspondente a 2005-2015, previsto no projeto de referência, considera a vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000), que institui normas de finanças públicas relacionadas à responsabilidade na gestão fiscal e, no artigo 73-B, estabelece prazos (máximo de quatro anos) para que todas as esferas se adaptem ao texto legal (ADRIÃO *et al*, 2014). De acordo com Adrião *et al* (2014), a lei de Responsabilidade Fiscal - que regulamentou a Emenda Constitucional n. 19/1998 – ao delimitar os gastos do poder público, apresenta um papel indutor à privatização e contribui significativamente para o aumento das parcerias entre os governos e o setor privado.

Partindo do pressuposto que o aumento das parcerias e da destinação de recursos públicos para o setor privado colide com a ampliação do direito social à educação pública de qualidade, o levantamento dos dados dessa pesquisa é de grande relevância.

A terceira meta do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2014) estabelece a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de quinze a dezessete anos e, até o final do período da vigência do Plano, o aumento da taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. Já a meta 7 do PNE tem como objetivo o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Nesse sentido, o plano almeja o aumento das matrículas no ensino médio associado à melhoria da qualidade da educação pública.

Diante da responsabilidade prioritária dos Estados no atendimento do Ensino Médio e das metas estabelecidas no PNE, ao mesmo tempo em que ocorreu o aumento da taxa de escolarização líquida no Amazonas na subfunção, os resultados mostram que não houve investimento proporcional, diminuindo o gasto por aluno como apresenta o gráfico 1:



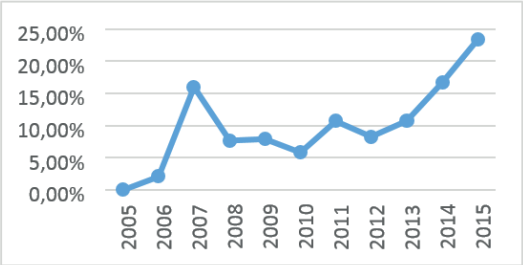


GRÁFICO 1: RAZÃO ENTRE O GASTO TOTAL COM ENSINO MÉDIO E NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE ESTADUAL. FONTE: SIOPE E INEP.

GRÁFICO 2: GASTOS NAS CATEGORIAS ECONÔMICAS EM RELAÇÃO AO GASTO TOTAL COM ENSINO MÉDIO. FONTE: SIOPE.

Concomitantemente, durante o período selecionado, os resultados apontam a tendência no aumento dos gastos, nas categorias econômicas referentes a Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica (3.33.90.39.00) e Transferências Instituições Privadas Sem fins Lucrativos (3.33.50.00.00), no Ensino Médio da rede estadual do Amazonas, conforme aponta o gráfico 2.

Percebe-se que os gastos com o setor privado chegam a quase um quarto do total investido no ensino médio, ao mesmo tempo em que a taxa de escolarização líquida correspondente ao Ensino Médio (15 a 17 anos) era de apenas 50,3, em 2015, conforme apresenta a tabela:

Local	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	45,3	47,1	48	50,4	50,9	51,6	54	55,1	56.6	56,9
Amazonas	32,9	36,6	33,7	39,2	39,6	39,6	42,6	44,2	46,3	50,3

TABELA 1: TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA - ENSINO MÉDIO - ANOS SELECIONADOS. FONTE: FUNDAÇÃO ABRINQ

A tabela 1 explicita o esforço que o Brasil e o Estado do Amazonas deverão fazer para garantir o cumprimento do direito à educação dos jovens, ampliados pelo direito de muitos adultos que não o tiveram no tempo adequado. Razão pela qual pressupomos aqui que os fundos públicos carreados ao setor privado tendem a influir negativamente no cumprimento deste compromisso. Problema esse que se aprofunda quando se verifica que o gasto total com o Ensino Médio no Estado do Amazonas vem diminuindo, como representa o gráfico 3:

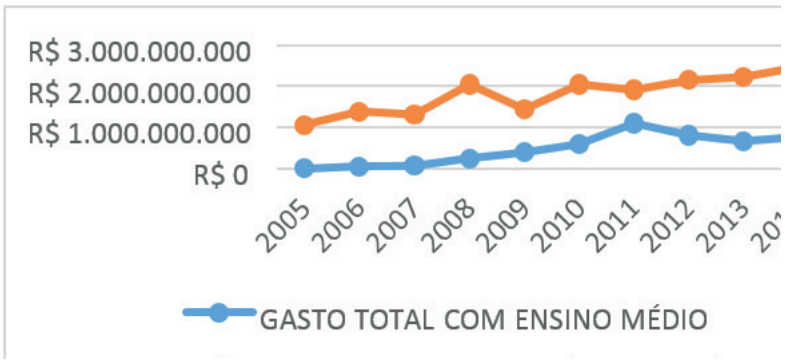


GRÁFICO 3: GASTO NA SÉRIE HISTÓRICA SELECIONADA COM EDUCAÇÃO E APENAS COM O ENSINO MÉDIO. FONTE: SIOPE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do Amazonas, como uma esfera administrativa que deve priorizar o financiamento do ensino médio, tem como principal desafio ampliar a oferta para assegurar a universalização desta etapa da escolaridade associada à melhora progressiva do padrão de qualidade do ensino oferecido.

Com base nos resultados percebe-se que os governantes do Estado do Amazonas caminham na contramão do que se espera em relação às metas apontadas no PNE. Os dados demonstram que o Amazonas, apesar de apresentar um aumento no número de matrículas no ensino médio, ainda possui taxa de matrícula líquida abaixo da média nacional. Como afirmado anteriormente, o aumento das matrículas foi inversamente proporcional ao investimento, diminuindo assim o custo por aluno. Tais ações, associadas ao aumento dos repasses para as categorias econômicas selecionadas, evidenciam o caminho da precarização do ensino.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.M.F. (coord.); GARCIA, T.O.G.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; MOMMA, A. Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015). Projeto de pesquisa apresentado a Chamada Universal – MCTI/CNPq, nº 14, 2014.

ADRIÃO, T.M.F. A educação básica no governo do Partido dos Trabalhadores: avanços e contradições na educação brasileira. No prelo, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. FNDE. SIOPE: Relatórios Estaduais. 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/relatoriosEstaduais.jsp>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. INEP. (Org.). Censo Escolar: Sistema de Consulta a Matrícula. 2015. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: fev. 2017

FUNDAÇÃO ABRINQ (Brasil) (Org.). Taxa de escolarização bruta e líquida: ensino médio. 2015. Disponível em: <http://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensinomedio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-ensino-medio?filters=1,134;5,135;5,134>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GASTOS EM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMATIZANDO O ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fábio Cesarini da Silva
Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp
f.cesarini@hotmail.com

Cássia Domiciano
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
cassia.domiciano@metodista.br

Ellen Ceccon
Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp
ellen.ceccon@gmail.com

Palavras-chave: Financiamento Educacional; Ensino Médio; Lei de Responsabilidade Fiscal.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar os gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, na etapa do Ensino Médio regular (MDE-EM) empreendidos pelo governo do estado do Rio de Janeiro no período de 2005 a 2015, focalizando os recursos contingenciados para o setor privado inscritos nas categorias econômicas *3.33.90.39 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica* e *3.33.50.00 – Transferências a Instituições Privadas sem fins lucrativos*. Intentamos averiguar a representatividade destes gastos no total investido em MDE.

O trabalho vincula-se à pesquisa intitulada "Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)", financiada pelo CNPq e coordenada pela Prof.ª Dr.ª Theresa Adrião. Para análise e levantamento dos dados utilizamos os dados informados e disponibilizados pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

Após o levantamento dos dados no Siope, os valores foram corrigidos (atualizados) para o mês de julho de 2016 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), publicado pelo IBGE. Fizemos uso da ferramenta disposta no *site* do *easycalc* (http://drcalc.net/) para buscar os índices de correção. Referente a análise dos dados retirados do Siope é importante considerar que, na medida em que os mesmos são preenchidos pelas esferas subnacionais, os resultados podem não representar os gastos efetivos em MDE.

O período correspondente a 2005-2015, previsto no projeto de referência, considera a vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000), que institui normas de finanças públicas relacionadas à responsabilidade na gestão fiscal e, no artigo 73-B, estabelece prazos (máximo de quatro anos) para que todas as esferas se adaptem ao texto legal (ADRIÃO *et al*, 2014). De acordo com Adrião *et al* (2014), a lei de Responsabilidade Fiscal - que regulamentou a Emenda Constitucional n. 19/1998 – ao delimitar os gastos do poder público, apresenta um papel indutor à privatização e contribui significativamente para o aumento dos pactos e acordos entre os governos e o setor privado.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O estado do Rio de Janeiro compõe, junto com Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo, a região Sudeste do Brasil. Em 2010, sua população era de 15.989.929 habitantes, conforme divulgado pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Do total de habitantes, 771.099 pertencia a faixa etária de 15 a 17 anos, desses jovens, 80,66% encontravam-se matriculados no Ensino Médio regular, o que sinalizava uma taxa próxima da indicada na meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), qual seja elevar até o final da vigência do Plano, a taxa de matrícula do Ensino Médio para oitenta e cinco por cento.

Entretanto ao visualizar o gráfico de matrículas nesta etapa de escolaridade no período de 2005 a 2015, nota-se que o cumprimento da meta parece caminhar na contramão do definido pelo PNE.

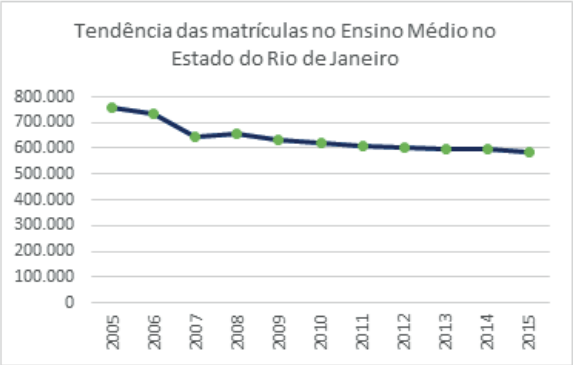


Gráfico 1 - Tendência das matrículas do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro (2005-2015). Fonte: ADRIÃO [et al] 2016 com base em http//portalinep.gov.basica-censo-escolar-matricula

O Gráfico 1 mostra de forma clara o decréscimo no total de matriculados no Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

Contraditoriamente a tendência visualizada nas matrículas, o Gráfico 2 mostra um "ziguezaguear" no movimento dos recursos destinados ao MDE. No início da séria histórica analisada, notamos que os valores apresentaram crescimento até o ano de 2009, decaíram de 2009 para 2010 e teve significativo aumento de 2010 para 2011. Já de 2011 até 2013 os investimentos passaram a diminuir para ter novo acréscimo em 2014 e consequente queda em 2015.

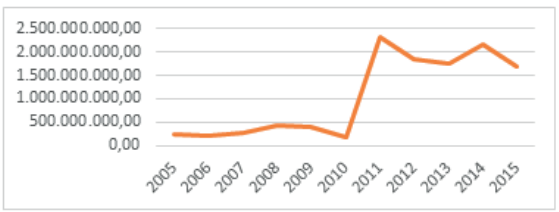


Gráfico 2 - Gasto Total em MDE com o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro. Fonte: Siope

Gráfico 3 - Percentual gasto na categoria econômica 3.33.90.39 - Outros Serviços de Terceiros - em relação ao total em MDE no Ensino Médio

O "ziguezague" financeiro também pode ser observado na proporção de gastos com o setor privado, mais especificamente na categoria econômica *3.33.90.39 – Outros Serviços*

de Terceiros – Pessoa Jurídica, em relação aos investimentos em MDE, conforme mostrado no Gráfico 3. Verificamos que, de 2005 até 2010, os percentuais variaram significativamente tornando difícil apontar qualquer tendência. No ano de 2010, do total gasto em MDE, 60,26% foram destinados à iniciativa privada. Curiosamente, em 2011 não há registro de pagamentos ao setor privado. A partir de 2011 os percentuais mantem-se, praticamente, em uma mesma constante.

No que diz respeito ao código *3.33.50.00 – Transferências a instituições privadas sem fins lucrativos*, não há registro de gasto em toda série histórica analisada no estado do Rio de Janeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do Rio de Janeiro passa por uma grave crise financeira, crise que serviu de justificativa para que o atual governador Luiz Fernando Pezão, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), anunciasse no final do ano de 2016 um conjunto de medidas austeras que atingiriam diretamente os servidores públicos e a população como um todo. Ao que parece, tal crise se reflete também nas informações financeiras encontradas para o estado. O que podemos dizer após as análises realizadas, é que os valores informados para o estado do Rio de Janeiro são bastante contraditórios, uma vez que variam consideravelmente de um ano para o outro, tanto em relação ao gasto com o MDE quanto ao repasse à iniciativa privada, impossibilitando o apontamento de qualquer tendência. Destacamos por fim, que pelos dados levantados no Siope, não é possível afirmar se a implantação da Lei de Responsabilidade Fiscal tem induzido o contingenciamento de recursos públicos para o setor privado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.M.F. (coord.); GARCIA, T.O.G.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; MOMMA, A. **Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015).** Projeto de pesquisa apresentado a Chamada Universal – MCTI/CNPq, nº 14, 2014.

ADRIÃO, T.M.F. **A educação básica no governo do Partido dos Trabalhadores: avanços e contradições na educação brasileira**. *No prelo*, 2016.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. FNDE. **SIOPE:** Relatórios Estaduais. 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/relatoriosEstaduais.jsp>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. INEP. (Org.). **Censo Escolar:** Sistema de Consulta a Matrícula. 2015. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: fev. 2017

RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA

Fernando Xavier Silva
Universidade Federal de São Paulo - USP
fernando_xs@hotmail.com

A pesquisa empreendeu uma revisão bibliográfica sistemática de produções acadêmicas sobre a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) na educação pública. Assim, o objeto de estudo são produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) publicadas no período de 2002 a 2015. O objetivo do trabalho foi identificar características e contribuições da produção acadêmica sobre o IAS, com foco nas análises dos resultados e conclusões dos trabalhos que compuseram o escopo da pesquisa. O conjunto de trabalhos analisados foi coletado em repositórios e bancos de teses e dissertações de instituições de ensino superior e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na lista de periódicos da Scientific Electronic Library Online, a partir dos descritores Instituto Ayrton Senna, Fundação Ayrton Senna e IAS. A partir dessa busca, selecionaram-se 64 trabalhos, dentre os quais 24 dissertações, seis teses e 34 artigos. Em consonância com as características de revisões sistemáticas de produção acadêmica e do objetivo desta pesquisa, foi realizada a leitura integral dos trabalhos. A partir dessa leitura, analisaram-se as características gerais dos trabalhos e as contribuições expressas nos resultados e conclusões das pesquisas. Foram consideradas as metodologias e a contextualização das iniciativas privadas do chamado "terceiro setor", uma vez que elas exercem importante influência sobre a construção do objeto estudado. Com isso, foi possível reunir análises, resultados e conclusões das dissertações, teses e artigos sobre concepções, discursos e atuação do IAS na educação pública. Em relação aos resultados, verificou-se que alguns trabalhos julgaram positivas as parcerias entre o IAS e municípios, na medida em que trouxeram bons resultados no que se refere à melhoria de índices educacionais como taxa de evasão, de repetência e de distorção idade/série. No entanto, a maior parte das pesquisas considerou as parcerias como negativas, porque inseriram valores mercadológicos na escola pública e transformaram o papel do diretor em gerente-gestor, sendo ele o principal responsável pelos resultados educacionais da escola em que atua. A maioria concluiu também que houve falta de transparência nas parcerias, além da introdução da lógica do mercado ou do quase mercado na educação pública, bem como mudanças nas legislações municipais, exigidas pelo IAS. Ressaltaram, ainda, que as fronteiras entre o público e o privado foram redefinidas diante de discursos e atuações estreitamente inspiradas pelo neoliberalismo, que encontrou na "nova social-democracia" os meios políticos para a descentralização da realização de serviços antes tidos como de responsabilidade do Estado. Para referenciar as perspectivas analíticas, utilizaram-se elementos das obras de Antonio Gramsci, Lúcia Maria Wanderley Neves e Ricardo Antunes. Concluiu-se que a maioria das pesquisas analisadas indica que as parcerias entre o IAS e instituições públicas de ensino são parte de uma política mais ampla de redefinição do papel do Estado em relação aos direitos sociais, que tem buscado reforçar a hegemonia das classes dominantes no discurso sobre a educação pública e no espaço escolar. Nessa perspectiva, a sociedade civil tem sido interpretada como sinônimo de iniciativa privada, sem consideração aos antagonismos presentes numa sociedade dividida em classes.

A TECNOCRACIA CURRICULAR E A DICOTOMIA INSTITUCIONAL ENTRE ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA

Horácio José de Souza Neto
Universidade de São Paulo - USP
horacioneto@usp.br

Palavras-chave: tecnocracia, currículo unificado, desqualificação.

INTRODUÇÃO

Este resumo é fruto de um artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo como requisito do fechamento da disciplina, Saberes Docentes. O presente trabalho delineia o processo ideológico e estrutural da dicotomia entre ensino e pesquisa em Geografia procurando destacar os principais pontos e estratégias sobre a desvalorização do trabalho docente e a construção da Geografia neste processo.

A INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO UNIFICADO

A Escola apresenta a tradicional função institucional de transmissão do conhecimento, sua posição está pautada na separação entre pesquisa e ensino, em hierarquia inferior referente à produção intelectual e cultural da sociedade. Logo, o professor é um mero instrutor e transmissor do conhecimento produzido na universidade. Esta separação entre pesquisa e ensino tem o objetivo de definir a hierarquia da educação sobre o seguinte tripé burocrático; instituição, oficio e função.

O Currículo Unificado do Estado de São Paulo é a materialização desta hierarquia recorrente entre o ensino e a pesquisa, mas sua concepção vai além deste propósito. Seu objetivo central é a intervenção sobre o trabalho docente impondo uma metodologia de ensino unificado ao Estado de São Paulo e a sua imensa rede de escolas distribuídas num vasto território composto por 645 municípios. Portanto, esta política curricular demonstra o nível de intervenção burocrática, revelando o teor tecnocrático da rede pública estadual de ensino e sua projeção tecnicista para o ofício docente, o professor instrutor.

O arcabouço burocrático da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) está planejado na lógica da Desqualificação e Requalificação do trabalho docente (APPLE, 2002), este movimento está amparado pela sobrecarga burocrática direcionada ao trabalho do professor e o discurso ideológico da "responsabilidade" e da "competência", o distanciando do foco central do seu oficio, o ensino. A obediência à tecnocracia evidencia a construção dos "saberes sujeitados" (FOUCAULT, 2005), ou seja, a sujeição do trabalho inútil e alienante do professor referente a burocracia escolar para demonstrar "eficiência" e "resultados".

Os índices dos déficits educacionais e da precarização estrutural da escola pautados no fracasso da ação docente e no "comprometimento" discente revelam a intenção privatista do governo para a política pública educacional, um biopoder (FOUCAULT, 2005) que objetiva a execução do Estado Mínimo Neoliberal provocando o corte de investimentos nos serviços públicos.

A legitimação ideológica do fracasso escolar também revela o interesse mercadológico das grandes corporações à imensa demanda por educação, aparecendo como um novo nicho

de reprodução capitalista. A introdução tecnicista do apostilamento e a necessária aquisição de materiais didáticos e equipamentos de infraestrutura escolar transfere grandes somas de recursos financeiros ás empresas, sendo assim, é possível projetar o interesse empresarial na possibilidade de privatizar a educação pública.

Mas, o professor é o principal obstáculo desse projeto privatista, por isso é necessário desqualificar o seu ofício, usurpando sua atribuição metodológica de planejamento a partir da "tecnologização do ensino" (CONTRERAS, 2002) o transformando num mero elemento de execução do Currículo Unificado.

Portanto, o Currículo é a racionalização tecnológica do ensino (CONTRERAS, 2002), apresentando os seguintes mecanismos de alienação; a Bonificação por Desempenho utilizando o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) e a Evolução por Mérito.

A proletarização do trabalho docente a partir da execução do Currículo Unificado e o seu apostilamento apresentam dois elementos importantes neste processo; a padronização do ensino-aprendizagem eliminando as peculiaridades e as singularidades de cada Unidade Escolar (UE) e a usurpação do trabalho metodológico do professor na tarefa de planejamento das aulas. A política tecnicista do apostilamento aliena e retira os principais agentes, professor e aluno, do complexo processo de ensino-aprendizagem e sua produção metodológica.

A educação tecnicista fortalece a tradicional hierarquização entre a pesquisa e o ensino, aumenta sistematicamente o abismo na relação institucional entre a universidade e a escola, consolida a relação hierárquica entre o oficio do pesquisador e do professor. Nesta relação, o discurso competente é do cientista, cabe ao professor executar passivamente as orientações do especialista. Gauthier (2013) identifica nesta relação a ideia do ofício sem saber, ou seja, o professor não possui o conhecimento específico sobre o seu trabalho.

Portanto, os saberes docentes, acumulados na labuta do ofício, são sistematicamente desqualificados, trazendo consequências desastrosas para a educação, a principal consequência é a atribuição dos problemas ao aluno e a intensificação da pedagogia da vigilância e da coerção, reforçando a alienação do trabalho docente.

A simplificação do trabalho docente executada pelo Currículo Unificado desconsidera a complexidade inata ao exercício do ensino. Esta política curricular possibilita evidenciar uma ideologia orquestrada pelo Estado e pelas classes dominantes com dois pilares centrais, o aluno como mão-de-obra alienada e o professor como instrutor desta formação. Essa precarização sistematizada do ofício docente pela política neoliberal apresenta uma urgência de suprimir a possibilidade de fissura a esta perversidade tecnicista e alienante. Deste modo, os levantes e embates políticos do trabalhador e da comunidade escolar contra a política neoliberal podem potencializar a retomada do trabalho docente no processo educativo e a consequente supressão da alienação do próprio professor e dos trabalhadores formados nesta nova escola democrática. Novoa (2009) coloca esta retomada como movimento fundamental para garantir a qualidade da educação.

A universidade e sua dinâmica produtiva explicita a lógica tecnocrática curricular, neste caso, a observação e a análise do campo disciplinar da geografia como ciência humana evidencia uma prática tradicional neste ramo do conhecimento, a separação do ensino e da pesquisa, da geografia escolar e da geografia científica.

Esta relação fundamenta a hierarquia institucional entre a escola e a universidade, pois a própria produção acadêmica-paradigmática da Geografia produz uma dicotomia que desvaloriza o ensino e protagoniza a ciência referente a metodologia didática da Geografia para o ensino básico. Neste caso, o paradigma central desta hierarquização é a Transposição Didática, recorrente na Geografia Escolar.

O principal problema da Transposição Didática é a produção didática externa ao espaço escolar e totalmente desvinculada dos Saberes Docentes, mobilizados pelos professores no exercício do ofício. Esta prática legitima a execução do Currículo Unificado. Porém, este

movimento não é um consenso hegemônico na Geografia. Durante o processo histórico de construção desta ciência, alguns geógrafos defenderam a importância do ensino de Geografia como front de construção e manutenção desta ciência. Monbeig (1957) enfatizou a importância do ensino de Geografia para a construção da cidadania, e, posteriormente, Moraes (2002) defendeu a consolidação da licenciatura ao nível de graduação específica do ensino de Geografia para construir uma posição central na produção acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ofício docente é complexo e ao mesmo tempo precarizado. A desvalorização do professor o fragiliza e intensifica sua alienação, portanto, o professor está proletarizado, totalmente a mercê do sistema apostilado e de sua lógica tecnicista.

A realidade tecnocrática a qual se encontra a escola pública não pode continuar. Precisamos suprimir politicamente essa lógica perversa rumando para a construção da valorização do professor, para a construção do engajamento político do professor e da ação conjunta com a comunidade escolar (pais e alunos) no urgente processo de retomada da qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. ***Educação e Poder***. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 151-177.

CONTRERAS, **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. 3ª edição. Ijui: Ed. Uniji, 2013.

MONBEIG, P. **Novos Estudos de Geografia Humana**. São Paulo: Difel, 1957.

MORAES, Antonio Carlos Robert de Moraes. **A contribuição social do ensino de Geografia**. In: OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos et al. (org). Anais do ciclo de debates e palestras sobre Reformulação Curricular e ensino de Geografia. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2002.

NOVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

EIXO 3
MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

"AGORA, A AULA É NA RUA!": REFORMA E RESISTÊNCIA ENTRE O MOVIMENTO DE SECUNDARISTAS EM OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO E DO RIO DE JANEIRO

Paula Alegria
Universidade de São Paulo - USP
paulaalegriab@gmail.com

Palavras-chave: práticas políticas; movimento estudantil; educação.

INTRODUÇÃO

Era outubro de 2015 quando a primeira escola pública foi ocupada por secundaristas em São Paulo. O legado dos alunos paulistas incentivou uma nova onda de ocupações no ano seguinte, quando somaram-se, pelo menos, 1.197 escolas e institutos federais ocupados em 19 estados do país e do Distrito Federal (Ubes, 2016). À medida que as ocupações se nacionalizavam, as bandeiras ganhavam coro em torno de três pautas principais: 1) repudiavam os esforços do governo para limitar investimentos em saúde e educação por 20 anos; 2) contestavam a "Reforma do Ensino Médio" sem diálogo prévio com os estudantes; e 3) eram contra o movimento "Escola sem Partido", que buscava coibir a discussão político-ideológica no ambiente escolar, na defesa de uma "neutralidade" do conhecimento.

Os estudantes, que tiveram no método da ocupação uma ferramenta de luta em si, pensavam uma configuração política que se construía pela via da participação coletiva e questionavam as justificativas do governo para editar a Medida Provisória 746/16 da Reforma do Ensino Médio sem envolver alunos, professores e comunidade escolar. Para eles, a medida não apresentava solução para os problemas da educação anunciados pelo governo de Michel Temer (PMDB), como o fraco desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, e a evasão escolar.

DISCUSSÃO

"Reforma, não! Revolução!" (grito em atos de rua)

Dentro da escola, o que mudaria com a MP 746 e o "Escola sem Mordaça", como apelidaram os alunos? A certeza de uma educação inclusiva e pautada na diversidade estava ameaçada. Entre outros pontos, a medida provisória sancionou, em fevereiro de 2017, o aumento da carga horária de 800h/anuais para 1.400h e a nova estrutura do ensino médio, que conta, a partir de então, com uma parte comum e obrigatória a todas as escolas, correspondendo a 60% da grade, e outra parte flexível, com 40% do tempo dedicado a optativas (MEC, 2017). O novo currículo, formulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define as competências e conhecimentos que se julgam essenciais. As disciplinas obrigatórias nos três anos de formação tornaram-se língua portuguesa e matemática (MEC, 2017). Quanto às outras áreas do conhecimento, o aluno passa a escolher os assuntos específicos em que deseja se aprofundar: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica (MEC, 2017). No entanto, a oferta das disciplinas em caráter complementar fica a cargo das redes e das escolas, uma vez que não são obrigadas a oferecer todas elas

(MEC, 2017). Inglês e Filosofia, por exemplo, disciplinas que a escola ainda deverá ofertar, poderão ser cursadas apenas no primeiro ano.

Limitar a carga horária relacionada à base curricular preocupa a parcela de alunos engajados na luta contra a reforma. Para eles, o risco de a maioria das escolas não oferecer o leque completo de disciplinas é grande. "Os principais vestibulares não vão remodelar o conteúdo. E sabe o que vai acontecer? Não é só o currículo que tá sendo dividido. A gente tá sendo dividido também, como sempre, aliás, entre aqueles que vão ter acesso a tudo, pra entrar numa universidade, pra ser o que eles quiserem no mundo, e quem vai ter que se contentar com ensino médio incompleto, com ensino técnico ruim, porque não pode pagar", disse um estudante da Zona Leste de São Paulo, em ato contra a Reforma do Ensino Médio, em fevereiro, no vão do Masp.

Em jogral, os estudantes bradavam, antes de saírem à Avenida Paulista para o ato: "Com uma canetada, Física, Biologia, Química, História, Geografia, Espanhol, deixam de ser obrigatórias. As escolas privadas vão ser as únicas estruturalmente e financeiramente com condições de manter professores para todas essas matérias. A formação de milhões de jovens brasileiros se restringirá a um saber técnico, voltado para a formação de mão-de-obra barata, impedidos politicamente de ter uma visão global sobre o mundo".

As aprovações da PEC 55 e da mudança na grade curricular do ensino médio apontavam para o lugar da educação, da cultura, das artes e do pensamento crítico no entendimento do novo governo. Inicialmente, a ameaça de exclusão de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes reencenou uma hierarquização de prioridades de investimento e de saberes que sobrepunham, no debate público, as ciências exatas, tecnológicas e naturais às ciências humanas e sociais, com motivações específicas e embasamentos há muito difundidos pelas próprias disciplinas que esperavam abolir do currículo escolar obrigatório secundário.

A hierarquização dos saberes tendia a se (re)definir com base em um mosaico de disputas (sociais, simbólicas, econômicas e políticas), que, por sua vez, se desdobravam à vontade das limitações objetivas da estrutura do novo governo, da instabilidade da conjuntura, da capacidade de articulação e cálculo de cada decisão política. No entanto, não era menos óbvio que, por vezes, tais disputas se fizessem acompanhar da produção de uma moralizadora "matemática", por meio da qual o foco era o da competição em torno da demarcação disciplinar de quem seria a maior urgência utilitária e eficiência direta nos índices econômicos, no mercado de trabalho e no "progresso" da sociedade.

> (...) a oferta de matérias precisa continuar tão vasta como nossa capacidade de imaginar. O que não pode estar em jogo, seja lá qual for nossa reforma (necessária) do ensino médio, é uma hierarquia silenciosa entre disciplinas, com algumas sendo consideradas "incontornáveis", e por isso mandatórias, e outras "contornáveis", e por isso passíveis de eleição. (Schwarcz, 2016)

A reforma evidenciava a escola que "não queriam": arbitrária, conservadora e monótona. Para eles, a não-obrigatoriedade das disciplinas das ciências humanas, como Sociologia, História e Artes, recolocava a escola como um lugar de repetição acrítica dos conteúdos do modelo tradicional de ensino e ignorava a realização plena das capacidades intelectuais e da formação como "cidadãos". A medida não só feria a qualidade e a variedade da oferta de saberes no ensino secundário, mas também contrastava fortemente com a escola que desejavam compor. A convicção de que apenas a garantia da pluralidade de repertórios no ambiente escolar era capaz de formar cidadãos atentos à diferença e à multiplicidade dos modos de vida os levava às ruas novamente e ao ensaio de novas ocupações pela defesa do que entendiam como "educação de qualidade".

No Rio de Janeiro, alunos de uma escola pública federal ocuparam os oito campi da instituição contra a Reforma do Ensino Médio, o movimento "Escola sem Partido" e a PEC 55. Em algumas unidades, a ocupação chegou a 85 dias. A maneira como o movimento de secundaristas incorporou atividades culturais na "programação" das ocupações e na forma

de reivindicar a "diversidade" politicamente convida à reflexão sobre o tipo de escola que imaginavam construir e aponta para todo um campo de possíveis que se abriu com a experiência das ocupações no desejo de compor uma "escola comum", mais atenta às diferenças e mais participativa. A recorrência de temas sobre os marcadores sociais da diferença em debates e rodas de conversa (como gênero, sexualidade, origem e questões raciais, por exemplo) orientava também para certa "politização da escola" e "escolarização da política" na formação que empreendiam ali e para a relevância de disciplinas que lhes estimulavam o senso crítico e que, agora, não mais figuravam entre o elenco das obrigatórias.

Compreender como esses jovens se apropriam dos elementos que constituem o universo da política e da cultura parece ser uma perspectiva promissora para entender suas motivações para as ações contra a Reforma do Ensino. Neste sentido, ao lidar com a pluralidade da gestão horizontal e da construção participativa, características da configuração das ocupações de secundaristas, o que se faz inovador no plano político e crucial na dimensão política é destacar a noção que mobilizam sobre "diversidade" e a valorização dos momentos ou processos produzidos *pela* e *na* articulação das diferenças, no gesto de potencializar e reafirmar o direito às diversas formas de estar e ver o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contagioso legado dos alunos paulistas, que deram início ao movimento de ocupações em novembro de 2015 e viam inspiração nas experiências do Chile e nos atos populares no Brasil dois anos antes, teve no método da ocupação uma ferramenta de luta potente. Ao experimentar uma configuração política que se constrói pela via da participação coletiva e que tem no espaço não a sua apropriação, mas a abertura ao uso comum, torna-se possível conceber todo um campo de possíveis, no momento mesmo em que outras formas de experimentações políticas se abrem no mundo para além da forma-partido (como no Brasil, na Grécia e na Espanha).

Neste sentido, tanto quanto ganhar ou perder, no sentido das reivindicações, como contra a já sancionada Reforma do Ensino Médio, o modo como empreendem gestos micropolíticos é notavelmente relevante. Privilegiam o processo, a experimentação, a convivência com a diversidade, sobre a medição quantitativa de ganhos e perdas. Não se trata, aqui, de confiar no "deus-dará", mas ao contrário, de aguçar a habilidade de discriminar as linhas de força que mobilizam e de fortalecer as direções que garantem a preservação dessas aberturas, como lembrou Pélbart (2016) . Assim, a luta continua.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de pesquisa só foi possível pelo apoio da Capes.

REFERÊNCIAS

SCHWARCZ, Lilia. **Eu acredito! (na educação plural)**. Artigo publicado no Portal

Nexo, 2016. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2016/Eu-acredito-na-educa%C3%A7%C3%A3o-plural. Acesso em: dezembro de 2016.

PÉLBART, Peter Pal**. Carta aos Secundaristas**. São Paulo, 2016. Disponível em: http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/. Acesso em: maio de 2016.

Portal do MEC. **O que é a reforma do ensino?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/

content/article?id=40361. Acesso em março de 2017.

Site da Ubes (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas). **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. Disponível em: http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/. Acesso em março de 2017.

A FRAGILIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA EM TEMPOS DE CRISE POLÍTICA

Lilian Ribeiro Antonio
Universidade Federal do ABC - UFABC
ribant.lilian@gmail.com

Palavras-chave: ensino de filosofia, reforma do ensino médio, pensamento crítico

No contexto atual, temos que lidar - mais uma vez - com o desmonte da educação e o ataque à presença das disciplinas de humanidades no currículo, se faz pertinente uma retomada histórica do lugar da filosofia enquanto disciplina no ensino básico. É fundamental observar as razões e des-razões que guiam sua frágil presença, atentando-se às suas raízes ideológicas e as possíveis semelhanças dos discursos em cada contexto. A fala de Sérgio Cardoso no 1º Encontro de Professores de Filosofia, avalia o percurso da luta pela volta da Filosofia para 2º grau e nos permite observar um "fundo de consenso" entre o discurso do movimento de oposição ao regime e defesa ao ensino de Filosofia e o discurso oficial.

Em 1971 a filosofia é banida do núcleo comum do 2º grau pelo regime militar, dando lugar às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Tal medida vem em consonância com o projeto político e econômico do período, para cuja realização se impunha um viés profissionalizante e tecnocrata à educação. A mobilização em defesa da presença da filosofia no ensino básico, segundo Cardoso, ganhou contornos eficazes somente em 1976 frente às ofensivas do MEC para efetivação das reformas na educação. O movimento se opunha à educação profissionalizante e à falsa democratização da educação. A luta era politicamente ampla: visava o despertar do tecido social por meio de uma consciência da cidadania, ao passo em que expunha a tentativa de instrumentalização da sociedade.

Neste contexto, faz sentido constatar que o discurso de resistência pela retomada e revitalização do ensino de filosofia tomava a mesma enquanto uma ferramenta com o potencial de ativar a indolência conservadora, ou a rebeldia também conservadora; e de instaurar um espaço de cidadania. Em 1978, contudo, a dita "abertura democrática à educação" mudou o quadro político e, ao mesmo passo, mudam também as considerações do Estado quanto ao ensino de filosofia - cuja importância da presença no 2º grau passou a ser reconhecida. O discurso oficial apoiou-se em uma visão de filosofia enquanto um bem cultural. Esta premissa gerou uma aparente aproximação entre este e o discurso do movimento de oposição, uma vez que este também colocou a filosofia no status de cultura.

A partir de 1980 há consenso até mesmo por parte do MEC quanto ao fracasso das reformas. Em 1981 o ministro Rubem Ludwig envia observadores dos órgãos técnicos para o 1º encontro nacional de chefes de departamento de filosofia, demonstrando interesse pelo problema. Em outubro do mesmo ano um grupo de professores universitários é convidado à Brasília para escrever um documento sobre a disciplina no currículo. Em seguida novos estudos foram realizados sob a orientação da ministra Esther de Figueiredo Ferraz. Um deles, o parecer nº 108/83 do Conselho Federal de Educação, recomenda a não-obrigatoriedade da habilitação profissional (formação específica), apologizando uma f*ormação geral com acesso à cultura*. Desta perspectiva surge a atitude favorável ao retorno da filosofia ao currículo.

Isto se faz, contudo, de modo conservador, por meio do parecer nº 334/83 do CEGRAU da então ministra da educação Ana Bernardes S. Rocha, que argumenta que a educação deve permitir o educando a situar-se e tornar-se uma pessoa de seu tempo, encontrando e elaborando valores, e definindo as razões de sua existência. Ela afirma: "os valores do uso da razão estão no contexto filosófico", justificando assim a necessidade da filosofia no seio deste projeto de educação. A filosofia volta, mas insere-se no campo das convicções e

valores, enquanto um modo privilegiado de acesso à cultura, representando uma tentativa de "educação moral" em seu sentido mais pobre e possuindo caráter normativo.

Embora confluam na defesa da presença da filosofia no ensino, o discurso do movimento de professores não se alinha ao discurso oficial. É fácil confundir, no entanto, na medida em que a tensão do contexto circunstanciou a produção de textos sem rigor, segundo Cardoso, gerando uma semelhança na linguagem que - uma leitura desavisada - pode assimilar a definição da filosofia enquanto disciplina moralizante. Isto fica evidente no mencionado documento de 1981 solicitado aos professores pelo MEC, que coloca a filosofia como "análise e articulação da experiência humana, cultural, científica e sociopolítica, visando a compreensão global do sentido da existência" e afirma o trabalho do filósofo como uma busca por "organizar o sentido e a coerência globais dos eventos naturais e culturais que o cercam".

É claro que o significado da palavra "sentido" empregado no texto de 1981 não é o mesmo que o utilizado no texto da ministra Rocha, mas um equívoco interpretativo não seria infundado. Cardoso aponta que a valorização da filosofia enquanto um bem cultural, normalmente acompanhada da educação generalista, por parte dos professores não a coloca como um instrumento moralizante, mas sim em uma perspectiva "Humanística e Cívica". Isto fica evidente na carta do Departamento de Filosofia da USP redigida em 1983 para o secretário de educação Paulo de Tarso Santos, que resgata traços do humanismo clássico e enuncia a dimensão emancipatória e cívica da filosofia.

Ademais a diferença dos discursos, Cardoso considera vantajoso o que chamou de "fundo de consenso" - uma vez que, como transparece a carta, o movimento vai também na direção da filosofia enquanto bem cultural - o que teria permitido transitar entre os discursos oficial e de oposição de modo estratégico, não deixando a causa se perder em conflitos intermináveis. A fragmentação do conhecimento científico, a descaracterização das ciências humanas - através da substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais - a criação da licenciatura curta e a figura do professor polivalente são as principais consequências da reforma educacional trazida pela Lei 5692/71. A lei foi também responsável por consolidar as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Estas duas visavam a "formação do caráter brasileiro", configurando-se como alicerces de sustentação ideológica do regime militar.

Em fevereiro de 2017 foi sancionada a Medida Provisória 746 que estabelece a reforma do Ensino Médio. Dentre as principais mudanças, têm-se a segmentação da grade por áreas de conhecimento, a consolidação do ensino integral e a chamada flexibilização do currículo por meio da obrigatoriedade exclusiva das disciplinas de Português e Matemática, tornando as demais optativas. Ao lado disto está também a implementação gradual do ensino técnico, acoplado ao ensino regular - para cujas disciplinas a formação na área passa a ser dispensável, dando lugar ao "notório saber" como critério de qualificação profissional para lecionar.

Para vender a reforma, o discurso do governo Temer têm sido o de mascarar o caráter retrógrado da proposta geral com propagandas positivas nos meios de comunicação. Utiliza-se de jovens atores expressando entusiasmo ao elogiar - com eufemismos - a possibilidade de "escolher o que vai estudar" devido ao que o governo nomeou "Novo Ensino Médio". Na seção para esclarecimento de dúvidas presente no site do MEC, lê-se em resposta a uma das perguntas que o Novo Ensino Médio: "aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho" além de permitir que "cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho".

Paralelo a esta Medida Provisória, desde 2015 têm ganhado espaço as demandas do movimento Escola Sem Partido, que inspiram alguns projetos de lei na intenção de combater o que chamam de "doutrinação ideológica". O movimento alega que professores-militantes estariam se utilizando da privacidade da sala de aula para impor aos estudantes suas próprias visões de mundo. Entre as propostas presentes nos diversos projetos, destacam-se a definição da conduta dos professores, de modo a impedir que incitem estudantes a participarem de

protestos e tenham contato com conteúdos distintos da religião escolhida para eles pelos pais.

Ainda que tenha havido a aprovação da emenda que inclui no texto da MP 746 - mediante diálogos com a ANPOF - a obrigatoriedade de "estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia", não consta a presença das disciplinas de História e Geografia. Diante deste cenário, tendo em vista a fragilidade da presença da filosofia na educação básica, nos vemos diante da necessidade de fazer resistência a um movimento semelhante ao ocorrido no período ditatorial: o de alienar a juventude por meio da descaracterização do ensino das disciplinas de humanidades, privando-a de conteúdos que permitiriam, estes sim, que os estudantes possam "situar-se enquanto pessoas de seu tempo" e desenvolver o verdadeiro pensamento crítico - nossa arma contra a consolidação do regime antidemocrático que barra a construção da autonomia de pensamento frente às forças coercitivas.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, S. "**Frágil Filosofia**" in: NIELSEN NETO, H. (org). **O Ensino de Filosofia no 2º Grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.

NIELSEN NETO, H. "**Prolegômenos à destruição do ensino no Brasil**" in: NIELSEN NETO, H. (org). **O Ensino de Filosofia no 2º Grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986

A RESISTÊNCIA TAMBÉM SE CONSTROI NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS AMAZÔNICOS PARA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA

Gabriel Renan Neves Barros
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
gabrielgeografia@outlook.com

Palavras-chave: Estudos Amazônicos, Educação e Resistência

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado, "A DISCIPLINA DE ESTUDOS AMAZÔNICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma experiência no munícipio de Marabá-PA", apresentada no Programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura no ano de 2016, da vivência do pesquisador como aluno, professor da Educação Básica, formador de professores e professor universitário. Como aluno, durante todo o Ensino Fundamental, professor da disciplina durante quatro anos, formador na Diretoria da Educação do Campo (DICAMP) e professor na área do Ensino de Geografia na Universidade do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Segundo Barros (2016), para entendermos a necessidade de uma disciplina que abarque conteúdos regionais, é necessário refletir sobre as agressões que a região amazônica vem sofrendo, portanto, partimos de um processo de exploração do espaço em múltiplos contrastes e contradições, haja vista a diversidade sociocultural e ambiental que a região proporciona devido ao seu território de dimensões continentais.

Este processo de integração e ocupação dos últimos quarenta anos tem sido caracterizado pela destruição de suas florestas e, consequentemente, do espaço vivido pelas comunidades amazônicas. Tal processo motiva uma preocupação no cenário nacional e internacional, com a possibilidade de intensificação da crise ambiental que vivenciamos em escala global. Essa reordenação espacial, especialmente nas últimas décadas, tem, como fator propulsor, a apropriação e extração de riquezas por parte de grandes empreendimentos como o Projeto Grande Carajás, de ordem mineralógica.

Neste contexto, e baseando-se na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), surge, no estado do Pará, a disciplina de Estudos Amazônicos, que integra a Parte Diversificada de disciplinas elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), conjuntamente com diversas unidades educacionais e, inicialmente, buscava-se, subsidiar a disciplina de Geografia naquilo em que seu conteúdo não abarcava.

No município de Marabá, sudeste do Pará, a disciplina tornou-se obrigatória a partir de instrução normativa de 01 de fevereiro de 2003. Porém, não foram criados critérios para trabalhar com a disciplina no Ensino Fundamental II, o que, possivelmente, ocasiona diversas problemáticas no processo de ensino.

Mesmo com a evidência de os problemas na organização da disciplina, ainda é possível criar uma consciência critico reflexiva nos docentes e alunos envolvidos com os Estudos Amazônicos, consciência que pode levar a uma resistência aos ataques neoliberais que o espaço amazônico vem sofrendo ao nos últimos quarenta anos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entendermos a base legal da criação da disciplina de Estudos Amazônicos é necessário fixarmos nosso olhar para currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio que é composto por dois eixos, o da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. A Base Nacional Comum é obrigatória em âmbito nacional e as disciplinas são fixadas pelo Conselho Federal de Educação. A Parte Diversificada do currículo é composta de disciplinas que serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o Art. 26 da LDB de 1996, diz que:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

Segundo entrevista concedida por Loureiro (2016), a disciplina de Estudos Amazônicos começou a ser pensada em meados da década de 80 a partir da elaboração de um livro chamado 'Amazônia estudos e problemas sociais', onde vários professores foram convidados para sua elaboração e o mesmo visava elucidar temas referentes à Amazônia. O livro foi desenvolvido para os professores do Ensino Médio, especificamente para os professores de Geografia, História e Sociologia, para que os temas relacionados à Amazônia fossem disseminados no Ensino Básico.

> Você só consegue defender uma região, do ponto de vista de agressões ambientas e mesmo agressão de direitos humanos e tudo, se você conhece os problemas da região e os alunos conheciam muito pouco, então, eu comecei a discutir duas questões básicas: era a falta de conhecimento sobre a Amazônia e a importância da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio. (LOUREIRO, 2016)

A partir da resolução nº 630/97, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), a disciplina de Estudos Amazônicos passar a existir em substituição à disciplina Estudos Paraenses. Vale ressaltar que a professora Violeta Loureiro também era membro do CEE/PA e, prioritariamente, tinha-se pensado que a disciplina seria ofertada para o Ensino Médio.

Neste sentindo, cabe ressaltar, a importância de uma disciplina que envolve as temáticas especificas da Amazônia. Mesmo os Estudos Amazônicos sendo obrigatório somente no Ensino Fundamental II, não se expandindo para o Ensino Médio, o início de uma conscientização frente aos ataques neoliberais é fundamental para formação de uma cidadania crítica, logo, mesmo sendo considerado obsoleto, a sala de aula a é um importante espaço de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a matriz curricular dos Estudos Amazônicos no município de Marabá, uma das suas finalidades é a sensibilização socioambiental. Entendemos que isso pode ser alcançado levando o discente a refletir sobre sua própria prática no ambiente amazônico, fazendo com que se desenvolva uma consciência socioambiental capaz de não (re)produzir modelos de desenvolvimento visando apenas a exploração econômica da região.

Portanto, a da sala de aula se mostra como um espaço de resistência devido a capacidade de diálogo entre professor e aluno. Na obra "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire ressalta que o diálogo se constitui da palavra verdadeira, que implica ação e reflexão. Se há valorização demasiada da ação em detrimento da reflexão, o que acaba por acontecer é um ativismo; e se há valorização demasiada da reflexão, o que há é verbalismo. Segundo Freire, não é no silêncio

que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2003, p. 92).

REFERÊNCIAS

BARROS, G. R. N. A disciplina de estudos amazônicos e a formação de professores do ensino fundamental: uma experiência no munícipio de Marabá-PA. 2016. 159 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

MARABÁ. Proposta Curricular: Os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem. Marabá/PA: Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Diretoria de Ensino. Ensino Fundamental, 2006.

_____. Resolução Número 01 de 20 de fevereiro de 2003. Marabá/PA: Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Conselho Municipal de Educação, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.

RESISTÊNCIA, VISIBILIDADE E DELIBERAÇÃO: AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2015 E SUA COBERTURA NA IMPRENSA

Eduardo Marangoni Canesin
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade São Paulo (USP)
eduardo.canesin@usp.br

Palavras-chave: Ocupações estudantis, jornalismo impresso, reorganização escolar

INTRODUÇÃO

Desde meados de 2015 temos assistido a movimentos de resistência na educação, empreendidos por diversos atores da sociedade civil. Nesse cenário, os protagonistas têm sido os alunos, com sua prática de ocupação das escolas e manifestações em vias públicas.

O antagonismo, por sua vez, deve-se a uma série de medidas, como a tentativa de reorganização escolar empreendida pelo Governo Alckmin (PSDB) em São Paulo, a transferência da gestão das escolas públicas para instituições sociais em Goiás, a "máfia da merenda" em São Paulo, com desvios de verbas, e, mais recentemente, as tentativas do governo federal de reformar a educação pública, para elencar apenas algumas.

Todas essas medidas, que suscitaram movimentos de resistência, tiveram um denominador comum: os estudantes desempenharam um papel-chave, questionando aquilo que julgavam inadequado e, mais do que isso, suscitando um verdadeiro debate público, atraindo a sensibilidade e apoio de parte significativa da população.

A prática das ocupações ganhou adesão crescente por parte dos estudantes, descontentes com políticas que os afetavam de maneira gritante e que foram tomadas sem um debate, sem que eles sequer fossem ouvidos e expressassem suas preferências e expectativas.

Forma complementar de resistência foram os protestos em diversas vias públicas, atrapalhando o trânsito em áreas já caóticas e dando visibilidade a uma causa que afetava um grande número de alunos. Se as ocupações afetavam o cotidiano escolar, tais manifestações em vias públicas atingiam um grupo social de maior envergadura, preso em seus trajetos para casa ou trabalho e obrigado a confrontar tal situação.

O maior potencial de visibilidade, contudo, foi conferido pela cobertura midiática do movimento, algo que possibilitou que um número ainda maior de pessoas fosse chamado ao debate. Curiosamente, foram essa visibilidade e debate propiciados pela mídia que deram fôlego ao movimento de resistência, permitindo, ao menos no caso da reorganização escolar, que a medida fosse revogada. É sobre a cobertura da mídia que pretendemos falar, concentrando-nos no jornal Folha de São Paulo e no caso das ocupações empreendidas contra a reorganização escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Habermas, em *Mudança Estrutural da Esfera Pública* (2014), já nos mostra que a imprensa burguesa surgiu como elemento de controle da sociedade civil ante o poder público, permitindo um debate mediante razões, no qual o público questionava as políticas e medidas adotadas pelo ocupante do poder público, forçando-o a prestar contas. A visibilidade, aliada ao debate, sempre foi, na visão do autor, crucial para que se permita a democracia e deliberação.

Para Bucci (2000), a função do jornalismo, que é informar, permite que a democracia ocorra, pois só uma instituição livre de amarras (como o jornal deve ser) pode supervisionar e cobrar o poder público, ser uma espécie de *ombudsman* do Estado, sem medo de coerções. O compromisso social dos meios de comunicação, na acepção do autor, é apenas com o público.

Mas na sociedade em que vivemos, em que muita coisa ocorre diariamente, em fluxo contínuo, selecionar o que ganhará as páginas de um jornal (e quais páginas) é, muitas vezes, uma decisão mais política do que técnica. A forma como o evento será abordado, de igual modo, também deve ser escolhida segundo critérios que muitas vezes não seguem a mera isenção e objetividade (para não falar neutralidade) jornalística, mais idealizada que factível.

Em pesquisa (em desenvolvimento) de mestrado, constatou-se que a cobertura da Folha de São Paulo sobre as ocupações mostrou-se, de início, condenando a prática de resistência dos alunos, sem problematizar devidamente a causa de tal ocupação (a medida de reorganização do governador Geraldo Alckmin). Posteriormente, o jornal mudou de tom e passou a apoiar as ocupações – ainda que, em editorial, afirme ser a favor da reorganização, embora respeite manifestações democráticas de discordância.

A mudança de viés da cobertura, cremos – e pretendemos explorar essa ideia durante a dissertação do mestrado – deveu-se ao fato de a opinião pública ficar a favor, em grande medida, dos estudantes, reconhecendo a reivindicação e a ocupação como legítimas.

Esse reconhecimento se construiu através do constante noticiamento dos jornais (caso a imprensa silenciasse sobre o tema, o resultado das ocupações, embora não necessariamente outro, seria bastante prejudicado), que permitiu a formação de um clima propenso ao debate argumentativo, mas também a elementos estéticos afetivos, que são constituintes de uma comunicação pública, na releitura que Maia (2008) faz da teoria do discurso de Habermas.

Jovens sofrendo agressões policiais, apelos afetivos pelo direito à educação em escolas próximas da residência, além da exibição da precariedade das ocupações (privações materiais que os alunos sofriam), somadas a insistência dos estudantes e sua determinação, foram fatores preponderantes que levaram o público a refletir sobre o tema e adotar uma postura favorável ao pleito estudantil.

Houve, com isso, uma mudança de enfoque do jornal, para acompanhar a opinião pública: deixou-se de criticar o movimento *in totum* e passou-se a criticar grupos de manifestantes que eram filiados a partidos e que estavam cometendo atos de vandalismo. Essa mudança de postura, aliada ao constante noticiamento dos eventos, foi algo que manteve os holofotes sobre o que estava ocorrendo. Temendo um desgaste ainda maior, o governador precisou ceder e revogar seu projeto.

O mero noticiamento, ainda que por vezes tendencioso, é o suficiente para gerar um ambiente propício ao debate. O debate, por sua vez, leva a tomadas de posição, as quais possuem força e apelo para constranger governantes e revogar decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem sofrido uma série de ataques nos últimos tempos, que tem ameaçado modelos já consolidados – embora ineficientes – oferecendo uma perspectiva de maior sucateamento, sem levar em conta os interesses e demandas dos atores diretamente envolvidos no processo – educadores e alunos.

Contra esses ataques, movimentos de resistência têm se formado, alguns obtendo maiores êxitos, outros menores – mas todos eles mostrando aos governantes que não aceitarão passivamente qualquer imposição. Um movimento de sucesso, que conquistou demanda importante, foi a ocupação empreendida em 2015, contra a reorganização escolar.

Tal ocupação obteve a revogação do projeto do governo Alckmin e teve o papel simbólico de mostrar aos estudantes que, mobilizados, têm condições de lutar por seus direitos e ter

reivindicações atendidas. Algo que acontecerá mais facilmente se os alunos conseguirem atrair a opinião pública para si, legitimando suas práticas e demandas. Isso só será feito se houver visibilidade para as práticas de resistência e uma discussão sobre o que vem ocorrendo. Uma discussão que leve em conta não apenas as resistências, que são efeitos, mas também as causas, isto é, as decisões e imposições dos governos.

Essa visibilidade pode ser propiciada pela cobertura midiática, que permite a criação de um ambiente de discussão, o qual, por sua vez, pode levar até a mudanças da cobertura do próprio jornal, diante da reação popular. Deve-se lutar por uma cobertura justa, é claro, mas o foco primeiro deve ser o noticiamento, pois só com isso as demandas serão vistas e percebidas pelo público.

A pesquisa de mestrado que norteou esse resumo, apesar de não concluída, indica para esse caminho: a visibilidade permite o debate, motivado por argumentos e emoções. E ambos os fatores permitem a tomada de decisão, decisão que, nos mais das vezes é resistência. Resistência à passividade, aos desmandos, ao sucateamento, à falta de qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

BUCCI, E. **Sobre Ética e Imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANESIN, E. M. **Palavras que criam: A construção dos Black Blocs pela imprensa, ou 'Quem tem medo do lobo mau?'**. Trabalho de conclusão da disciplina Leituras de Antropologia Crítica, FFLCH/ USP. São Paulo, julho de 2014. Disponível em: <https://imagensblackbloc.files.wordpress.com/2014/12/eduardo-marangonicanesin_palavras-que-criam-a-construcao-dos-black-blocs-pela-imprensa-ou-quem-temmedo-do-lobo-mau.pdf>. Acessado em: 10/02/2017.

HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. São Paulo: Edunesp, 2014.

MAIA, R. (coord.). **Mídia e Deliberação**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

RIBEIRO, M. M.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

A ESCOLA É NOSSA: ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E NOVOS LAÇOS SOCIAIS

Luciana Coutinho
Universidade Federal Fluminense - UFF
lugageiro@uol.com.br

Claudia Braga de Andrade
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
claudiabragaandrade@gmail.com

Palavras-chave: adolescência, ocupações, laços sociais

INTRODUÇÃO

As ocupações das escolas feitas nos últimos meses por alunos do ensino médio em diversas regiões do Brasil tem nos instigado a pensar a partir de diversos pontos de vista, já que se trata de um fenômeno novo e de muita potência diante do cenário tão desanimador do país. No campo da psicanálise e educação, somos levados a pensar sobre o que tal experiência pôde mostrar sobre a possibilidade transformações nos laços sociais dentro da escola e fora dela, bem como sobre como pode se dar uma mudança na esfera da relação ao conhecimento. Mais especificamente, por tratar-se de adolescentes, tão comumente descritos como aqueles que mais recusam ou resistem à escolarização, como pensar sobre a verdadeira virada nesse cenário que assistimos nesses últimos meses? Adolescentes exigindo melhores condições de ensino; querendo estar na escola, cuidar dela e ávidos e abertos para conhecer tudo o que lhes é oferecido pela comunidade e pelos docentes que os apoiaram.

Nosso recorte analítico se produziu a partir de uma oferta de trabalho como psicanalistas em escolas ocupadas do Rio de Janeiro, tanto durante as ocupações da rede estadual em 2015 quanto ao longo das mais recentes que surgiram como forma de protesto e resistência frente ao pacote de medidas de reformulação da educação pública no Brasil proposto pelo governo federal. No presente trabalho apresentaremos uma leitura do movimento ocupa escola a partir do paradigma teórico da psicanálise em articulação com as ciências sociais. Tal leitura constituiu-se em um estudo exploratório para a construção de um projeto de pesquisa atualmente em andamento.

DISCUSSÃO

As conversas com os adolescentes de escolas ocupadas, tanto em forma de rodas de conversa quanto outras realizadas de modo mais livre, nos fazem pensar que a ocupação repercute psiquicamente como um processo de apropriação criativa do espaço escolar. Possibilidade de re-invenção da escola que coincide com o momento de re-invenção de si típico da adolescência. A partir da psicanálise, podemos dizer que o trabalho psíquico da adolescência ocorre numa interseção entre o pulsional e o social (Coutinho, 2009). A potência dos encontros com o Outro/outro nesse momento que possibilita ao adolescente a construção de novos caminhos para o seu desejo.

Gostaríamos de enfatizar também as mudanças nos laços sociais entre alunos e entre alunos/escola/professor, ou ainda entre alunos/sociedade trazidas pelas ocupações. Como

já abordou Dubet (1997), a necessidade de se construir verdadeiros "contratos de vida em comum" entre os professores e os adolescentes, com direitos e deveres para ambos. Com isso, o sociólogo acentua a importância de algum tipo de transformação na relação entre os adolescentes e a escola, reconhecendo que, para além da hipótese da desinstitucionalização, a escola ainda é uma importante agência socializadora para adolescentes, embora a forma pela qual isso se dê possa ter mudado. Assim, a experiência das ocupações nos remete ao depoimento de Dubet em favor de um trabalho possível e necessário a ser feito de (re) construção de acordos e laços na escola e com a escola, de uma nova contratualidade a ser instaurada em permanência a partir dos encontros e dos confrontos que lá se dão, que possa dar lugar talvez a novos ideais coletivamente sustentados, psicanaliticamente falando, em lugar de uma hierarquia estabelecida a priori tal como já se deu anteriormente.

Vale lembrar, recorrendo à conferência proferida por Freud em 1914 (Freud [1914] 1976) que, além do eixo vertical da relação com os professores, a escola é o espaço para a atualização das experiências fraternais, no eixo das relações horizontais que são estabelecidas com os colegas. Neste sentido, podemos afirmar que a fraternidade funciona como o espaço ético para a formação de novos laços sociais (Kehl, 2000) enquanto, paralelamente, a relação entre o grupo de 'pares' passa a funcionar como uma garantia de reconhecimento de traços identificatórios que lhes permitam novas formas de pertencimento e experiências na cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ocupações nas escolas nos permitem reafirmar as articulações necessárias entre o psíquico, o social e o político, o que se potencializa especialmente na adolescência. Enfim, supomos que a investigação a respeito do laço social na educação hoje, não poderia deixar de fora os laços horizontais que se estabelecem entre os alunos nas escolas. Talvez possamos supor finalmente então que as ocupações nos ensinam a importância de se refazer os pactos e laços que legitimam a escola em seu lugar de transmissão de conhecimento. E que isso não se dá sem a participação dos sujeitos nela envolvidos, nem sem os laços horizontais que sustentam o projeto da escola que se deseja no coletivo.

AGRADECIMENTOS

A todos os jovens que nos receberam e concordaram em partilhar suas experiências na ocupação, que muito nos fizeram e ainda fazem pensar e aprender.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, L.G. *Adolescência e Errância: Destinos do laço Social Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Nau: 2009

DUBET, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação,* (5/6), 222-230.

FREUD, S. (1914/1976). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: Obras Completas de Sigmund Freud, *ESB*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

KEHL, M.R. (org) *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

“ACABOU A PAZ! ISSO (D)AQUI VAI VIRAR O CHILE”: POLÍTICAS EDUCATIVAS EM SÃO PAULO, INTEGRAÇÃO REGIONAL E RESISTÊNCIA(S)

Edilson da Silva Cruz
Universidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
edilson.cruz@usp.br

Denise Trento Rebello de Souza
Universidade de São Paulo - USP
dtrento@usp.br

Palavras-chave: resistência, integração regional, latinoamericanismo

OCUPAR E RESISTIR

Fruto de nossa pesquisa em nível de Mestrado na FEUSP, esta apresentação busca refletir sobre a relação entre movimentos de resistência no campo educativo do estado de São Paulo e a pertinência de um discurso e uma prática de integração regional que evocam o imaginário latinoamericanista (ARNOUX, 2008). Para isso, contextualizamos o movimento de ocupação das escolas paulistas ocorrido em 2015, cujo disparador foi o anúncio por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de uma proposta de “reorganização escolar” que provocaria o fechamento de mais de 90 escolas em todo o estado de São Paulo (CAMPOS, MEDEIROS E RIBEIRO, 2016). A ampla repercussão da proposta, bem como o movimento de ocupações iniciado pelos estudantes obrigou o governo estadual a recuar, anunciar a desistência em fechar as escolas e a postergar a “reorganização”. Embora não tendo relação direta com as lutas e reivindicações em torno à defesa de uma integração latino-americana, identificamos em regularidades linguísticas e discursivas ligadas a esse movimento a irrupção de uma prática alternativa de integração regional pela via das lutas sociais que questionam as políticas de base neoliberais.

Ao mesmo tempo, levamos em conta outra frente de resistência que dialoga com este universo discursivo: a implementação do espanhol como disciplina de presença obrigatória no ensino médio das escolas públicas estaduais de São Paulo. Desde que a Lei 11.161/05 definiu essa obrigatoriedade, o governo de São Paulo tomou medidas que evidenciam suas escolhas por um estado mínimo e uma iniciativa privada máxima no campo educativo, sem a devida regulação e fortemente influenciada pelo capital estrangeiro. A presença de instituições espanholas (Banco Santander, Instituto Cervantes, Portal Universia) na definição dos rumos da educação estadual e especialmente da implementação do espanhol, tem como contrapartida forte resistência da comunidade acadêmica ligada ao ensino da língua no estado e educadores em geral. Citamos em especial a tentativa por parte de educadores e pesquisadores de barrar uma proposta de formação de professores de espanhol, o Projeto OYE, que entregaria esta função ao Banco Santander e ao Instituto Cervantes, afetando a autonomia das universidades – responsáveis legais pela formação docente no Brasil – e o caráter público do ensino básico.

"ACABOU A PAZ! ISSO (D)AQUI VAI VIRAR O CHILE!": LATINOAMERICANISMO E RESISTÊNCIA

Giroux e McLaren entendem resistência como negação de práticas e discursos governamentais nocivos à conquistas e direitos sociais (GIROUX E MCLAREN, 1997, p. 199). No caso da ocupação das escolas em 2015, essa negação se materializou em um movimento de ação política direta, a partir dos estudantes, público alvo das políticas públicas educativas. As análises e narrativas presentes em Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) demonstram a fecundidade das práticas associadas às ocupações, em especial o exercício democrático do poder e a ausência de tutela de grupos ou movimentos políticos constituídos.

Além disso, a ação direta realizada remete a um diálogo com movimentos sociais de países vizinhos (Chile e Argentina) e faz irromper, na superfície de determinadas construções linguísticas, um imaginário de integração regional que remete a um discurso latinoamericanista (ARNOUX, 2008). Uma análise discursiva da palavra de ordem utilizada nas manifestações de rua realizadas pelos estudantes ("Acabou a paz! Isso (d)aqui vai virar o Chile!"), evidencia uma ruptura com a ordem social vigente, um chamado à mobilização social para além dos estudantes em luta e a proposição de alternativas políticas democráticas e participativas que rompam o cerco do autoritarismo estatal em matéria educativa. O diálogo com a história recente do continente latino-americano e sua luta contra o arbítrio faz irromper elementos associados a uma matriz discursiva latinoamericanista, conforme definida por Arnoux (2008, p. 42): o tom épico dos discursos de defesa da educação; a luta contra uma política neoliberal que atualiza a oposição às forças militares e econômicas externas ao continente; a influência dos movimentos chileno e argentino como exemplo da "união natural entre os países" etc.

No caso da implementação do espanhol, destacamos a resistência ao Projeto OYE como um momento também de ruptura: embora não sendo um movimento de massas, tratou-se de uma luta da mão direita do Estado contra sua mão esquerda (Bourdieu (2004), ou seja, uma tentativa de influenciar ações dentro da burocracia estatal. Essas estratégias incluíram a tentativa de barrar judicialmente o projeto, a criação de uma comissão de especialistas das universidades visando criar proposta alternativa, o diálogo com a sociedade na tentativa de aumentar o escopo de interlocutores e universalizar a pauta, a retomada do controle sobre instâncias ligadas ao ensino de espanhol em São Paulo, antes influenciadas por um discurso de valorização apenas do valor comercial da língua espanhola (CRUZ, 2016).

Para maior compreensão destas estratégias, o conceito de resistência em Bourdieu (2004) se mostra fecundo: para ele a resistência se dá no interior dos campos de produção de conhecimento como mecanismos que esses campos acionam para "se libertar das imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas" (BOURDIEU, 2004, p. 21). No caso da implementação do espanhol e da luta contra o Projeto OYE, identificamos uma busca de agentes do campo acadêmico visando impedir que uma lógica alheia, baseada no interesse do campo financeiro/econômico, sobrepuje o caráter *desinteressado* e universal das ações estatais.

Por fim, vale dizer, a resistência empreendida por agentes ligados ao ensino de espanhol em São Paulo em torno de políticas de promoção da língua espanhola, se contrapõe a uma ideia de língua como bem de consumo, própria das instituições espanholas que investem em políticas educativas no Brasil. De certa forma, a resistência a uma ingerência dessas instituições atualiza o discurso de matriz latinoamericanista ao forjar também uma união contra um inimigo externo (as políticas de corte neoliberal na educação e, de certa forma, as instituições capitalistas espanholas); ao propor um "conjunto de ações pragmáticas" (ARNOUX, 2008, p. 42) nos campos cultural e educativo etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao associar movimentos e momentos distintos de resistência às políticas educativas no estado de São Paulo, buscamos identificar relações de sentido a partir da análise de suas características materiais e discursivas. Assim, se a análise de práticas linguísticas das ocupações nos leva a identificar nelas uma matriz discursiva latinoamericanista, a mesma matriz se faz presente nas práticas ligadas à resistência ao Projeto OYE, no contexto de implementação do espanhol como disciplina escolar na educação básica.

Além disso, ambos movimentos nos apontam formas distintas de resistir, seja negando discursos e práticas governamentais nocivas às conquistas sociais (GIROUX E MCLAREN, 1997), seja buscando fortalecer a autonomia de campos de produção cultural (BOURDIEU, 2004). Pela via institucional, identificamos a necessidade de criação de um espaço de luta discursiva que permita a universalização das pautas educativas e a mobilização da sociedade, a partir de uma prática constante de contestação de ideias e proposição de alternativas. Pela via da ação direta, mostra-se necessário o fortalecimento de redes entre movimentos e polos mais autônomos dos espaços institucionais da região, bem como o diálogo com movimentos sociais comprometidos com o fortalecimento de uma esfera pública autônoma. Desse aprendizado de resistências podem surgir práticas de contra-hegemonia que promovam "a criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência" (GIROUX E MCLAREN, 1997, p. 199).

REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. N. El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez. Buenos Aires, Biblos, 2008.

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

CRUZ, E. S. O Projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s). Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação (FEUSP), 2016.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 195-212.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. Escolas de luta. São Paulo: Editora Veneta, 2016.

PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NO BRASIL: ESCOLAS EM LUTA, FUTURO EM ABERTO

Niury Novacek Gonçalves de Faria
Instituto de Estudos Sociais e Políticos do Rio de Janeiro (IESP-UERJ)
niurygf@gmail.com

Palavras-chave: sociologia da educação; movimentos sociais; ocupações de escolas

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um primeiro esforço de sistematizar as reflexões e conceitos que darão origem à minha dissertação de mestrado. Nele, busco introduzir a linha argumentativa que comecei a desenvolver a partir da bibliografia estudada. Sem deixar de lado o compromisso analítico e científico, preferi, pelos moldes e proposta do Encontro, não chamar nem tratar este trabalho como um artigo, mas um ensaio aberto ao debate e à crítica.

O esforço iniciado aqui se justifica pela necessidade de aprofundar a discussão sobre o movimento de ocupação de escolas e como estes estão relacionados a modelos de educação propriamente ditos. Há diversos relatos e iniciativas – em grande parte não acadêmicas – que dão conta de apresentar resultados iniciais da experiência das ocupações na vida dos estudantes envolvidos e daqueles à sua volta, contando como estar naqueles espaços foi capaz de impactar suas trajetórias individuais e coletivas. No entanto, esforços analíticos que se pretendam mais densos ainda são escassos – e é aí que busco inserir minha contribuição.

DISCUSSÃO

Se realizada uma tentativa de encaixar meu trabalho em uma área das Ciências Sociais, provavelmente este estaria em uma intercessão entre a sociologia da educação, a teoria social e uma abordagem próxima à literatura acadêmica de movimentos sociais. Isto se justifica pelas múltiplas abordagens possíveis e que estarão simultaneamente presentes na discussão que pretendo travar.

Ao falar em projetos de educação em disputa, refiro-me às diferentes concepções e modelos que competem pelo mesmo espaço – o ensino público – na atualidade, para tal, será utilizado como pano de fundo o movimento de ocupações de escolas no país, uma vez que entendo que este constitui manifestação muito clara desses projetos e do modo como colidem. Seja pela ótica do recrutamento militante (Pleyers, 2010) às ocupações em si (Campos et al., 2016), seja pelo estudo do impacto dessa experiência na biografia dos envolvidos (McAdam, 2014) à rotina das escolas pós-desocupações, existe um longo caminho possível para tratar a questão: desde a literatura de movimentos sociais a uma bibliografia de teoria social contemporânea, como a linha que explora a sociologia na escala individual (Lahire, 2006); aqui, limito-me a realizar um primeiro desenho teórico-metodológico de um trabalho mais amplo. Assim, trato mais especificamente do contexto político que impulsionou as ocupações no Brasil, buscando articular como este está conectado com mobilizações individuais e de que modo se desenvolveu até virar um movimento em diferentes cidades do país.

Em síntese, os pontos a serem trabalhados são dois: o contexto, interpretando-o não como um sinônimo imediato de "conjuntura", mas todo um espaço político aberto e em processo, no qual eventos e sujeitos interagem dialeticamente (Bringel e Pleyers, 2015); e a introdução

de discussões mais gerais, como os movimentos de ocupação versus as tentativas de desocupações e as tensões contidas nesse embate, presumindo a carga ideológica de cada um dos lados e relacionando-a aos seus projetos de educação ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como enfatizei na introdução, reconheço o caráter preliminar do trabalho tal como apresentado aqui. É esperado que até a data do Encontro, como parte do progresso natural da elaboração da dissertação, a discussão teórica tenha avançado e adquirido mais robustez. Nesse meio tempo, é provável que haja, também, algum progresso na direção se sua parte empírica.

Para tornar a argumentação da dissertação mais tangível, estão previstas entrevistas com alguns participantes – estudantes, professores, diretores, pais e mães – das ocupações na cidade do Rio de Janeiro. As entrevistas serão realizadas nos próximos meses, com seu resultado final – a apresentação da dissertação – previsto para novembro. Esta seção do trabalho e a pretendida aproximação daquelas e daqueles envolvidos diretamente nas ocupações é, inclusive, uma das minhas motivações para participar do Encontro.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Margaret. Structure. **Agency and the Internal Conversations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BRINGEL, Breno e PLEYERS, Geoffrey. **Junho de 2013, dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil**. Nueva Sociedad, vol. 259 (2015).

BRINGEL, Breno e TEIXEIRA, Marco Antônio. **Repertórios de ação e repertórios de interpretação: trinta anos de estudos sobre os movimentos sociais no Brasil**. In: Ilse Scherer-Warren e Ligia Luchmann (orgs.), Movimentos Sociais e Engajamento Político: trajetórias e tendências analíticas. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

CAMPOS, Antonia; Medeiros, Jonas; Ribeiro, Marcio M. **Escolas de luta**. São Paulo:

Veneta, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Movimientos Sociales**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

COLLINS, Randall. **Internalized Symbols and the Social Process of Thinking**. In: Interaction Ritual Chains. Princeton: Princeton University Press, 2004.

DIANI, Mario; McADAM, Doug. **Social movements and networks: relational approaches to collective action**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

DOIMO, Ana Maria. **A vez a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. São Paulo: ANPOCS e Relume Dumará, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Post-scriptum: Individuo e sociologia**. In: A Cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÉFEVBRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne, III. De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien**. Paris: L'Arche, 1981.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação **coletiva, jovens e engajamento militante**. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Orgs.). Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014. p.97-130.

A LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA LAICA: EM DEFESA DA AUTONOMIA E DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA, DE CRENÇA E DE CULTO

Roseli Fischmann
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
roseli.fischmann@cnpq.br

Palavras-chave: Ensino religioso nas escolas públicas; Estado laico; liberdade de consciência, de crença e de culto

INTRODUÇÃO

Desde a Proclamação da República, o Brasil é um Estado laico e, atualmente, é assim que determina a Constituição Federal de 1988 (CF). Contudo, primeiramente a Igreja Católica ao longo desse mais de um século após a instalação da República no País, e na última década, ou pouco mais, outros grupos religiosos, têm resistido a compreender a relevância da laicidade para um Estado democrático, como o Brasil se propõe a ser também pela CF. Esses grupos têm se dedicado a tentativas de interferir na vida do Estado, o que é impróprio exatamente pela provisão constitucional da laicidade (Art.19).

De modo muito particular, a escola pública tem sido alvo constante de ameaças à sua atuação em prol da autonomia no processo educativo, mediante ataques à laicidade do Estado. Semelhantes ameaças se dão por diferentes modos inconstitucionais de interpretar o Art. 210, § 1º, que tem gerado constantes embates entre grupos religiosos, articulados a interesses políticos, e os defensores e defensoras da escola pública laica, gratuita, de qualidade. Tem sido uma história longa de resistência, perpassando gerações de educadores e educadoras, que precisa ser narrada, em prol da memória coletiva sobre a defesa da escola pública, bem como de articulações que têm sido construídas com outros grupos de resistência em prol da igualdade e da liberdade.

Entre os grupos de resistência que vêm se articulando à luta pela defesa da laicidade do Estado plenamente garantida na escola pública, podem ser mencionados os movimentos contra o racismo, contra o sexismo, movimento de mulheres e movimentos em prol da ciência para todos e todas, entre outros.

Como participante desse movimento, ao mesmo tempo que atuo como pesquisadora e docente universitária, integrada a outros movimentos como os demais mencionados, procurarei apresentar uma narrativa e reflexão sobre a luta contra o ensino religioso na escola pública em especial a partir da CF, de 1988 e da LDB 9394/96, em direção à problemática gerada pela Concordata assinada pelo Brasil com a Santa Sé em novembro de 2007 e a ADIN em andamento no Supremo Tribunal Federal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisadora, venho dedicando parte substancial de meus esforços, projetos e trabalhos nessa temática. Assim, a fundamentação teórica que apresentarei é vinculada a livros e capítulos de minha autoria, em colaboração com colegas pesquisadores e companheiros de movimentos, especificamente sobre a temática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq, FAPESP, Fundação MacArthur, USP e Universidade Metodista de São Paulo pelas diferentes formas de apoio em diferentes momentos para o desenvolvimento das pesquisas que resultam nesta apresentação. Agradeço também a CEMOROC/USP, nas pessoas do Prof. Dr. Jean Lauand, da UMESP, Professor Titular Sênior da USP, e do Prof. Dr. Sylvio Horta, da FFLCH/USP, pela constante parceria na divulgação dos resultados de pesquisa e das parcerias que tenho desenvolvido nas últimas décadas.

REFERÊNCIAS

FISCHMANN, R. **Estado laico, doutrinas religiosas, cidadania e educação**. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2016.

FISCHMANN, R. Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF. **International Studies on Law and Education**, v. 22, jan-abr 2016, p.17-24.

FISCHMANN, R. Memória coletiva e insurgência contra o olvido: em favor da convivência na escola. **Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso),** v.21, p.801 - 820, 2013**.**

FISCHMANN, R. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo: CEMOROC-EDF-USP/FACTASH, 2012, v.1.

FISCHMANN, R. Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito. **International Studies on Law and Education**, v.11, p.05 - 18, 2012.

FISCHMANN, R. Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão. **Notandum (USP)**, v.28, p.05 - 16, 2012.

FISCHMANN, R. Laicidade ameaçada, democracia desprezada: o Acordo Brasil-Vaticano. **Jornal da Ciência**, v.635, p.1 - 5, 2008.

FISCHMANN, R. **Estado laico.** São Paulo: Memorial da América Latina, 2007.

PROTAGONISMO FEMININO E EDUCAÇÃO POLÍTICA NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLA

Ana Carolina de Assis Fulfaro
ani.fulfaro@gmail.com

Palavras-chave: ocupações, relações de gênero, reorganização escolar.

INTRODUÇÃO

A partir do mês de novembro de 2015 cerca de 200 escolas foram ocupadas por estudantes secundaristas no estado de São Paulo. A onda de ocupações veio em resposta à política do governo PSDB chamada "Reorganização Escolar", A ação desencadeada tomou os meios de comunicação e a opinião pública. Como parte do método, estudantes se apropriaram das escolas, dormindo, comendo, limpando, organizando atividades artísticas, debates, aulas públicas e outros. Relatos de ocupantes dizem que a relação com o espaço da escola mudou, que eles foram sujeitos ativos ali, que as mulheres estavam na linha de frente e que "muitas meninas se libertaram e se empoderaram dentro da ocupação".

Este texto faz parte de uma pesquisa ainda inicial que vai buscar compreender de que forma o processo de ocupações possibilitou o avanço no combate às opressões de gênero e sexualidade com estudantes envolvidos, e quais são os exemplos de transformação dessas relações que a luta pode nos trazer.

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OCUPAÇÕES: UM ATRITO NA ENGRENAGEM?

Para delinearmos o papel que a escola cumpre, é válido trazer as contribuições de Mariano Enguita (1989), que indica que para além da falsa idéia de que a escola é um simples espaço de transmissão do conhecimento, a escola é cenário de uma série de políticas sociais materiais. Existem evidências que nos mostram o papel da escola em formar trabalhador assalariado, não apenas no sentido das técnicas e conhecimentos necessários. São acionados mecanismos para moldar as dimensões cognitivas, o comportamento, o caráter, a relação com o próprio corpo e as demais relações sociais dos estudantes através de uma organização sistemática da experiência e da vida prática de crianças e adolescentes por anos e mais anos.

Nesse bojo inserem-se também os papéis e estereótipos de gênero e construção das sexualidades. Diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros, assim o são as práticas pedagógicas, que se orientam pelos estereótipos, demarcando os corpos e subjetividades das crianças (AUAD, 2006). Ou seja, estas constroem, ensinam e moldam padrões que deverão ser seguidos, corroborando com a produção das diferenças, distinções e desigualdades (LOURO, 2011). Esse processo de normatização é muito mais amplo do que a escola, porém, o ambiente escolar é terreno fértil, demonstrando que a imposição de padrões hegemônicos de gênero e sexualidade tem sido uma das bases de conservação do sistema social vigente.

Porém, considerando que os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação humana e que podem ser transformados por essa ação,

> (...) embora possamos caracterizar a escola em geral, como uma instituição que busca moldar as pessoas, não é possível ignorar que estas não são simples

> matérias primas de produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa. (ENGUITA, 1989, 218)

Nesse sentido, durante as ocupações a experiência de luta proporcionou uma movimentação da crítica a essa forma escolar existente no capitalismo, em que todo o processo educacional é feito de fora para dentro e de forma hierarquizada. Ao contrário disso, o exercício de autonomia e auto-organização possibilitou uma profunda educação política, possibilitando também uma transformação na visão de mundo e construção de relações horizontais e de companheirismo, sendo recorrentes os relatos por parte de estudantes de que durante as ocupações o aprendizado foi muito maior do que durante todos os anos de escolarização (CATINI; MELLO, 2016)

No que se refere aos exemplos de avanço nas discussões e das relações de gênero e sexualidade durante as ocupações, existem diversos relatos em vídeos e documentários com meninas que participaram do processo que podem ilustrar melhor: "na escola até agora eles não falaram nada sobre feminismo, eu já *tô* no primeiro ano e eles deixam no vácuo" (J. G.), "eles não discutem nem sexualidade" (J. C.), "por causa disso cresce muito o machismo porque se na escola não tem aula assim, como o pessoal vai descobrir, vai mudar o pensamento?" (M. J.). Além disso a auto-organização, divisão em comissões e distribuição de tarefas trouxeram possibilidades de avanço real no sentido da desconstrução dos padrões: "hoje a gente tem menino que faz comida, menina que fica na segurança, menino que limpa... é tudo dividido! Não tem essa que só menina tem que ficar na limpeza e só menino na segurança não." (M. J.), "o machismo existe e a gente ta desconstruindo isso, a gente conversa com os meninos..." (M. R.).

Nos relatos das estudantes é muito presente ainda a ênfase nos debates, rodas de conversa, aulas públicas, oficinas de teatro e atividades diversas que eram realizadas para manter o espaço vivo. Temas sobre feminismo, racismo e outros debates atuais foram bastante reivindicados:

> a gente sempre teve aquelas aulas padrões: matemática, química, português. O mais próximo de aula diferente que a gente chegava era Filosofia e Sociologia, e aqui na ocupação a gente conseguiu promover aulas sozinhos, aula de teatro, aula de desconstrução de gênero, de feminismo, de colocar pauta sobre racismo, de assuntos que são tabu, sabe? Coisas que a gente nunca conseguiu discutir direito na escola a gente conseguiu discutir em poucas semanas de ocupação. E foi um aprendizado muito bom porque não é só aquele aprendizado de português e matemática, é um aprendizado pra vida... (J. R.)

Com base nesses relatos, é possível uma compreensão inicial de que em contraposição à estrutura regular que incentiva o individualismo e barra a ação coletiva, a organização horizontal tornou possível que as problematizações em relação às opressões, que em geral são abafadas, pudessem ser colocadas. Além do que, o fato de estudantes homens, mulheres, LGBTTTs, negros estarem unidos por uma mesma causa, possibilitou que as problematizações fossem ouvidas. A partir do momento em que estudantes se tornaram sujeitos do processo, houve a possibilidade real de construção de relações de ensino-aprendizagem que levassem a questionamentos e transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ocupações de escolas cumpriram importante papel nas lutas em defesa da educação pública. Desde então, outros processos de lutas estudantis se abriram também em outros estados como forma de resistência às políticas neoliberais de precarização do ensino.

Com as ocupações, os estudantes experimentaram novas formas de organização e de relação com a escola e puderam se apropriar por um período da gestão e organização escolar.

Diferente da normalidade institucional que não incentiva discussões horizontais e discussões sobre machismo, racismo e sexualidade, tampouco incentiva que esses setores de estudantes que sofrem com as opressões e silenciamentos se coloquem e se auto-afirmem, as escolas estavam ocupadas por essas e esses estudantes, lutando pelo direito a educação de qualidade e pelo direito de se colocar: "na escola tem que ser debatido gênero sim, e vai ser debatido porque se não debater agora, vai ser debatido porque a gente vai mudar isso".

A escola é um espaço privilegiado para as construções de gênero e sexualidade pois é nela que se dá grande parte do processo de socialização das pessoas. Desse modo, podemos encontrar na experiência das ocupações de escola de estudantes secundaristas exemplos de como pode ser um processo de ensino-aprendizagem que leve a transformações subjetivas e materiais também nas relações de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

CATINI, Carolina de R. MELLO, Gustado M. de C. Escolas de luta, educação política. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out.-dez., 2016

COLOMBINI, Flávio; ALONSO, Beatriz. Lute como uma menina, 2016. Documentário (76 min e 17 seg). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes: Rio de Janeiro, 2011.

A REDE ESTADUAL PAULISTA SOB FOGO CERRADO: AS REORGANIZAÇÕES DE 1995 E 2015 E A REAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Débora Cristina Goulart
Universidade Federal De São Paulo – UNIFESP - Guarulhos
debcgoulart@gmail.com

José Marcelino de Rezende Pinto
Universidade de São Paulo - USP - Ribeirão Preto-USP
jmrpinto@ffclrp.usp.br

Rubens Barbosa de Camargo
Universidade de São Paulo – FE/USP
rubensbc@usp.br

Palavras-chave: reorganização da rede pública, reforma educacional, gerencialismo

INTRODUÇÃO

Parte de um projeto educacional que alteraria a educação paulista a partir de então, o primeiro ato na organização da oferta educacional pública no estado de São Paulo ocorreu em 1995, com a promulgação do Decreto n. 40.473 de 21 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995b). A então secretária Teresa Roserley Neubauer da Silva institui o "Programa de reorganização das escolas da rede pública estadual" que alterava a distribuição das classes, a partir de 1996, em escolas de Ciclo Básico à 4ª série; 5ª à 8ª série; 5ª à 8ª série e 2º grau e 2º grau. Como justificativa o governo alegava que a concentração em um mesmo prédio de etapas diferentes do ensino, dificultava a conclusão do ensino fundamental (EF) de oito anos pela ausência de acompanhamento específico e aumentava a violência entre crianças e adolescentes que compartilhavam os mesmos espaços. O gigantismo da rede estadual de educação (REE-SP) dificultava o controle efetivo da demanda e das matrículas, trazendo distorções, camuflava a real necessidade de utilização/construção de prédios e de contratação de docentes, acarretando desperdício de recursos educacionais (ZANELLA, 2000; NERY, 2000). O maior efeito dessa primeira reorganização foi um processo sem precedentes de municipalização da oferta do ensino fundamental em suas diferentes regiões, mas com maior impacto nos municípios menores e mais pobres. Professores e pais, principalmente, buscaram reagir a esse processo, mas sem lograr muito êxito.

Vinte anos depois e após três meses do fim da maior greve da história dos professores da REE-SP, que durou 89 dias, o então Secretário de Estado da Educação Herman Voorwald anunciou em programa matinal da Rede Globo o mesmo conteúdo estampado no jornal Folha de S. Paulo do dia 23 de setembro de 2015: a reorganização da rede pública de ensino. A "novidade", que atingiu com surpresa, os milhões de estudantes, familiares e professores consistia na divisão das escolas por ciclo (EF I, EF II e EM) em diferentes prédios, o que implicaria a transferência de mais de 1 milhão de estudantes e fechamento de várias escolas estaduais. O que essas reformas tinham em comum?

MARCO CONCEITUAL

Parte do século XX marca o embate entre a gestão pública ampliada como desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social (EBES) e a adoção de uma gestão empresarial que tem seus fundamentos no pensamento neoliberal, que se torna uma visão preponderante, nos EUA e parte da Europa (PAULA, 2015) final dos anos 1970. Esta corrente via o EBES como uma estrutura onerosa para a sociedade, pouco eficiente na oferta de serviços, limitadora da liberdade de escolha dos indivíduos e responsável pela inflação, em virtude dos gastos públicos sempre crescentes. O Brasil, que sequer havia consolidado um arremedo de EBES, sofre o choque da nova gestão pública no breve governo de Fernando Collor de Mello, e se consolida nos oito anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso.

De uma maneira geral, o receituário da nova administração pública envolve: descentralização das atividades estatais, concentrando os mecanismos de definição das políticas e controle; privatização das empresas estatais; regulação das atividades públicas assumidas pelo setor privado via agências reguladoras; terceirização dos serviços públicos; uso de tecnologias gerenciais advindas do setor privado; a ideia de premiação do mérito e esforço individual; avaliação de produtos, mais do que de processos, com foco nos resultados.

Em São Paulo, Mario Covas, (PSDB) eleito em 1994, inicia um conjunto de reformas gerenciais que afetarão a administração pública paulista, em especial o campo da educação. Esse processo é mantido e aprofundado, embora não sem contradições, nas subsequentes gestões do mesmo partido frente ao governo do estado.

AS REAÇÕES À SEGUNDA REORGANIZAÇÃO E A REORGANIZAÇÃO 'SILENCIOSA'

Como a proposta da segunda reorganização, de forma análoga à primeira, de 1995, nunca foi detalhada e debatida com a população, as notícias foram chegando pouco a pouco e anunciavam o fechamento de 93 escolas, a alteração do número de transferências para 340 mil estudantes, uma vez que 754 escolas com mais de um ciclo passariam a ter ciclo único e que os estudantes não seriam transferidos para mais de 1,5 km de distância de sua escola de origem. Tudo isso já para o início do ano letivo de 2016. Os detalhes seriam conhecidos pelas comunidades escolares em suas escolas no dia 14 de novembro de 2015, o chamado Dia "E" (de educação). Entre o anúncio da medida e a primeira ocupação de escola em 09 de novembro foram realizados 163 protestos contrários à reorganização em pelo menos 60 cidades, bem como em todas as regiões da capital (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 42), mas desta vez foram os estudantes a dirigir a contestação à revelia das direções estudantis consagradas e suas organizações. Foram mais de 200 escolas ocupadas em menos de um mês, sendo que nos dias 25 e 26 de novembro, datas de aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), foram mais de 60 ocupações como forma de ampliar o boicote proposto pelos secundaristas à avaliação do sistema educacional. O movimento contou, de uma maneira geral, com apoio de familiares, de sindicatos da área educacional, do MP, de pesquisadores de universidades públicas e privadas, de amplo apoio de movimentos sociais, de artistas e até de parte da imprensa. À medida que os apoios cresciam, a repressão da Polícia Militar e a pressão da SEE aumentavam.

Com tal resistência e diante da truculência das ações do governo o secretário foi destituído em meio à grave crise, com a pior queda na popularidade do governo estadual e vêse obrigado a recuar em pronunciamento do governador Geraldo Alckmin em 04 de dezembro. Em 03 de dezembro, o MP e a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, com apoio do Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) entra com uma ACP contra a reorganização do ensino e consegue uma liminar em 16 de dezembro que susta os efeitos da reorganização, dando

destaque à ausência de debates com a população sobre as medidas propostas.

Mesmo que a reorganização tenha sido interrompida pela luta dos estudantes e por medida judicial, a SEE buscou minimizar as "perdas" com a interrupção da reorganização com a concentração dos estudantes em 2016 com a Resolução SE n. 02/2016, que possibilitava a formação de classes com até 10% a mais que os valores de referência (30 no EF anos iniciais, 35 no EF anos finais, 40 no EM e 45 na EJA presencial) elevando o teto para 33 alunos no EF anos iniciais, 38 no EF anos finais, 44 no EM e 49 na EJA presencial.

O aumento do número de estudantes por turma também pode ser constatado pela extinção de classes de modo não relacionado à matrícula. Vemos que a extinção de salas é muito maior que o movimento de decréscimo de matrículas, como é o caso do EF e o espantoso caso do EM onde houve crescimento de matrículas e a extinção de 450 salas em todo o estado somente entre os anos de 2015 e 2016.

Ainda que a SEE não tenha logrado êxito com a reorganização, a fez avançar de alguma forma. Ao longo do ano de 2016, foram inúmeros os questionamentos sobre a existência de uma "reorganização silenciosa", inclusive pelo judiciário, com o prosseguimento da ACP com a solicitação pela juíza em 10 de abril de informações a respeito do fechamento de classes e turnos, mesmo com a vigência da liminar. Ainda que descontente com a resposta da SEE e de posse de dados relevantes que mostravam o andamento da reorganização, a ação foi extinta em 27 de julho mesmo com a consideração da juíza em despacho de que não tenha sido possível afirmar que a reorganização foi de fato suspensa, avaliou que àquela altura qualquer ação judicial não reverteria as ações já realizadas pela SEE.

CONCLUSÕES PRELIMINARES DE UM PROCESSO INACABADO

As duas "reorganizações" guardam similaridades interessantes. A mais importante é a lógica gerencialista que buscou impor à administração pública da maior rede estadual de ensino no Brasil. Ambas se impuseram sobre a sociedade paulista de forma autoritária, constituíamse de medidas antipopulares, buscaram se sustentar em argumentos pretensamente pedagógicos buscando convencer sobre a melhoria da qualidade educacional que tais medidas trariam. Houve ações do judiciário que, embora com argumentos e dados sólidos não foram capazes de barrar políticas educacionais que apontavam para o descumprimento do direito à educação. Também foram comuns a resistência às medidas pela população atendida na escola pública, mas neste ponto há diferenças. Se em 1995 foi o sindicalismo docente e a organização dos familiares a barreira mais forte que a SEE enfrentou, desta vez, foram jovens, a partir de 13 anos, que forjaram um movimento inédito no Brasil, que provocou, de um lado, ondas de solidariedade da população e, de outro, brutal repressão do Estado.

À medida que a resistência se fortalecia, gerações de professores, familiares e estudantes se encontravam nas experiências de antigos problemas educacionais, revigoraram sua esperança e mostraram ser possível conter os ímpetos de uma política de racionalização de custos e precarização da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CROCHIK, Leonardo; STOCO, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara; CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando. **Nota Técnica: Análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Rede Escola Pública e Universidade, jun. 2016. mimeo.

NERY, Vanderlei Elias. **Os efeitos da reorganização do ensino fundamental em São Paulo no trabalho**

docente e nas estratégias familiares (1995-1998). 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

PAULA, Ana Paula de. **Por uma nova gestão pública**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.

ZANELLA, Silvia Cristina. **A reorganização das escolas e suas implicações nas famílias: a reorganização das escolas da rede pública estadual de São Paulo em suas implicações nas famílias do município de Mauá de 1995-2000**, **nos depoimentos de pais, alunos e entidades.** 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOCIEDADE CIVIL E ESFERA PÚBLICA EM TRÊS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO DE ESCOLAS: SP, GO E PR (2015-16)

Adriano Januário
Núcleo Direito e Democracia/Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - NDD/Cebrap
januarioadriano@gmail.com

Jonas Medeiros
Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp e Núcleo Direito e Democracia/Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - NDD/Cebrap
jonas.msm@gmail.com

Rúrion Melo
Universidade de São Paulo - USP e Núcleo Direito e Democracia/
Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - NDD/Cebrap
rurionmelo@gmail.com

Palavras-chave: ocupações de escolas; esfera pública; sociedade civil

INTRODUÇÃO

A ocupação de escolas públicas se tornou uma forma de ação coletiva concebível e rotineira a partir do final de 2015. Desde que estudantes secundaristas paulistas inauguraram o primeiro movimento massivo de escolas ocupadas, diversos estados vivenciaram a eclosão de diversas mobilizações, com diferentes pautas específicas, mas que convergem na defesa da escola pública. Nossa contribuição será no sentido de inserir o desenvolvimento destes movimentos centrados na ação direta em um contexto social ou seja: apontar a dependência significativa que estes movimentos de ocupações têm para alcançar suas reivindicações com relação à construção de uma rede densa de apoio no interior da sociedade civil.

Escolhemos três movimentos a fim de comparar seus desdobramentos e avançar na compreensão destas dinâmicas entre a ação direta e a disputa hegemônica na sociedade civil: (1) o movimento de mais de 200 escolas ocupadas no estado de São Paulo no final de 2015 contra o projeto da "reorganização" escolar proposto pelo governo Geraldo Alckmin (PSDB); (2) a mobilização de quase 30 escolas ocupadas em Goiás na virada de 2015 para 2016 contra o projeto da terceirização da gestão escolar via Organizações Sociais proposto pelo governo Marconi Perillo (PSDB); e (3) as 800 escolas ocupadas no Paraná contra a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio e a Emenda Constitucional nº 95, que impõe um teto para os gastos públicos, ambos os projetos propostos pelo presidente Michel Temer (PMDB).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Em comum a todos os projetos governamentais propostos nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná a respeito de reformas educacionais, é possível encontrar pelo menos duas características centrais: um caráter "*liberalizante*", ou seja, uma centralidade do ajuste fiscal e do corte de gastos, privatização por meio de terceirização e currículo orientado para o mercado de trabalho; e um caráter *autoritário*, ou seja, em nenhum dos projetos houve o amplo debate público e político e a participação democrática das comunidades escolares e da população

em geral que são constitucional e legalmente previstas em casos de mudanças tão profundas da educação pública como estas.

Apesar dessa imposição por parte dos governos, foi possível constatar um apoio significativo na sociedade civil às ocupações, variando em alguns aspectos em cada estado. No caso dos estudantes paulistas, estes conseguiram suspender a "reorganização" escolar em grande parte pela transformação da opinião pública que já se manifestava contrária ao projeto em uma densa rede de apoio às ocupações, tanto nas ruas – no cotidiano das escolas ocupadas – quanto nas redes – nas mídias sociais digitais. Na internet, foi possível observar que tanto nas redes sociais quanto na "mídia alternativa" houve um apoio massivo. Além disso, as ocupações contaram com o apoio daqueles mais próximo dos ocupantes, tais como mães, vizinhos, comerciantes, movimentos culturais periféricos, artistas, professores, estudantes universitários, advogados ativistas e coletivos feministas. Diferentes atores na sociedade civil demonstraram ampla disposição em apoiar a luta pela escola pública, incluindo uma fração da classe média paulistana que estudou ou tem seus filhos em escolas privadas.

Numa rápida comparação com o movimento dos estudantes em Goiás, este foi quantitativamente menor (cerca de 1/10 do de SP); a assistência jurídica não se deu por meio de ONGs e vários coletivos e indivíduos advogados ativistas e sim de modo muito mais restrito (por exemplo, a atuação de um professor da UFG com formação jurídica). A relação entre grande mídia e Estado pareceu ser muito mais próxima e menos mediada (ou seja, o grau de seletividade da esfera pública formal é maior). Telejornais e portais na internet reproduziram a retórica estatal durante a 1ª ocupação da Secretaria da Educação, transformando uma ação pacífica de menores de idade em um suposto cárcere privado que estaria ameaçando a vida dos servidores que ali se encontravam, o que contribuiu para a criminalização do movimento, combatida por canais alternativos nas redes sociais.

Ao se comparar o movimento de ocupações no PR em relação a SP e GO, apesar de ter sido o maior movimento de ocupação de escolas até o presente, e apesar de apresentar algumas semelhanças com o movimento de SP, foi possível encontrar mais explicitamente a emergência de uma mobilização, na base da sociedade civil, contrária aos estudantes das escolas ocupadas. A "contraofensiva conservadora" (com participação do MBL, o Movimento Brasil Livre) ganhou força após um jovem ser morto dentro de uma escola ocupada; a OAB-PR se pronunciou pelas desocupações e o Judiciário paranaense decidiu por reintegrações de posse. Foi possível observar que houve também a construção de alguma rede de apoio às ocupações na sociedade civil, apesar desta também encontrar alguns bloqueios.

Tal como visto até aqui, o objetivo deste trabalho é traçar uma comparação entre os movimentos de ocupações presentes nos estados de SP, GO e PR a partir de alguns conceitos orientadores: uma concepção gramsciana de *sociedade civil*, na qual os conceitos centrais são *hegemonia* e *contra-hegemonia* (GRAMSCI, 2004); e os conceitos de *esfera pública formal/seletiva* e *esferas públicas informais/subalternas* (FRASER,1990; PERLATTO,2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário do padrão de interação Estado/sociedade civil organizada, que grande parte da literatura de ciência política e sociologia buscaram examinar nas últimas décadas, parece que estamos diante de algo novo. As formas de ação coletiva privilegiadas são menos por meio da negociação e mais pelo confronto: a ação direta e a desobediência civil. Contudo, o sucesso destas ações não ocorre em um vácuo, pois dependem em grande parte da construção de um apoio na sociedade civil que possa fazer frente a uma nova hegemonia liberal, consolidada pelo imbricamento entre políticas públicas concebidas autoritariamente e interesses privados e sua legitimação por uma esfera pública altamente seletiva. A articulação de esferas públicas subalternas pode resultar em arranjos contra-hegemônicos, mesmo que temporários, como no caso de São Paulo no final de 2015, onde uma aliança entre uma parcela das classes

populares e uma fração das camadas médias pôde barrar o fechamento de escolas. Se houve quase um consenso favorável às ocupações em SP, possibilitada pela existência de uma sociedade civil complexa e diversificada, vimos que, no PR, a intensificação de um processo político de bipolarização – puxado pela aliança entre governo estadual e MBL – acabou reforçando a hegemonia, por meio de um consenso desfavorável às ocupações, junto com o uso de violência "paraestatal". E, por fim, em GO, talvez estejamos diante de um caso no qual importa mais a violência (coerção) do que a hegemonia (consenso). De qualquer forma, os resultados parciais aqui apresentados funcionarão mais como hipóteses que guiarão a continuidade da investigação do que como pontos de chegada conclusivos.

AGRADECIMENTOS

Projeto Temático Fapesp nº 2014/11611-3: "Esfera Pública e Reconstrução: sobre a constituição do paradigma reconstrutivo no interior da teoria crítica" desenvolvido no Núcleo Direito e Democracia do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (NDD/Cebrap).

REFERÊNCIAS

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de Luta**. SP: Veneta, 2016.

FLACH, S. F.; SCHLESENER, A. H. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 165-186, jan./mar. 2017.

FRASER, N. Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. **Social Text**, n. 25/26, p. 56-80, 1990.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, São Paulo, n. 9, p. 166-198, abr. 2016.

PERLATTO, F. Seletividade da esfera pública e esferas públicas subalternas: disputas e possibilidades na modernização brasileira. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 23, n. 53, p. 121-145, mar. 2015.

TAVARES, F. M. M.; VELOSO, E. R. "A gente ainda nem começou": repertórios de confronto político nas escolas ocupadas em Goiânia (2015). **10º Encontro da ABCP**, Belo Horizonte, 2016.

MOVA-UNAS: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA NO BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS

Meire Regina de Lima
Universidade de São Paulo - USP
meirelim4@gmail.com

Palavras-chave: Movimentos Populares, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

> *Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora.*
>
> *Carolina Maria de Jesus*

As palavras de Carolina Maria de Jesus, escritas na década de 1950, ainda podem ser ditas por milhões de brasileiros que não tiveram acesso à escola na idade considerada ideal. Por esse motivo o Movimento de Alfabetização criado por Paulo Freire continua sendo de extrema importância para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

O presente trabalho está sendo escrito a partir de uma experiência de escuta e observação do cotidiano das educadoras do MOVA-UNAS, no bairro de Heliópolis. A história do bairro está intrinsecamente ligada à educação, para entender esse processo é necessário que conheçamos um pouco dessa trajetória.

O bairro de Heliópolis tem uma história de luta e resistência que remonta à quarenta anos. Localizado no distrito do Sacomã, região sudeste da cidade de São Paulo, com uma área de aproximadamente um milhão de metros quadrados, Heliópolis chama a atenção por ter perdurado em meio à especulação imobiliária e aos interesses do capital. Para que Heliópolis continuasse existindo foram necessárias muitas lutas, muita organização social e também o enfrentamento de muita violência. Famílias transferidas para a área no início da década de 1970 ocuparam os espaços, construíram barracos de madeira, lona e terra batida, se organizaram fundando núcleos de moradores, que passaram a lutar juntos pela garantia do direito à moradia. Foram muitas as disputas com grileiros, com a polícia e com o tráfico. Durante a noite os homens se revezavam na vigília para evitar os perigos e, de dia, quando saiam para trabalhar, as mulheres assumiam a tarefa. Elas se reuniam para buscar água na bica e aproveitavam o tempo de espera para discutir os problemas que enfrentavam e como defender suas moradias. Esses encontros geraram grupos que passaram a se reunir e deram origem aos primeiros movimentos de mulheres em Heliópolis. Contam os moradores dessa época que, desde aquele momento, quando organizavam como seria feita da divisão da próxima área ocupada, os moradores já destinavam um terreno à construção de uma futura escola, evidenciando uma preocupação com a educação das crianças das famílias que ali se fixavam. O apoio da Igreja Católica foi de fundamental importância para a organização dos grupos de moradores. Com a chegada de padres ligados à Teologia da Libertação e às Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que atuavam junto às classes populares com o objetivo de difundir a leitura bíblica articulada com a vida cotidiana, contextualizada com a realidade política e social, pequenos grupos de moradores foram se formando e criando núcleos de representantes da comunidade organizada. Na década de 1980 esses núcleos se unificaram, dando origem à União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), hoje a mais importante organização civil local, com mais de quarenta projetos nas mais diversas áreas, espalhados pelo bairro.

Na década de 1990, a UNAS ganhou um parceiro importantíssimo para a consolidação de sua história e para o fortalecimento de sua vocação para a educação. O diretor Braz Rodrigues Nogueira, recém-chegado à Escola Municipal Presidente Campos Salles, encontrou uma triste realidade: uma escola refém do tráfico e da violência. Inconformado e comprometido com a qualidade da educação pública, ele decidiu se aproximar da comunidade como estratégia para mudar a gestão da escola. Fez isso, primeiramente através do contato com os pais dos alunos da EMEF, e, num segundo momento, através das lideranças da UNAS, com quem estabeleceu importantes parcerias para iniciar uma gestão democrática, que considerasse a realidade local e abrisse as portas da escola à comunidade. Desse encontro entre o diretor Braz Nogueira e as lideranças da UNAS nasceu o compromisso de levar para toda a comunidade os princípios do projeto político pedagógico inovador que se desenvolvia na EMEF Presidente Campos Salles. Depois de estudar a metodologia da Escola da Ponte, em Portugal, Braz incorporou seus três princípios aos princípios da escola Campos Salles. São eles: 1- Autonomia, 2 - Responsabilidade, 3 - Solidariedade. Mais tarde foram acrescentados mais dois princípios desenvolvidos por Braz: 4 - A escola como um centro de liderança; 5 - Tudo passa pela educação. Assim nasceu o sonho de transformar Heliópolis em um Bairro Educador, difundindo esses princípios a cada projeto de responsabilidade da UNAS, a cada funcionário, a cada aluno e aluna, a cada morador.

Hoje, pautada nos cinco princípios do Bairro Educador, a UNAS é um movimento social de profunda importância para Heliópolis e região, atuando em projetos nas áreas de educação, saúde, moradia, cultura, esporte, assistência social, empreendedorismo, mulheres, juventude e LGBT, trabalhando para transformar Heliópolis em um Bairro Educador, promovendo a cidadania e o desenvolvimento integral da comunidade.

Preocupada com o acesso dos moradores de Heliópolis aos direitos garantidos pela constituição, muitos projetos de educação foram criados. A educação de jovens e adultos foi, desde o princípio, uma prioridade para a UNAS, por isso, a entidade mantém, em convênio com a Prefeitura de São Paulo, via Secretaria Municipal de Educação, SME, diversas salas do Movimento de Alfabetização, MOVA, criado por Paulo Freire, com o objetivo contribuir para a erradicação do analfabetismo no país, estimular a leitura e escrita não só nos espaços educacionais, mas também no cotidiano das pessoas, a fim de proporcionar uma melhor condição e qualidade de vida.

O MOVA-UNAS beneficia cerca de 260 jovens, adultos e idosos com idade mínima de 15 anos e sem limite de idade máxima. As salas estão distribuídas em 08 núcleos diferentes, sendo 13 salas de aulas em Heliópolis e Região, onze delas sob a responsabilidade da UNAS.

Com o compromisso de promover o desenvolvimento integral da comunidade e garantir a construção da resistência no momento de golpe pelo qual passa nosso país, a UNAS entende o MOVA como um importante movimento de resistência, defendendo a educação como direito de todo cidadão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Num bairro com a história de Heliópolis, a resistência está sempre na ordem do dia. Organizar a comunidade na luta pela garantia dos direitos das classes trabalhadoras é o compromisso diário da UNAS e, consequentemente, das salas de MOVA que funcionam no bairro. Partindo deste universo, as correntes teóricas para o desenvolvimento deste trabalho são, majoritariamente, as da Educação Popular, apoiadas nos escritos de Paulo Freire através dos livros "Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa", "Pedagogia do oprimido", "Pedagogia da Conscientização – Teoria e Prática da Libertação", e seus correligionários: Celso de Rui Beisiegel, em "Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire, e Carlos Rodrigues Brandão em "O que é o método Paulo Freire".

Para dados sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e as políticas públicas para a

EJA usaremos os textos de Sérgio Haddad e/ou Maria Clara Di Pierro. Também nos pautamos nas orientações da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação presentes em "Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas", editado em 2016.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Sabemos que a guinada da direita pela qual passa nosso país, não é resultado apenas de um fenômeno de âmbito nacional, mas sim de um processo global, que tem por objetivo a ampla implementação de políticas neoliberais, que visam a retirada de direitos da classe trabalhadora e o enfraquecimento das redes de proteção das camadas mais vulneráveis da sociedade. Como exemplos desse processo global podemos citar as eleições de Mauricio Macri na Argentina e de Donald Trump nos Estados Unidos, e o advento do *Brexit*, a saída do Reino Unido da União Europeia.

No Brasil, um golpe de estado levou ao poder o governo ilegítimo de Michel Temer, comprometido com reformas que promovem um verdadeiro desmonte dos direitos conquistados em lutas históricas e desrespeitam a constituição brasileira. Os grandes partidos tradicionais de direita (PMDB, PSDB, DEM) e dos partidos do chamado Centrão (PROS, PPS, PRB, PSD e outros) foram decisivos para a definição do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, afastada sem provas suficientes para a perda do mandato, desrespeitando o voto de milhões de brasileiros.

Estão em pauta as Reformas da Previdência, da CLT, das terceirizações, a Reforma do Ensino Médio, expressões claras da submissão desse governo às demandas neoliberais, cujos objetivos são garantir os interesses do capital aumentando os lucros, concentrando a renda ainda mais nas mãos da elite brasileira e provocando retrocesso e desigualdade social em nosso país.

Nesse panorama desesperador, a educação pública, gratuita e de qualidade está em grande risco, tendo como única alternativa resistir. O MOVA, como um movimento social de resistência e fortalecimento das classes desfavorecidas, é uma das ações de mobilização e defesa da educação e tem, historicamente, desempenhado um importante papel.

No bairro de Heliópolis, a presença da UNAS como movimento social tem sido de extrema importância para a formação e mobilização dos moradores, sua atuação é um exemplo da articulação possível entre movimentos sociais e políticas públicas na construção de polos de resistência, e o MOVA-UNAS tem se revelado instrumento de luta pela garantia do direito constitucional à educação.

É imprescindível organizar diferentes movimentos sociais para resistirmos às imposições do neoliberalismo. A organização deve ser uma arma para desorganizar o sistema e abrir novos espaços de luta popular. Parafraseando João Higino Filho e Chico Science na canção *Da lama ao caos*: "Que eu me organizando posso desorganizar, Que eu desorganizando posso me organizar".

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos incansáveis às educadoras e ao coordenador do MOVA-UNAS, que têm dividido conosco suas histórias e experiências, evidenciando um processo de formação que se transforma cotidianamente.

À UNAS e a gestão do CEU Heliópolis, pela generosidade e seriedade com que nos foram disponibilizados espaços, informações e relatos para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire.** Brasília, DF, Editora Líber Livro, 2008.

BERGER, Daniel Godinho. DURAND, OLGA Celestina da Silva. **Sujeitos jovens da EJA: implicações metodológicas.** Florianópolis, SC, p-11. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/09_08_30_SUJEITOS_JOVENS_DA_EJA__IMPLICACOES_METODOLOGICAS.PDF> Acesso em 04 dez. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17ª Edição, Ed. Brasiliense, 1991. Disponível em: http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_frei re.pdf Acesso em 02/12/2016.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** vol.31, nº. 112, p.939-959. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf > Acesso em 12/12/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, SP, Editora Paz e Terra, 22ª edição, Coleção Leitura, 2002.

_____. (1996). **Pedagogia do oprimido.** São Paulo, SP, 23ª reimpressão. Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo, SP, 3ª edição, Editora Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., Ago 2000, no.14, p.108-130. ISSN 1413-2478 Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27501407.pdf> Acesso em 10/12/2016.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática social dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTIS, Marília de. **De favela a bairro educador: protagonismo comunitário em Heliópolis**. Dissertação (mestrado). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: Alienígenas na sala de aula/ Tomás Tadeu da Silva (org.), Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas/** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2016.

VÁRIOS AUTORES. **Heliópolis bairro educador: a construção de um polo de educação e cultura.** São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

A LUTA POR UM CURRÍCULO DESCOLONIZADO

Monica Abud P. C. Luz
Universidade Nove de Julho - Uninove
pacluz@uol.com.br

Palavras chave: Currículo, Resistência, Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

Nos anos 80, o movimento indígena é bastante forte na América Latina. Tem por objetivo questionar as políticas neoliberais e propõe ruptura com o eurocêntrismo, com o modo de exploração, com o capitalismo selvagem. O movimento indígena luta por no âmbito da educação, por um currículo descolonial, que valorize raças, etnias e gênero dentro das universidades.

Mais tarde, a participação de movimentos sociais, movimento latino-americano que luta pela terra e reforma agrária alguns setores da Igreja Católica, lideranças políticas, sindicais e empresariais, além de representantes de entidades e de instituições de ensino da região, criaram um Movimento de resistência estratégico para viabilizar o projeto de uma universidade voltada para a educação popular.

Para Arroyo (2003, p. 42), os movimentos sociais "apontam outra racionalidade, outros modelos societários e outras orientações culturais conflitantes com as normas e valores estabelecidos".

A UNILA, sediada em Foz do Iguaçu, região da Tríplice Fronteira (na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai) começou a ser estruturada em 2007, com a proposta da criação do Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados- IMEA, em convênio com a Universidade Federal do Paraná e Itaipu Binacional.

Em 12/12/2007, o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, apresentou um Projeto Lei aprovado por unanimidade no Congresso Federal, resultando na Lei 12.189/2010. Em 2010, a Lei 12.189/2010 vem reiterar a luta dos indígenas e camponesas iniciadas nos anos 80. A referida Lei evidencia o objetivo de que a universidade contribua para a formação de cidadãos por meio da formação acadêmica e profissional, empenhando os alunos na busca de soluções democráticas para as questões e os entraves latino-americanos. A interdisciplinaridade e a valorização dos diferentes saberes são basilares para a construção da integração latino-americana e de sua projeção no âmbito internacional.

A UNILA oferece cursos de graduação como as demais Universidades e cursos voltados para a atuação comunitária de acordo com a realidade de cada país. Os cursos têm caráter interdisciplinar e durante as aulas, não há descaracterização linguística, pois as mesmas são ministradas em português, guarani ou espanhol, dependendo da nacionalidade do professor. Os alunos poderão falar e fazer seus trabalhos na língua materna.

O curso de História da América Latina, por exemplo, enfatiza a especificidade latino-americana, ao invés de centrar-se na história europeia. Estudar a América Latina é reconhecer a existência das diferentes culturas e saberes para uma atuação positiva e produtiva nas soluções políticas, viabilizando as integrações social, econômica e cultural dos povos. O posicionamento crítico dos alunos por meio do diálogo entre a pesquisa histórica e as demais áreas afins leva a pensar a história numa perspectiva caribenha e latino-americana.

O PROJETO PEDAGÓGICO DA UNILA

O Projeto Pedagógico da UNILA favorece a integração e o diálogo entre os povos, o que pode ajudar no desenvolvimento social e histórico da região, contribuindo por meio de pesquisa, ensino e extensão para um América Latina verdadeiramente genuína. Os princípios da inclusão social e da integração nacional e regional com os países fundadores do MERCOSUL acontece nas ações cotidianas, dentro da Universidade. Os alunos são oriundos do Paraguai, Brasil, Uruguai e Argentina, Chile e Peru.

OS MOVIMENTOS ESTUDANTIS DENTRO DA UNILA

Os alunos utilizam-se desses espaços de formação para discutir, entender e propor ações para o problema da terra na América Latina; escutar os camponeses, os trabalhadores sem terra (MST) e suas necessidades, refletindo nesse espaço acadêmico as questões agrárias que acometem a América Latina. Nesse espaço os discentes estudam a teoria e problematizam as questões levantadas pelos movimentos, com o intuito de solucioná-las.

O currículo se insere na perspectiva etnoética e se materializa nas práticas docentes e discentes pelo diálogo intercultural. Considera os elementos principais da historicidade de cada povo, o modo de organização social e a construção de conhecimentos. Desse modo, não se pode desvincular o currículo de seu caráter ideológico e político. Para elaborar o currículo são (re) construídas relações históricas, políticas, culturais, não havendo espaço para a neutralidade.

As questões que envolvem a identidade e as diferenças no currículo são estudadas como parte das políticas de reconhecimento. A análise e o olhar sobre o currículo é um processo educativo; a discussão da prática educativa é pautada na ação ética, problematizadora e reflexiva, existindo assim a possibilidade de (re) construí-lo em qualquer momento. As diferenças são construídas dando a possibilidade da valoração da alteridade como parte essencial e constitutiva do processo de reconhecimento étnico.

Walsh (2010) reitera a importância do interculturalismo que se opõe ao multiculturalismo funcional. A interculturalidade é interpretada como um projeto político descolonial e sua finalidade é reconfigurar os fundamentos da sociedade, da epistemologia e da ética.

Com um currículo diferenciado, mais amplo e intercultural, os alunos no término do curso são convidados a voltarem para sua cidade de origem com o objetivo de aplicar lá o que aprenderam na Universidade. E temporalidades, tendo como eixo central a América Latina.

Retomando o exemplo dado anteriormente, o curso de História possui um currículo com disciplinas obrigatórias, pertencentes ao ciclo comum de estudos da UNILA e da História da América Latina, dando sentido concreto à interdisciplinaridade. As disciplinas optativas que se relacionam com a História da América Latina e as disciplinas livres que vão de acordo com o interesse de cada discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que antes da promulgação da Lei 12.189/2010 sancionada no Governo Lula, houve a participação de movimentos sociais, latino-americano, da reforma agrária, da Igreja Católica, de lideranças políticas, dos sindicais, campesinos e empresariais, além de representantes de entidades e demais instituições de ensino da região, para viabilizar o projeto de uma universidade voltada para a educação popular.

A UNILA possui um papel de despertar o poder de consciência. É um lócus de cultura e

produção de saberes instalada na Fronteira Trinacional. A UNILA tem como objetivo primordial dialogar com as pessoas de múltiplas identidades.

É palco para a instituição de diálogos, intercâmbios culturais, saberes e integração de identidades multiculturais, formando sociedades mais críticas, cooperativas, criativas e que lutam pelo valor da identidade de seus povos. É um espaço para o encontro dos povos, línguas, culturas e saberes. Na integração dos povos surge o novo e as diferenças, que contribuem para o enriquecimento dos povos e a disseminação de culturas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. (2003).Pedagogias em movimento:**O que temos a aprender dos Movimentos Sociais**? Currículo sem Fronteiras, 3 (1), 28-49

BRASIL. **LEI Nº 12.189,** de 12 de janeiro de 2010.

O QUE PODE ÁFRICA DO SUL APRENDE DOS ESTUDANTES NO BRASIL?

Josh Platzky Miller
University of Cambridge / University of Cape Town
jjpm2@cam.ac.uk / MLLJOS005@myuct.ac.za

Palavras-chave: África do Sul, a luta mundial, a imaginação

INTRODUÇÃO

Os movimentos estudantis de ensino médio são muitos importantes, e não só para o Brasil ou a América Latina. Os sucessos, lutas e aprendizagens são relevantes e ressoam além de um continente. Na verdade, o movimento estudantil na África do Sul pode e tem aprendido pelo Brasil.

Historicamente, o Brasil tem influenciado a África do Sul de várias maneiras. Talvez mais significativamente, a Teologia da Libertação Brasileira e Latino-americana encontrou um lar na África do Sul, como a Teologia da Libertação Negra, na luta contra o Apartheid e a dominação racial. Da mesma forma, as pedagogias liberadoras de Paulo Freire tiveram influência significativa na África do Sul. Em ambos os casos, o Movimento de Consciência Negra da África do Sul (das décadas de 1960 e 1970) desenvolveu e adotou estas ferramentas para a sua luta, que foram desenvolvidas no Brasil.

Em 2015, estudantes das universidades na África do Sul começaram uma luta nacional pela educação de qualidade, gratuita e descolonizada. Hoje, isto movimento estudantil, '#FeesMustFall' se baseia extensivamente no histórico Movimento da Consciência Negra, e então, nas lutas históricas no Brasil. Mas o movimento não só aprende pela história. O movimento '#FeesMustFall' tem similaridades com a 'primavera secundarista', e existem muitas possibilidades na aprendizagem horizontal entre os dois movimentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Minha pesquisa em geral é sobre como a educação está representada e reimaginada, das mobilizações políticas, nos tempos de ruptura social. No entanto, o foco desta apresentação, no entanto, será sobre o que foi, e poderia ser, aprendido pelas experiências e lutas no Brasil.

DISCUSSÃO

É importante notar que apenas um número pequeno dos estudantes sul-africanos se inteirou do que está acontecendo no Brasil. Mesmo aqueles que conheceram sobre os movimentos brasileiros, não estão familiarizados com os detalhes. Duas das principais razões para isso são, em primeiro lugar, a barreira da língua (muito poucos sul-africanos falam português, e não há muita cobertura na imprensa de língua inglesa) e, em segundo lugar, a maior parte da mídia global tende a vir dos Estados Unidos ou do Reino Unido, e não fala muito sobre o Brasil. Mesmo assim, existem cinco temas que são importantes e relevantes tanto para a África do Sul como para o Brasil.

1. INTERSECCIONALIDADE: Para começar sobre interseccionalidade ou, sobre como questões raciais e de gênero são importantes na luta. Todos e todas com quem falei no Brasil que estiveram conectados ao movimento estudantil, enfatizaram como estudantes negros, mulheres e LGBTI+ estiveram a frente da luta, colocando imenso empenho nisso, e também se sacrificando muito. Tanto Brasil quanto África do Sul encaram profundos e antigos problemas de racismo e patriarcalismo. Então, muitos dos estudantes que estavam na linha de frente do movimento Sul Africano inicialmente foram também dos grupos mais marginalizados. Contudo, muitos dos movimentos das universidades da África do Sul encararam separações internas quanto a essas questões, e infelizmente, muitas mulheres negras e LGBTI+ em particular foram marginalizados – até mesmo dentro dos movimentos que ajudaram a construir. Ainda, dentro o processo, esses grupos marginalizados criaram alguns espaços e lugares para cuidados e segurança por eles mesmos. Uma das coisas que devem ser valorizadas na África do Sul é entender melhor como os estudantes brasileiros evitaram a reprodução de opressões sociais dentre seus próprios movimentos.

2. QUESTÕES DOS TRABALHADORES: Segundamente, vem a questão de trabalhadores nas escolas em relação deles com os estudantes. Na África do Sul, muitos estudantes argumentaram pelo fim da terceirização, o que manteve muitos funcionários não-acadêmicos empregados sob péssimas condições, por baixa remuneração e sem esperança de romper com ciclo de pobreza inter-geracional. Estudantes que fizeram campanha para que as universidades contratassem esses funcionários diretamente e sob melhores condições, receberam por sua vez, apoio dos trabalhadores em sua luta por uma educação sem propinas. O quadro acadêmico na África do Sul também se envolveu em lutas, o que parece que no Brasil, o movimento estudantil tem tido mais proximidade com uniões de professores. Assim como estudantes apoiaram as greves de professores, os professores têm ajudado estudantes a usar seus contatos para disseminar e apoiar o movimento dos estudantes. Todavia, do que ouvi, não soube de muitas conexões de estudantes com o staff não acadêmico, como faxineiros, cozinheiros e seguranças.

3. LIGAÇÕES DENTRO E ENTRE MOVIMENTOS: Em terceiro lugar, e relacionado ao ponto anterior, os estudantes brasileiros dos movimentos parecem aprenderam rapidamente um com outro, e tiveram comunicação boa e frequente entre diferentes escolas e até diferentes áreas e cidades. Na África do Sul, houve interação entre universidades, mas isso era frequentemente atrapalhado pelas diferenças entre as universidades e suas prioridades: como por exemplo, entre não ter nenhum aumento de taxas para o ano seguinte, versus ter todas as taxas removidas para estudantes universitários. Como o movimento brasileiro conseguiu trabalhar com essas diferenças e produzir uma frente unida?

Além disso, muitos partidos políticos na África do Sul se envolveram, prejudicando o movimento estudantil em processo. Do que vi, o movimento brasileiro é autônomo e embora tenha trabalhado com movimentos sociais e outras organizações, ele não se "vendeu". Como os estudantes mantiveram sua autonomia enquanto construíam alianças e trabalhavam com esses outros grupos?

4. HISTÓRIA & 'CONSCIÊNCIA HISTÓRICA': Os dois últimos pontos eu resumirei por serem bastante complicados para meu nível de português, e é mais difícil ver como as lições podem ser passadas. Assim, o quarto ponto é sobre história: por exemplo, em escola que visitei no Rio de Janeiro, me contaram que apesar da maioria dos estudantes ter ascendência africana, eles quase não aprenderam nada de história africana. Durante as ocupações, os estudantes ensinaram uns aos outros e convidaram professores para ajuda-los a entender tópicos que tem sido ignorados no currículo normal. Isso também está acontecendo na África do Sul – de fato, a ideia de 'descolonizar o currículo' é agora disseminada nas universidades.

Mas há ainda uma segunda parte disso, a qual é sobre entender nossa história, que ao

conhecer as lutas de gerações que vieram antes de você, você tem uma ideia mais clara de você mesmo enquanto ator histórico. Você desenvolve consciência histórica, que com consciência de classe ou consciência negra, ou ainda consciência feminista, ajuda você a identificar-se com seus pares e lutar por algo maior que você mesmo – algo que futuras gerações aprenderão sobre em seu envolvimento com a história. Essa ideia tive a partir de estudantes jovens do Rio, e os agradeço por terem me ajudado a ver isso.

5. A IMAGINAÇÃO: Por fim, uma parte importante de tudo isso no imaginário. Porque como não somos robôs, precisamos desfrutar para expressar nossa criatividade. Invés do tipo de escola que apenas quer colocá-lo dentro de uma caixa, fazer tarefas cotidianas para o resto de sua vida, as ocupações no Brasil deixaram a imaginação livre. Até quando políticas não mudam e é difícil seguir com a luta, e quando coisas parecem voltar ao 'normal'... Eu espero que você lembre de que os movimentos aqui têm sido inspiradores para muito ao redor do mundo, incluindo a África do Sul. Os grupos de estudantes da África do Sul foram ao Brasil para aprender mais e ajudar suas próprias imaginações a vislumbrar um futuro melhor. Então – para usar a imaginação é mesmo um tipo da liberação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tenho delineado algumas das similaridades entre os movimentos estudantis e indicado alguns lugares onde na movimentos sul-africanos já se inspiraram por movimentos brasileiros, e de onde mais pode ser possível aprender. Mas eu espero que o Brasil possa também olhar, não apenas para Chile e outros exemplos locais, mas além, para a África do Sul e outros lugares. Os desafios encarados por África do Sul e Brasil são bastante similares. Mas ao redor do mundo, há desafios como sexismo, racismo, exploração, neoliberalismo, capitalismo, colonialismo e muito mais. Enquanto estes podem manifestar-se em maneiras particulares em locais pontuais, eles também podem resistir e sobrepor os esforços coletivos rumo a liberação, interligada globalmente. Como nós dizemos na África do Sul também: a luta continua. E a luta é mundial.

AGRADECIMENTOS

Obrigado para o Centro de Estudos Desenvolvimento, e o St. John's College, no University of Cambridge, pelo financiamento desta pesquisa. E obrigado para a Daniela Santiago pela ajuda com a tradução.

PRÁTICAS INOVADORAS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Raquel Saad de Avila Morales
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
raquelmorales88@hotmail.com

Arthur Argondizo Gonçalves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
arthurargondizo@gmail.com

Fabíola Freire Saraiva Melo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
fabiolafreire12@gmail.com

Palavras-chave: psicologia fenomenológica, educação democrática, práticas dialógicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa-ação propôs a introdução de práticas dialógicas dentro do cotidiano de uma escola estadual tradicional de Carapicuíba (São Paulo), de forma a observar e refletir sobre como a experiência de tais práticas repercutiram na atitude de alunos e da professora, especialmente no modo de resolução de conflitos presentes no cotidiano escolar. As práticas introduzidas foram "assembleias de classe" e atividades que denominamos por "oficinas lúdicas psicoeducativas". A partir disso, a pesquisa buscou debater as seguintes questões: Será que tais práticas têm repercussão dentro de um contexto em que violência, práticas autoritárias e punições têm sido formas predominantes e legitimadas de resolução de conflitos? De que forma a introdução dessas novas práticas contribuem para a construção de um cotidiano pautado no diálogo?

A assembleia é uma prática já legitimada nas escolas democráticas. Ela oferece um para que os alunos e professores possam debater questões do cotidiano escolar a fim de formular coletivamente soluções para os diferentes conflitos que surgem no ambiente em que convivem. O objetivo é levar para o espaço de formação das crianças e adolescentes, a possibilidade de se compreender o conflito como inerente às relações humanas e de firmar o diálogo como a principal ferramenta para suas resoluções. (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2012). Diálogo este que surge como alternativa à violência física e verbal, já naturalizada para a solução de conflitos dentro da escola.

As "oficinas lúdicas psicoeducativas" são atividades que surgiram a partir da prática e de pesquisas da orientadora do projeto (MELO, 2014), inspirada pela prática das 'Oficinas de Criatividade' (CUPERTINO, 2008) e das 'Assembleias Dramatizadas' (ARBEX, 2013). As oficinas utilizam-se de recursos lúdicos e artísticos que favoreçam o aprendizado do diálogo, a expressão de sentimentos e a reflexão, buscando resgatar a dimensão lúdica e poética da vida, tão pouco presentes no contexto escolar. As oficinas favorecem a reflexão sobre os conflitos cotidianos de forma a desenvolver uma postura dialógica a partir da experiência.

Em suma, os objetivos deste projeto foram:

1. Introduzir e investigar a prática de "assembleias de classe";
2. Introduzir e investigar a prática de "oficinas lúdicas psicoeducativas";

3. Investigar a percepção dos alunos sobre a sua turma;
4. Investigar a percepção da professora sobre sua turma.

Para investigar a percepção de alunos e professora sobre a turma durante o projeto foram feitas entrevistas abertas, semiestruturadas com alunos e professora, antes do projeto começar e depois de finalizado. Estas entrevistas buscaram identificar a percepção dos entrevistados sobre a turma antes e depois do projeto para avaliar sua contribuição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente projeto trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa de base fenomenológica, cujo principal objetivo é descrever a estrutura total da experiência vivida, assim como os significados que a experiência tem para os sujeitos que a vivenciam. O pesquisador fenomenológico, ao se concentrar nos significados, não está preocupado com fatos, mas com o que os eventos significam para os sujeitos da pesquisa. Este também não se preocupa em chegar a generalizações. (MARTINS e BICUDO, 1989).

Os resultados, portanto, se apresentam no desvelar dos sentidos, a partir das descrições e do olhar para os fenômenos que se mostraram no cotidiano da pesquisa. Para construir uma análise partindo desse método, foi feita uma divisão em três etapas. A primeira etapa diz respeito à descrição, que retrata e expressa a experiência dos participantes investigados. Na segunda etapa acontece a busca de sentidos, que consiste na crítica reflexiva dos conteúdos da descrição, através da redução fenomenológica e da elaboração de unidades de sentido. Nesse momento, o pesquisador procura colocar-se no lugar do sujeito e tenta viver a experiência vivida pelo investigado, de forma que ele não seja mero expectador, mas alguém que procura chegar aos significadores atribuídos vivencialmente. Em seguida, põem em evidência, de forma agrupada, os significados retirados da descrição. (MARTINS e BICUDO, 1989) O terceiro passo do método consiste em interpretar, discutir e fazer proposições a respeito do que foi levantado anteriormente, na busca da compreensão dos significados trazidos nas experiências abordadas nos núcleos de sentido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os encontros se deram durante o período letivo da turma, às segundas-feiras das 10h30 às 11h20 (com duração de 50 minutos), a qual contava com 35 alunos de 4º ano. As "assembleias de classe" alternavam-se às "oficinas lúdicas psicoeducativas", ocorrendo quinzenalmente cada atividade: uma semana assembleia, outra semana oficina lúdica. Um integrante da dupla de pesquisadores era responsável pela proposição das assembleias e o outro das oficinas lúdicas. A dupla, entretanto, planejava e propunha as atividades conjuntamente, sob supervisão da orientadora do projeto.

DISCUSSÃO

As "assembleias de classe" e as "oficinas lúdicas psicoeducativas" inauguraram um espaço inédito de diálogo e de reflexão sobre o contexto escolar, tornando-se possível tratar de temas de importância e interesse dos alunos. A conquista desse espaço foi de tamanha importância para a turma que acabou refletindo em uma enorme quantidade de pautas depositadas na urna semanalmente. Os assuntos discutidos e trabalhados posteriormente em oficina trouxeram impactos significativos para alunos da turma e para a professora. A transformação da postura das meninas da sala em relação ao machismo, apontada pela professora, e a luta mobilizada

pela sala contra o preconceito racial são pequenas amostras daquilo que o trabalho pode ter colaborado na formação de cidadãs e cidadãos críticos, autônomos, conscientes de seu papel político e social na construção de uma vida mais democrática.

Esse espaço de diálogo e reflexão recém-inaugurado alterou o modo de perceber os conflitos do cotidiano escolar, passando-se a falar sobre eles, não mais a evitá-los. Ao implicar as crianças na resolução dos conflitos, através das atividades dialógicas, a lógica de que o conflito deve ser evitado dá lugar à lógica de que o mesmo é constituinte das relações humanas e pode ser resolvido através do diálogo. As crianças foram ensinadas a pensar e agir conjuntamente na direção de buscar soluções coletivas para os conflitos que se apresentaram ao longo do trabalho.

Uma temática que se mostrou constante ao longo das assembleias foi a violência. O tema apareceu em forma de pautas, durante as assembleias, e, principalmente na atividade de relato dos sonhos. La Taille (2002) coloca que "a violência não decorre da falta de regras, mas sim da ausência de valores morais na formação dos alunos". Nesse sentido, o trabalho realizado buscou, através das atividades de dramatização de episódios de violência, dos debates em assembleia e da apresentação de combate ao preconceito racial, construir junto aos alunos da turma, valores que favoreçam o respeito, a cooperação e a equidade.

A experiência vivenciada pelos pesquisadores nesta pesquisa-ação demonstra a efetividade da abertura desses espaços. As pautas de felicitações e os depoimentos dos alunos no encontro de encerramento, ao fim do semestre, onde se mostravam felizes por terem percebido a diminuição da violência entre alunos no recreio, explicitam essa afirmação. Percebe-se que como resultado das assembleias, os alunos passaram a buscar formas mais dialógicas para a resolução dos conflitos cotidianos. Assim, embora o tema da violência perpassasse o discurso das crianças, estes foram percebendo nas "assembleias de classe" e nas "oficinas lúdicas psicoeducativas", diferentes formas de resolução de seus conflitos, que servem como alternativa às formas violentas e agressivas. E, a partir destes encontros, foi sendo construído um compromisso coletivo de combate à violência. Portanto, a violência que era sempre combatida de modo individual, tornou-se uma questão coletiva e, aos poucos, foram aprendendo a exercitar o diálogo e diversos valores éticos foram sendo construídos a partir da escuta, do respeito à diferença, da empatia e da colaboração. Assim, a pesquisa desenvolvida explicita os impactos de tais práticas como uma contribuição de renovação e inovação do cotidiano escolar, bem como com a construção de um ambiente educacional ético que contribui com um mundo mais justo e menos desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura da escola tradicional – autoritária, hierarquizada e punitiva - não é suficiente para o pleno desenvolvimento de seus educandos enquanto seres humanos. Pelo contrário, muitas vezes ela perpetua um ciclo de violência que provoca sofrimento nos alunos e frustração nos professores, levando-os a uma sensação comum de impotência. A escola precisa ser transformada.

O presente projeto defende o exercício do diálogo para a resolução de conflitos, pois se não há diálogo, resta violência. Para se estabelecer um diálogo efetivo dentro do ambiente escolar, é necessário exercitar a autonomia, o protagonismo e a criticidade nos alunos. As "assembleias de classe" e as "oficinas lúdicas psicoeducativas", ao proporem debates e experiências nesse sentido, potencializaram o aprendizado na escola para além do conteúdo das cartilhas educacionais. Educação ética, afetiva e crítica que se deu por meio do respeito e da alegria, da experiência vivenciada.

O que é aprendido na escola influencia a relação que a criança estabelece na sua casa e na comunidade e tem o potencial de se propagar para outras pessoas. Pessoas éticas, dispostas a dialogar, cientes de suas responsabilidades perante o mundo, mobilizadas pela violência

vivenciada cotidianamente e organizadas em coletivo podem ser artífices do despontar de uma efetiva transformação social, na luta por seus direitos e na construção de uma sociedade democrática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Pibic-CEPE pela concessão da bolsa de iniciação científica que fomentou essa pesquisa, bem como o reconhecimento de melhor trabalho na área de Psicologia do 25° Encontro de Iniciação Científica da PUC-SP. Agradecemos também à Fundação Aniela Ginsberg pelo Prêmio TÉIA 2016, que tem nos permitido dar continuidade ao nosso trabalho na escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação|** FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [31]: 115 - 131, julho/dezembro, 2008. Disponível em: www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n31/06.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2012.

ARBEX, A. L. **Assembleias dramatizadas: compartilhando experiências**. Palestra apresentada aos alunos do núcleo de educação, PUC/SP, setembro, 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução LucieDidio. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL**. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: MEC, 2003 e 2007.

CUPERTINO, C. M. B. (org). **Espaços de criação em psicologia: oficinas na prática.** São Paulo, Annablume, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura (1938).** São Paulo: Perspectiva, 2008.

LA TAILLE, Y. **Vergonha: a ferida moral.** São Paulo: Vozes, 2002.

MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/MORAES, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____**Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, [1945] 1999.

PUIG, J. A assembleia de classe. In*:* ARAÚJO, Ulisses F. (coord.) **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

OS ESTUDANTES FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: AS OCUPAÇÕES NO CHILE E NO BRASIL

Felipe Oliveira
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IP/USP
felipe.felipe77@gmail.com

Marilene Proença R. de Souza
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IP/USP
mprdsouz@usp.br

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Psicologia Escolar; Democracia.

INTRODUÇÃO

Nesse início de século a América Latina vivencia significativos processos de levantes populares. Como exemplos, podemos citar o ressurgimento de movimentos étnicos (indígenas de Bolívia e Equador); movimentos nacionalistas (bolivarianismo da Venezuela); a retomada do movimento popular ou neocomunitarismo na Argentina; a luta por direitos dos trabalhadores do campo, como MST e a luta por reforma agrária, cujas manifestações passam a ocorrer também no espaço urbano; além de lutas ambientalistas, lutas por direito à cidade (movimentos de luta por habitação e por transporte) e direitos humanos, entre outros (GOHN 2015). Cabe, no presente espaço, destacar aqueles movimentos cujas características têm como centro a luta pela democratização da educação. Mais especificamente, temos por interesse investigar as mobilizações dos estudantes secundaristas que ocorreram no Brasil e no Chile nesse início de século XXI e quais as contribuições de tais movimentos para a compreensão da realidade educacional da América Latina. A partir disso, buscamos pensar a relação entre os estudantes, as políticas públicas educacionais e o papel do Estado na tentativa de contribuir para elaboração de enfrentamentos necessários para o presente momento histórico.

DISCUSSÃO

No Chile, as profundas marcas do regime civil-militar implantado pelo General Augusto Pinochet (1973 – 1990) na educação são efeito da ação orientada por princípios neoliberais. A materialização de tais princípios na educação chilena tem como importante marco a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE*, de 1990, promulgada pelos militares em seu último dia no poder. Entretanto, mesmo após o processo de abertura democrática, o país continuou avançando no processo de mercantilização da educação "[...] ao permitir, em 1993, por meio da *Ley de Impuestos a la Renta,* que os estabelecimentos particulares subvencionados cobrassem mensalidades de alunos do ensino fundamental e médio" (ZIBAS, 2008, p. 201).

Em 2006 ocorreram grandes mobilizações estudantis que ficaram conhecidas como "A Revolta dos Pinguins", que recebeu tal nome "[...] por causa da denotação ao uniforme com gravata dos secundaristas ao estilo do início do século vinte. O uniforme era usado pelos manifestantes para protestar, uma vez que já não era obrigatório aos estudantes" (PIRES, 2015, p. 89). Tais mobilizações, causaram grande impacto a ponto de suscitar o debate público sobre as políticas educacionais no país, mobilizando diversos setores sociais, como empresários da educação e estudiosos. A Revolta dos Pinguins foi marcada pelo pioneirismo

de conseguir realizar grandes mobilizações públicas por reivindicações de direitos, algo inédito no período pós-ditadura de Pinochet até aquele momento. Além disso, como estratégia para dar visibilidade para suas pautas, os estudantes decidiram por ocupar diversas escolas por todo país. Isso porque nos protestos realizados nas ruas a mídia tradicional valorizava sempre a repressão policial, deixando de lado as demandas dos estudantes. Com relação às pautas, ZIBAS (2008) indica que os estudantes começaram com reivindicações mais simples e pontuais, e com o passar do tempo, à medida que o debate público foi se ampliando – com a realização das assembleias estudantis e da participação de outros agentes políticos, como sindicato docente, por exemplo – as pautas foram ganhando magnitude política. Inicialmente os estudantes tinham demandas como: reformas em instalações escolares precárias; a melhoria da qualidade da merenda; a gratuidade do exame para ingresso no ensino superior; passe escolar gratuito e sem limitação de horário. Então, gradativamente, passaram a questionar o sistema educacional, exigindo a anulação da LOCE. Como resposta a tais demandas, o governo promulgou A *Ley General de Educación.* Em meio ao debate e as disputas dos diversos setores da sociedade chilena que precedeu a referida lei, o governo decidiu se reunir com a oposição na tentativa de aprovar pontos consensuais. Por fim, o conteúdo aprovado trouxe poucas modificações ao funcionamento do sistema escolar sendo, de modo geral, bem recebidos por setores liberais e pelo empresariado educacional, enquanto que setores que se opõem à mercantilização da educação criticaram o flagrante retrocesso frente ao conteúdo inicial da lei (ZIBAS, 2008).

O movimento de ocupações no Brasil é mais recente e teve início em 2015, em São Paulo, a partir da tentativa de uma "reorganização" pretendida pelo governo do estado. Os estudantes se mobilizaram para denunciar e criticar o caráter autoritário da medida que estava prestes a ser concretizada sem realizar um amplo debate com a sociedade e com aqueles mais diretamente afetados. Tal medida implicaria no fechamento de mais de 90 escolas e no remanejamento de mais de 300.000 alunos. Como reação a tal proposta, após inúmeras tentativas frustradas de diálogo, os estudantes começam a protestar, inicialmente através de grandes marchas pacíficas, duramente reprimidas pela Polícia Militar e cujas pautas foram ignoradas pela grande mídia. Frente a essa realidade, os estudantes decidem então ocupar as escolas. Esse protesto se espalhou por mais de 200 escolas por todo o estado. A mobilização dos estudantes, a exemplo do que ocorreu no Chile, se organizou sem lideranças, de modo mais horizontal, se valendo das redes sociais para divulgar informações e compartilhar saberes e estratégias. Assim, ao ver sua popularidade despencar, em 4 de dezembro de 2015 o governador Geraldo Alckmin recuou e suspendeu a proposta de reorganização até 2017, para que houvesse maiores debates (BRUM, 2015). Ainda em 2016, os estudantes paulistas voltam a ocupar escolas no começo do ano, dessa vez contra a chamada "máfia da merenda". Mais ao final do ano, frente à proposta de Reforma do Ensino Médio e frente à Proposta de Emenda Constitucional 241, os estudantes voltam a ocupar escolas por todo o país. Mais de 1.100 escolas foram ocupadas, em mais de 22 estados, sendo mais de 800 apenas no estado do Paraná (BLUME, 2017). A mobilização dos estudantes de São Paulo no final de 2015 inspiraram estudantes de outros estados havendo ocupações semelhantes no Rio de Janeiro, Goiás, Rio Grande do Sul, Ceará, Paraná e Minas Gerais (sendo que cada região e, no limite, cada escola, tinham também suas pautas específicas).

É importante lembrar que até 2015 as ocupações de escolas no Brasil eram inéditas no movimento secundarista e que tal método retoma os métodos mais radicalizados da classe trabalhadora, como as ocupações de fábricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Souza (2010) aponta que as políticas são implantadas de modo hierarquizado e pouco democrático, sendo centralmente decididas por órgãos governamentais distantes da

realidade escolar, tendência que parece se confirmar no caso das ocupações. Apesar da grande mobilização dos estudantes, apesar do apoio popular conquistado, tanto no caso do Chile quanto no caso do Brasil poucas foram as vitórias. E nos dois países houve um recrudescimento da violência do Estado contra os estudantes, seja através da explícita violência policial nas manifestações, seja através das perseguições aos moldes das velhas ditaduras que existiram no continente. Nesse sentido, é importante destacar que tanto no caso brasileiro quanto no caso chileno, em que pesem as diferenças no corpo jurídico que regulamentam as leis educacionais, a essência autoritária do Estado sobre a educação formal foi o elemento determinante para a insurgência do corpo estudantil que culminou no questionamento direto do caráter da educação nesses países, sobrepujando não apenas a exigência do acesso, mas também a democratização do acesso ao conhecimento por meio de novos paradigmas pedagógicos e pela participação direta dos estudantes frente às políticas públicas educacionais, indicando seus descontentamentos e discordâncias. O desafio que se coloca nesse momento é pensar o papel do Estado em uma sociedade de classes, e as possibilidades deste em suprir as demandas estudantis.

REFERÊNCIAS

BLUME, B. A. **Ocupações das escolas: entenda.** Politize. Disponível em: <http://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/> Acesso em: 26 mar. 2017

BRUM, E. **É política sim, Geraldo.** El País. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/07/opinion/1449493768_665059.html>. Acesso em: 25 set. 2016.

GOHN, M. G. Vozes que gritam e vozes silenciadas na América Latina. Dossiê: América Latina como lugar de enunciação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 491-509, jul.-set. 2015

PIRES, C. P. As reformas neoliberais na estrutura, na organização e no financiamento da educação superior do chile e a deflagração do movimento estudantil em 2011. **Revista Contraponto**, v.1, n.3, out.nov, p.77-100. 2015.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

ZIBAS, D. M. L. "A Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 38, maio/ago, p.199-220. 2008.

DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO, PODER E RESISTÊNCIA: UM OLHAR PARA O MOVIMENTO "NÃO FECHEM MINHA ESCOLA" NO CENÁRIO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Nicole Nöthen de Oliveira
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
nicolenothen@usp.br

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Educação, Ocupações

INTRODUÇÃO

Desde a redemocratização do Brasil, é possível observar alguns períodos importantes de avanços e retrocessos no que diz respeito a conquistas sociais. Nestes períodos, o embate de forças se deu, majoritariamente, entre correntes conservadoras e progressistas em relação ao entendimento sobre qual deve ser o nível de comprometimento do Estado com a garantia de direitos básicos para a população. No âmbito da Educação, nosso foco no presente trabalho, é possível observar ainda que este mesmo embate ocorreu em outros países da América Latina, como no Chile, por exemplo (ZIBAS, 2008). Neste cenário, ressalta-se a importância dos movimentos sociais, que fazem o contraponto à força exercida por aqueles que detêm o poder de governar (GOHN, 1992, 1997). Destacaremos, neste trabalho, o movimento "Não fechem minha escola", que produziu e vem produzindo efeitos importantes no cenário brasileiro atual.

É importante considerar, como recomenda o filósofo Michel Foucault (1970, 1978c), que a sociedade existe como teia de relações de poder. Mas então, como resistir? De acordo com Deacon e Parker (1994/2011, p. 106), "a resistência não é nunca oposta ao poder; em vez disso, o poder produz múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, inadvertidamente, gera oposição".

O CENÁRIO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL E O MOVIMENTO "NÃO FECHEM MINHA ESCOLA"

O primeiro período que se quer ressaltar aqui é aquele circundante à promulgação da Constituição de 1988. Houve um período de efervescência dos movimentos sociais nos anos 80, quando houve participação social e popular nos espaços democráticos que se abriam e se concretizavam em leis. Cabe ressaltar que as conquistas consolidadas na Constituição só foram possíveis devido à vigilância e militância de diversos setores da população, através de organizações e movimentos sociais, que se reuniram, dialogaram e fizeram pressão sobre os constituintes. Destaca-se, dentre outros, o Movimento em Defesa da Escola Pública, lançado em 1987, por ocasião da constituinte, em função de sua sessão sobre a Educação e da necessidade de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (GOHN, 1995). Segundo Gohn (1992), "o fórum dos anos 80 surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação, como um todo e não apenas para a escola" (p. 78), agregando coletivos socialmente organizados e não só "indivíduos, pioneiros ou notáveis" (p. 78).

Seguiu-se a este período uma desmobilização, já no início dos anos 90, reflexo de

uma política de governo menos tolerante com movimentos sociais (chegando, inclusive, a criminalizá-los). Esta primeira onda de contrarreformas consistiu em um refluxo de forças conservadoras em busca da diminuição da oferta de serviços públicos, como resposta às conquistas sociais advindas da promulgação da Constituição (ROSAR, 2011; GOHN, 1992, 2016). Assim, os movimentos se transmutaram em formas mais institucionalizadas, como em ONGs, perdendo força e influência, e dando espaço para que a agenda neoliberal se instalasse.

No início dos anos 2000, com a mudança de direção no governo federal, muitas das determinações presentes na Constituição de 1988 – chamada de Constituição Cidadã, pela abrangência de direitos garantidos aos cidadãos – começam a ser de fato regulamentadas e implantadas em forma de planos nacionais e programas sociais. Retoma-se, assim, a ampliação da oferta dos serviços públicos. Os movimentos sociais passam por um período de adormecimento novamente.

Com a perpetuação desta direção até as eleições de 2014, houve, então, diversas manifestações e o surgimento de novos movimentos sociais (mas que remetem a movimentos de cunho conservador da época da Ditadura Militar), a partir de diferentes influências políticas e ideológicas, e até auto-declaradas "a-políticas" – culminando na interrupção daquele governo através do impeachment. Com a instalação de uma nova direção no governo, é possível observar agora uma segunda onda de contrarreformas conservadoras em diversos campos, incluindo o da Educação.

No campo específico da Educação, enfoca-se aqui um movimento social que demonstrou se diferenciar dos movimentos vistos até aqui, pelo menos no Brasil: as ocupações de escolas públicas por estudantes secundaristas, iniciadas em 2015 no Estado de São Paulo, onde o governo tentou implantar uma Reorganização Escolar por Ciclos, sem diálogo com a comunidade afetada pela mudança proposta, o que gerou reação dos estudantes, que seriam transferidos de suas escolas ou teriam suas escolas fechadas. A forma escolhida – as ocupações – foi inspirada no movimento secundarista Chileno, chamado de "A revolta dos Pinguins" (ZIBAS, 2008).

O movimento "Não fechem minha escola", como ficou conhecido, logrou interromper o processo da Reorganização, objetivo inicial, mas teve uma evolução em suas demandas, que passaram a englobar melhores condições estruturais nas escolas e uma educação pública e de qualidade. Como característica marcante, destaca-se a gestão democrática do cotidiano das ocupações e das assembleias, prezando-se pela organização horizontal do grupo, sem lideranças, representantes ou hierarquia. Houve esforços de 1) rejeitar formas institucionalizadas de deliberação, decisão e representação, e 2) aceitar apoio, mas manter separada a imagem do movimento da de partidos políticos e entidades estudantis tradicionais (tais como UNE, UBES e UMES), a fim de evitar que estes grupos se aproximassem para fins alheios aos do próprio movimento. Assim, era cultivava a ideia dos "estudantes pelos estudantes".

Posteriormente, houve também ocupações de Escolas Técnicas e escolas de outros Estados, com pautas específicas destes lugares e com uma pauta comum: uma Medida Provisória proposta pelo Governo Federal, que afetaria o ensino médio em todo o país. Entidades e pesquisadores do campo educacional, como a SBPC, por exemplo, já apontam para um efeito negativo da MP, principalmente para os alunos da rede pública. Assim, retoma-se a luta pela Escola Pública e de Qualidade, contra novos esforços privatizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura nacional atual, portanto, ainda demanda a vigilância de movimentos sociais, antigos e novos, com destaque para as ocupações mencionadas como um importante exemplo da relação poder-resistência no cenário da educação, e demanda também o acompanhamento teórico do desenvolvimento das ações sociais, para compreender o presente, situá-lo em

relação ao passado, e vislumbrar novas estratégias de resistência para o futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à pesquisa que fundamenta o presente trabalho, através de bolsa de doutorado concedida à Nicole Nöthen de Oliveira, sob orientação da Professora Maria Luisa Sandoval Schmidt.

REFERÊNCIAS

ABERS, R.; SERAFIM, L.; TATAGIBA, L. Repertórios de Interação Estado-Sociedade em um Estado Heterogêneo: A Experiência na Era Lula. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 57, n. 2, pp. 325-357, 2014.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994/2011. p. 97-110.

FOUCAULT, M. A "Governamentalidade". 4ª. Aula de "Segurança, Território e População".

Ditos e escritos. Vol. IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978c/2006. p. 281-305.

_____. **A ordem do discurso.Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de 1970.** Leituras Filosóficas. São Paulo: Loyola, 1970/2004.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação.** 6. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1992/2005.

_____.**História dos movimentos e lutas sociais. A construção da cidadania dos brasileiros.** São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. Conferência de Encerramento. **Reunião Científica Regional da ANPED.**

Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, Paraná. 2016.

ROSAR, M. F. F. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, 2011.

ZIBAS, D. M. L. "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 38, 2008.

ESCOLHA ELETIVA DA DIREÇÃO ESCOLAR: MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO E CONTROLE COMUNITÁRIO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Luís Roberto Beserra de Paiva
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
luispaiva64@gmail.com

Carlos Bauer de Souza
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
carlosbauer1960@yahoo.com.br

Palavras-chave: gestão democrática; eleição para diretor; participação comunitária na escola.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar o modelo eletivo de escolha da equipe de direção escolar das unidades educacionais públicas de Educação Básica no sistema de ensino municipal de Diadema e seus desdobramentos políticos, culturais e pedagógicos em contraposição aos modelos de direção não eletivos.

A equipe de direção escolar é analisada histórica e politicamente enquanto agente social (burocracia estatal) fundamental na implantação de políticas públicas que muitas vezes extrapolam os objetivos exclusivamente educacionais. Em Diadema o modelo eletivo pode ser analisado quanto a suas proposições e resultados não apenas por indicadores de avaliação externa, mas também pelas ponderações e discursos e práticas dos sujeitos sociais que atuam no espaço escolar.

Este processo eletivo que conta com calendário eleitoral, apresentação de propostas, debate e participação das famílias, alunos, professores e funcionários tem como consequência não apenas a limitação da permanência da equipe da direção, mas o fomento da formação de quadros diretivos entre o professorado, critérios mais objetivos para a escolha da equipe, transparência, avaliações de desempenho pela comunidade, a menor rotatividade de professores, formas de resolução de conflitos mais mediadas e consensuais e a introdução de significativos setores sociais nos marcos da cidadania, a começar pelo alunado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

A Unidade Escolar da Educação Básica é talvez a instituição pública com maior capilaridade no território nacional e que mobiliza diariamente milhões de agentes e famílias. Está é ainda a instituição pública com a qual o cidadão mantém uma relação mais duradoura e próxima em grande parte de sua vida, seja como estudante, seja como responsável de um aluno.

Em um país com tantas desigualdades e uma ausência tão sensível do Estado, à escola foram atribuídas várias funções, servindo de base de apoio para a atuação de outras áreas tais

como campanhas de vacinação, aplicação de exames visuais, centro organizador e às vezes distribuidor de alimentos, órgão responsável pelo monitoramento de programas sociais como "bolsa família", base das seções eleitorais, centro de lazer e atividades recreativas, espaço para desenvolvimento de projetos e abrigo para vítimas de catástrofes naturais entre outros.

Todas essas atividades extracurriculares se arvoram não apenas uso do espaço físico da escola, mas na articulação com a direção escolar, a equipe de apoio e mesmo o professorado. Segundo o professor António Nóvoa (2012), a escola projeta a imagem de um enorme caminhão sustentado por rodas de bicicleta.

Essas características reforçam a percepção de que o cotidiano das instituições de ensino da Educação Básica é pautado pelo intenso contato com a vida social comunitária e que seu papel é eminentemente político: quanto maior a vulnerabilidade social de uma comunidade ou região, maior a importância da escola, tanto para o questionamento e transformação das relações sociais quanto para a conservação das relações de poder.

Este caráter abrangente e influente da instituição escolar explica a preocupação dos segmentos de elite quanto à sua "autonomia" e a existência de diversos mecanismos burocráticos e legais para tê-la "sob controle".

Os grupos dominantes sentem-se ameaçados por qualquer discurso ou prática que ultrapasse o marco da formação do aluno enquanto mão de obra barata e/ou consumidor manipulável. A atual reforma do Ensino Médio é uma prova disso. Esse objetivo limitador é incompatível com uma educação humanista. Segundo Braverman (1987), no ser humano "*o aspecto essencial que torna a capacidade de trabalho superior à do animal, é a combinação da execução com a concepção da coisa a ser feita*". Na Educação, assim como no setor produtivo essa separação entre concepção e execução representa uma desumanização do trabalho com o objetivo da alienação.

É importante ressaltar que a tendência à centralização não é apenas um resquício arcaico de um passado colonial ou escravocrata. A Reforma Educacional da segunda metade da década de 1990, com a definição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) se deu sob a égide da política neoliberal, que desestimula práticas democráticas e vem introduzindo paulatinamente mecanismos de competitividade entre as unidades escolares, criação de listas classificatórias de excelência, centralização e controle administrativos e modelos de reajustes salariais baseados no desempenho dos alunos.

A democracia de um sistema de ensino não se restringe ao processo de escolha dos dirigentes da escola, mas este é um elemento relevante para identificarmos o projeto político do grupo que controla o aparato burocrático do sistema educacional; quais os objetivos sociais e políticos que orientam as ações desse segmento; e o papel que se deseja que as comunidades escolares desempenhem no sistema educacional.

As propostas de administração escolar são quase simulacros de um projeto nacional de poder. Nos sistemas de ensino que regulam a Educação Básica, defrontamo-nos com dois grandes modelos de direção escolar: o de preenchimento do cargo de direção por nomeação, como cargo de confiança da hierarquia das secretarias de educação e por meio de concurso público (de ingresso ou acesso). Essa é esta contraposição e seus desdobramentos que é o foca da nossa abordagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos de direção não eletiva (o de nomeação e o por concurso) estão em contradição com uma concepção sócio construtivista na qual o aluno é compreendido como agente na sua formação. A partir de uma visão holística não há como sustentar que o aluno desempenhe um papel ativo no processo educativo e passivo na vida comunitária escolar, o mesmo se estendendo aos pais, professores e quadro de apoio.

A organização do espaço escolar expressa de várias formas a sociedade em que está inserida, mas também a sociedade que projetamos como ideal ou que objetivamos alcançar. Assim, encontramos formas de organização escolar diferenciadas ao longo do tempo que refletem diferentes culturas, desafios e contextos sócio-políticos. Segundo Foucault (2011), a partir do século XVIII surgiram várias formas de "disciplinas" que objetivavam tornar os "corpos dóceis", submissos e capacitados para o trabalho, tornando o "*espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar*".

Acreditamos que os modelos de direção estão vinculados a uma visão de mundo e sociedade e nosso objetivo é problematizar esses dois modelos de direção em base à luz da experiência de duas décadas em Diadema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luciano Ferreira. Concepções de Gestão Escolar e Eleição de Diretores da Escola Pública do Paraná. Dissertação de mestrado. Curitiba: 2004. In: < http://www.nupe.ufpr.br/luciano.pdf> .

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista*: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1987.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Nº 16, pp.221-236. Universidade do Minho, Portugal, 2003. In: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf> ..

CORTELLA, Mario Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez, 1998.

DIADEMA, Prefeitura Municipal de. Estatuto do Magistério Público Municipal. Lei Complementar número 71 de 19 de dezembro de 1997. in: <http://www.cmdiadema.sp.gov.br/leis_integra.php?chave=10007197>.

DIADEMA, Prefeitura Municipal de. *Novo Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Oficial de Diadema*. Lei Complementar nº 353, de 26 de março de 2012. Gráfica da PMD, 2012.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Rio de Janeiro, Editora Vozes. 39ª Ed., 2011.

NÓVOA, António. Revista Nova Escola. Outubro/2012.

ESCOLA ITINERANTE E ESCOLA PÚBLICA: DIÁLOGOS POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Meline Lopes Pinheiro
Instituto Federal do Paraná - IFPR campus Jacarezinho
melinelp@gmail.com

Carlos Henrique da Silva
Instituto Federal do Paraná - IFPR campus Jacarezinho
carlos.silva@ifpr.edu.br

Palavras-chave: Escola Itinerante. Escola Pública. Consciência de Classe.

O texto que ora se apresenta trata, de forma introdutória, da importância das Escolas Itinerantes para a formação de estudantes em acampamentos da reforma agrária coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e do possível diálogo entre este projeto político-pedagógico e a escola pública no que tange a importância da consciência de classe no processo de ensino-aprendizagem.

Não faz sentido para a classe trabalhadora e, portanto, para seus filhos (conforme afirma Paulo Freire) um projeto de educação que aparte "formação política e [formação] profissional", nem "a mera simulação, tônica de um fazer educativo escolar centrado, metodologicamente, em situações de artificialidade" (MESQUITA, 2010, p.9).

No sistema-mundo, o Brasil é um Estado periférico e um país subdesenvolvido, de modo a não garantir direitos básicos (previstos na Constituição Federal) como trabalho e educação a frações expressivas de trabalhadores. E neste contexto de negação de direitos fundamentais, a escola pública é formada significativamente por estudantes que, por vezes, reproduzem conflitos sociais produtos do não direito ao que é elementar. Resultando frequentemente em problemas escolares como indisciplina e evasão. Por outro lado, o modelo hegemônico de escola no Brasil é convencional e conteudista, revelando-se muitas vezes inadequado e conflituoso à realidade do estudante. Trata-se, portanto de um projeto que faz do ambiente escolar um ultraje, revelado muitas vezes no conflito antagônico entre professor e estudante, quando para este a escola pouco contribui no processo de consciência acerca do sujeito enquanto ser social.

A pedagogia histórico-crítica leva em conta o aspecto prático do ensino, considera a prática social do estudante a partir de problematizações mediadas pelo professor. Paulo Freire teorizou sobre, a partir do que chama de *temas geradores*, que devem ser criados pelo professor e levar em conta a prática de vida dos estudantes. E a pedagogia da Escola Itinerante trabalha com os referidos temas.

No início dos anos 1980, num contexto de redemocratização do Brasil, ocorreu o marco da implantação da pedagogia histórico-crítica no país, a qual se apresenta como contra-hegemônica, tendo posteriormente sua fundamentação teórica no materialismo histórico. (BACZINSKI, SANTOS, *et al*., 2013, p. 1). No mesmo período surgiu o MST (1984), no município de Cascavel, Paraná. Sendo atualmente o maior movimento social da América Latina (quiçá, do mundo), formado por aproximadamente dois milhões de pessoas, militantes em 23 estados brasileiros e no Distrito Federal. Desde sua origem está organizado em torno de três objetivos principais: luta pela terra; luta por reforma agrária e luta por uma sociedade mais justa e fraterna.

> [...] os trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra apóiam e se envolvem nas iniciativas que buscam solucionar os graves problemas estruturais do nosso

país, como a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano, etc. Sabemos que a solução para estes problemas só será possível por meio de um Projeto Popular para o Brasil - fruto da organização e mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras.

O projeto político-pedagógico da Escola Itinerante vincula-se, como é de se esperar, ao projeto político do MST. De forma que a luta pela transformação social é permanente, e esta transcende a formação de um homem alienado (MEURER; DAVID, 2008).

Roseli Caldart (2000) explica que alguns fatores culminaram no processo de criação das Escolas Itinerantes, entre eles, a precariedade educacional no Brasil, sobretudo no campo; a valorização da escolarização dos filhos das famílias sem-terra; a iniciativa de mães e professoras que iniciaram os trabalhos educacionais, que expande sua luta para além da posse da terra.

Por fim, entendemos ser fundamental que a escola pública compreenda melhor a dimensão social do estudante, de modo a aprimorar o trabalho em torno da construção da consciência crítica do sujeito e, na escala do coletivo, enquanto classe trabalhadora que é. Em suma, consciência enquanto condição para uma transformação social estrutural.

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores do Acampamento e Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira (MST, Jacarezinho-PR). Ao programa de pós-graduação em *Educação e Sociedade* do Instituto Federal do Paraná, campus Jacarezinho.

REFERÊNCIAS

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; SANTOS, Franciele Soares dos; FIORESE,

Gilmar; COMAT, Sueli Ribeiro. **Implantação da pedagogia histórico-crítica no Paraná**: Considerações a partir de uma atividade de extensão. (2013). Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_600_alexandra.vanessa@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. **Movimentos Sociais e Escola Pública**: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8018>. Acesso em: 01 out. 2016.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de. Educação do campo e escola itinerante do **MST**: articulações do projeto político-pedagógico com o contexto sócio-educacional. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2008. Educação. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

MST: Objetivos. Disponível em: <http://www.mst.org.br/objetivos/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

TERTO, Jâmerson Delmonde. LOPES, Iarlla Suyane Viana. **Educação popular e pedagogia histórico-crítica**: distanciamentos e aproximações. 2007. Disponível em <http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Jamerson_TERTO.pdf>. Acesso em 22 de nov. 2016.

FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA NA LUTA PELA TERRA

Márcia Mara Ramos
Coletivo Nacional de Educação do MST / Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ
marciapterrra@gmail.com

Esse trabalho tem por objetivo socializar a prática educativa que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem desenvolvendo com as crianças Sem Terra no seio da luta pela terra no Brasil.

Tendo presente que o lugar da infância no sistema capitalista historicamente foi demarcado pelo trabalho, seja pela exploração infantil, ou de sua família, na atualidade o consumismo é mais um elemento que se contempla na relação entre trabalho e capital.

A educação que a burguesia até os dias hoje vem pensando e oferecendo para os filhos da classe trabalhadora através de ações política, sociais, culturais e econômicas tem como intencionalidade estabelecer uma relação de dominação, e hegemonia da ideologia burguesa na formação de indivíduos padronizados individualistas e competitivos. Tais características vêm demarcando um intenso processo de despolitização, de desmobilização social e perda da concepção da luta de classes.

A criança faz parte desse contexto que não se separa do projeto hegemônico do capital e que na sua especificidade desde a inserção da criança pobre da classe trabalhadora na vida da família, na creche, na escola, no trabalho entre outros, o direcionamento para a sua formação está ligado à sociedade em que ela vive.

No Brasil segundo Alentejano (2014) "a concentração fundiária é talvez a principal marca histórica do campo brasileiro" e na atualidade se mantém e se intensifica com o agronegócio, projeto de agricultura do capital, que com a modernização expulsa os trabalhadores do campo e se tornou uma frente importante em defesa da agricultura de mercado. Nas pesquisas de Lamosa & Loureiro (2014), destaca-se as parcerias com o Estado brasileiro na área da "*formação intelectual*" no campo da indústria cultural, da comunicação de massas e da educação ambiental - de professores, crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas.

A criança nesse contexto e especificamente as do campo, tem enfrentado diretamente as investidas do capital na agricultura e na sua formação escolar. E nesse contexto, uma das questões para refletir é: como o MST, através da luta pela terra, tem feito ações contra-hegemônicas com as crianças dos assentamentos e acampamentos contrapondo a formação da pedagogia do capital na disputa pela infância da classe trabalhadora?

A concepção de infância que o MST foi construindo ao longo de seus 32 anos tem uma perspectiva história, dialética e crítica com base na realidade social. E sua prática educativa está vinculada ao pensamento da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido no qual se compõe a própria construção da Pedagogia do Movimento Sem Terra. E na construção da prática o resultado em si não é o mais importante, mas o processo de construção coletiva de formação humana é o que dá significação ao trabalho educativo no MST.

O surgimento do MST no final da ditadura empresarial-militar, e início na redemocratização do país, foi fruto do processo de modernização conservadora da agricultura no Brasil que expulsou muitos trabalhadores do campo, resultado também de um processo histórico da concentração fundiária desse país. Mobilizados pelas Pastorais Sociais, igrejas luteranas, Comunidade Eclesiais de Base, Comissão Pastoral da Terra – CPT e sindicatos,

os trabalhadores do campo (pequenos agricultores, meeiros, arrendatários, posseiros entre outros), reivindicaram sua permanência no campo e a distribuição da terra no Brasil. O MST surge nesse contexto e se consolida como organização nacional de camponeses no Brasil, em 1984. (FERNANDES & STEDILE. 1999).

O MST vai dar continuidade à luta pela terra e pela reforma agrária, bandeira central das Ligas Camponesas, como também ao debate provocado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) que estimula a oficialização da organização nacional. O MST[18] define o seu caráter e objetivos como movimento popular e político de organização dos trabalhadores do campo, definindo que *"somos um movimento de massas de caráter sindical e política. Lutamos por terra, reforma agrária e mudanças na sociedade"*. (MST, 2001, p.153). E tem como princípios o enfrentamento ao latifúndio da terra, o latifúndio da ignorância e o latifúndio do capital.

A educação no contexto da luta dos trabalhadores Sem Terra foi uma das frentes fundamentais para as crianças, jovens e adultos. Pois a educação para os filhos da classe trabalhadora historicamente está atrelada aos interesses das classes dominantes em cada período. Portanto, no caso das crianças do campo além da ausência de uma oferta, sua população permaneceu por muitos anos com a ideia de que quem vive no campo não precisa estudar. E se quiser estudar deve ir para a cidade.

A origem da pobreza e da falta de escolarização da criança brasileira tem um largo processo na história do país desde a colonização. O lugar da Infância da classe trabalhadora no capitalismo sofre as consequências sociais juntamente com a sua família. A relação da infância com o trabalho na fábrica, na gênese do capitalismo, como apontam os estudos de Lombardi (2010), vai apresentar a rigorosidade da disciplina, os maus tratos, as regras, a brutalidade e a violência estabelecida, como marcas profundas na formação da infância no capitalismo.

No caminho percorrido pelo MST nesses 32 anos de existência enquanto organização política, suas atividades educativas, têm proporcionado para as crianças, ações contra hegemônicas no combate à indústria cultural, da relação do trabalho como princípio educativo, da coletividade e da luta como referência principal na formação das crianças. As crianças dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária vinculadas ao MST possuem uma infância forjada nas condições concretas da vida, no imaginário coletivo e na cultura de seu grupo social. Presentes em todas as fases da luta pela terra e por uma vida digna, as crianças são compreendidas como protagonistas e construtoras, junto com os adultos.

As crianças Sem Terra participam da vida do Movimento e vivem a coletividade e a auto-organização no seu processo de formação em relação ao trabalho que vai certamente ter outro sentido para sua vida. Para que as crianças fossem enxergadas no MST, as práticas educativas com elas foram determinantes para o processo e alguns instrumentos políticos e educativos foram forjados no contexto do conflito agrário.

A luta por *escolas* dentro das comunidades Sem Terra; as *jornadas e Mobilizações Infantis* que surgiram na década de 1990 e ganham força nacional compondo o conjunto de ações políticas do MST, nos últimos cinco anos tem mobilizado de forma massiva e expressiva as crianças dos assentamentos e acampamentos em nível nacional; a *Ciranda Infantil* espaço que garante a participação das crianças em todas as atividades do MST, que tem influenciado outras organizações da Via Campesina Brasil e internacional, proporcionado a participação efetiva das mulheres nos diferentes processos e espaços da luta pela terra.

Nesse processo da construção dos instrumentos políticos da infância Sem Terra, pela ausência de literatura crítica foi necessária a criação de referências para a ocupação do universo infantil na comunicação e cultura. Foram produzidos coletivamente materiais como fitas K7 e CDs - Plantando Cirandas, livretos de cantigas infantis e literatura. Ou seja, o MST passou a produzir

18 O MST está organizado em 24 Estados, nas cinco Regiões do país. São mais de 350 mil famílias assentadas, 120 mil famílias acampadas morando debaixo de barracos de lona preta ou palha nos acampamentos espalhados em diferentes estados do Brasil. Mais informação no site do MST: www.mst.org.br.

sua própria música, sua própria literatura com temáticas relativas à história, arte e cultura junto com as crianças e educadores. Produziu também o *Jornal das Crianças Sem Terrinha* (2007), uma novidade em um movimento camponês ter encarado o desafio de escrever para crianças e adultos; a *Revista dos Sem Terrinha,* voltada para as crianças, com uma periodicidade anual, com a intenção de garantir que as escolas tenham acesso à Revista como também aos diferentes espaços educativos das crianças do MST. E essas produções tem se tornado um espaço de debate das crianças sobre o internacionalismo. Das nove edições da Revista, já foram debatidos os temas de Cuba sobre os Cinco Heróis, da Palestina, da Venezuela, do Haiti e da Síria; Também na página de internet do MST www.mst.org.br há o link dos Sem Terrinha[19] para acessar as produções infantis.

A experiência da prática educativa com as crianças dá significado à Pedagogia do MST e desafia, mesmo que com os limites e contradições da sociedade de classe, não perder a perspectiva do coletivo, da luta social, da resistência e da organização política.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO. Paulo Roberto R. Questão Agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI. in MOLINA, Monica Castagna, SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos, MICHELLOTTI, Fernando & SOUSA, Romier da Paixão (orgs.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrária: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do PRONERA. NEAD, Brasília. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. STEDILE, João Pedro. 1999. Brava Gente. A trajetória do MST e a Luta pela Terra. Ed. Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 1999.

LAMOSA, Rodrigo & LOUREIRO, Carlos Frederico B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação. Rio de Janeiro, v22, n.83, p. 533-554. Abr./jun. 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. (Tese em educação) UNICAMP, Campinas 2010.

RAMOS, Márcia Mara. A significação da Infância. (Monografia de especialização) FIOCRUZ, Rio de Janeiro/RJ 2013.

19 http://antigo.mst.org.br/semterrinha.

OCUPAR E RESISTIR: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA FACE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

André Rocha Santos
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
andrerochasantos@gmail.com

Ana Paula Gonçalves Pita
Secretaria da Educação de São Vicente/São Paulo - Seduc/SP
anapaulagpita@gmail.com

Palavras-chave: Estudantes; Ocupações; Resistência.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o aumento da curiosidade dos jovens pela política foi visível. Estimulados pela internet, pelas redes sociais, pelas manifestações de junho de 2013, pelo acirramento político das eleições presidenciais de 2014 e pela ocupação de mais de 190 escolas pelos estudantes contra o plano de "reorganização" da rede estadual paulista em 2015 , jovens desempenharam papel decisivo em todas essas discussões. Da mesma forma, ainda em 2015 e em 2016, não faltaram motivos para os cidadãos brasileiros se manifestarem e darem a sua opinião política, a saber: nas manifestações contra ou a favor do impedimento da presidente Dilma Rousseff, nos protestos contra o presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha, em oposição ao governo Michel Temer, nas novas ocupações de escolas e universidades em todo o Brasil em oposição à Proposta de Emenda à Constituição 241 (depois 55 no Senado), à Medida Provisória do Ensino Médio e ao Projeto de Lei Escola sem Partido .

Em todos esses episódios estava-se debatendo questões eminentemente políticas tais como a continuidade ou ruptura da nossa *democracia*, o *respeito à soberania popular* e ao voto, a *legitimidade* ou não do presidente da Câmara em conduzir o processo de *impeachment* em comumacordocomovice-presidentequeseriaoprincipalbeneficiário(ouseja,sefoigolpeounão) , a retirada de direitos sociais com a implantação de uma agenda política de possíveis cortes no orçamento para Educação, Saúde e Previdência, o autoritarismo na imposição de uma modificação no Ensino Médio sem discussão com a sociedade, a censura à liberdade de expressão e ao pluralismo de pensamento nas escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

O debate em relação à luta por direitos e em torno dos movimentos sociais e de resistência à opressão tem um capítulo muito relevante nas ciências sociais (BOBBIO, 1992). Neste curto espaço iremos destacar o papel fundamental que exerceram alguns desses teóricos. Segundo Pasquino (1998), desde os clássicos da sociologia – Marx, Durkheim e Weber – cada um a seu modo viam nos comportamentos coletivos e nos movimentos sociais "um modo peculiar de ação social, variavelmente inserida ou capaz de se inserir na estrutura global da sua reflexão" (p. 787).

Adentrando mais profundamente no século XX temos em Touraine (1977) uma importante reflexão:

> (...) os movimentos sociais pertencem aos processos pelos quais uma sociedade produz sua organização social a partir de seu sistema de ação histórica passando através dos conflitos de classe e das transações políticas.
>
> Entendo, em princípio, por movimentos sociais a ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica (Grifos do autor. p. 335).

De acordo com o sociólogo francês, as "condutas coletivas de historicidade" – como também são denominados por ele os movimentos sociais – são constituídas por três princípios: da identidade, da oposição e da totalidade. Por princípio da identidade temos a definição do ator por ele mesmo, ou seja, um movimento social só pode se organizar se esta definição é consciente. "É o conflito que constitui e organiza o ator" (p. 345). Já o princípio da oposição se refere à organização do movimento que se dá em relação ao seu adversário. "O conflito faz surgir o adversário, forma a consciência dos atores presentes" (p. 346). Por fim, o a totalidade enquanto princípio diz respeito ao "sistema de ação histórica cujos adversários, situados na dupla dialética das classes sociais, disputam entre si a dominação" (p. 347).

A reflexão conceitual de Melucci (1989) em torno da ação coletiva tornou-se uma referência importante sobre os movimentos sociais contemporâneos. Ao contrário de Touraine, que privilegiou nos seus estudos os sistemas macrossociais, o autor italiano concentrou sua atenção no plano micro social nas relações entre atores cujo significado nos possibilita condições para fazer outras mediações conceituais e conexões metodológicas não restritas ao fenômeno "coletivo". As ocupações dos estudantes paulistas encontram nessas reflexões uma abordagem significativa.

Segundo Melucci (1989), os conflitos contemporâneos revelam novas contradições e implicam uma intensa redefinição da situação dos movimentos sociais e de suas formas de ação:

> Os atores nos conflitos são cada vez mais temporários e sua função é revelar os projetos, anunciar para a sociedade que existe um problema fundamental numa dada área. Eles têm uma crescente função simbólica, pode-se talvez falar de uma função profética. Eles são uma espécie de nova mídia. Eles não lutam meramente por bens materiais ou para aumentar sua participação no sistema. Eles lutam por projetos simbólicos e culturais, por um significado e uma orientação diferentes da ação social. Eles tentam mudar as vidas das pessoas, acreditam que a gente pode mudar nossa vida cotidiana quando lutamos por mudanças mais gerais na sociedade (Grifos do autor, p. 59).

Ainda segundo o autor, a nova forma organizacional dos movimentos sociais e de resistência já é um objetivo em si mesmo. Como a ação está focalizada nos códigos culturais, a forma do movimento é uma mensagem, um desafio simbólico aos padrões dominantes. "Compromisso de curta duração e reversível, liderança múltipla aberta ao desafio (...)" (p. 62). Aos participantes é oferecida a possibilidade de outra experiência de tempo, espaço, relações interpessoais, que se opõe à racionalidade operacional dos aparatos. Uma maneira diferente de nomear o mundo. O meio, o próprio movimento como um novo meio, é a mensagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos preparados teórica e analiticamente para lidar com as ações coletivas, os movimentos sociais e de resistência contemporâneos? A nova forma e a nova face das ações coletivas podem ser analisadas a partir dos autores que trabalharam com esse tema nas últimas décadas, principalmente quando o foco é centrado na figura dos jovens?

Buscando responder à primeira pergunta, acreditamos que até aqui falta uma análise

mais apurada dos episódios políticos em série citados na Introdução e desencadeados principalmente pelas manifestações de junho de 2013. No entanto, os dois autores utilizados como referência neste trabalho – Touraine (1977) e Melucci (1989) – são ainda fundamentais pelas suas conceituações e inovações analíticas e permanecem como ponto de partida para todos aqueles que têm os movimentos sociais como agenda de pesquisa. Não obstante, são necessárias outras perspectivas e autores, principalmente as fundamentais análises nacionais não abordadas neste espaço.

Por fim, tentando dar conta da segunda pergunta, vemos que diferentemente das manifestações de junho de 2013, as ocupações das escolas estaduais paulistas em 2015 até aqui não tiveram a mesma atenção e não se tornaram objeto de estudo com a importância e o peso que tiveram outros episódios de ação coletiva. As razões para que isso ainda não tenha ocorrido podem ser várias: é um fenômeno muito recente e que até este momento não permitiu o acúmulo de conhecimento e o afastamento necessário para uma crítica consistente? Foram ações mais "locais" e mais "fechadas" e por isso tiveram menos apelo "totalizante" para um exame mais detalhado? Ou ainda, foi menos "visível" já que não foi acompanhado pela classe média e pela grande mídia e não houve manifestações de rua com camisetas, cartazes e dizeres? São questionamentos iniciais, que tem a intenção de contribuir com a reflexão e o debate em favor desse movimento espontâneo de resistência pelo direito à educação que se manteve autêntico em todo seu percurso.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? In: **Lua Nova**, nº 17. São Paulo, Jun. 1989 (p. 49-66).

PASQUINO, G. Movimentos sociais. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998 (p. 787-792).

TOURAINE, A. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977 (p. 335-365).

A FORMAÇÃO POLÍTICO-EDUCATIVA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO (MTST)

Paulo Henrique Alves dos Santos
Universidade Federal de São Paulo- EFLCH
paulo.henriquesantos@live.com

Palavras-chave: Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), educação política, movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscaremos apresentar o resultado da pesquisa apresentada ao departamento de Ciências Sociais da EFLCH- Unifesp que consiste mais detidamente em mostrar o processo educativo-político presente dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Através da análise documental, do levantamento bibliográfico e das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos militantes do movimento pudemos captar como se formam, e sendo assim, como se transformam a visão de mundo e as práticas dos trabalhadores do MTST. Por fim faremos a aproximação do processo formativo proposto pelo movimento com alguns conceitos formulados pelo pensador italiano Antônio Gramsci que através da sua experiência dentro do PCI no início do século XX conseguiu mostrar o potencial que a educação tem na transformação da realidade social em que estão inseridos.

MTST: UMA NOVA HISTÓRIA DE LUTA DENTRO DAS METRÓPOLES BRASILEIRAS

Apontar o nascimento do MTST não é algo simples, pois como é comum nos movimentos sociais em geral não há uma data de fundação, mas sim um processo de constituição. Seu surgimento está relacionado tanto às lutas no campo dos anos 1990 e a tentativa do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) de aproximação com as lutas urbanas (Goulart, 2011), quanto com uma tradição de movimentos sociais urbanos no Brasil.

A aproximação com as lutas urbanas ocorre a partir da Marcha Nacional pela Reforma Agrária, em 1997, quando o MST dirige alguns militantes para as cidades onde já existiam movimentos organizados, na tentativa de uma possível articulação das lutas do campo e da cidade, o que os próprios militantes do MTST reconhecem como sendo um germe de sua criação essa estreita ligação com o MST (Ibidem).

A eleição de Lula para presidência, no entanto, provocou a ruptura do MTST com o MST no ano de 2003, devido à proximidade do movimento rural com o governo recém-eleito e a necessidade do MTST em tomar um rumo próprio nas ações e nas formas de luta mais adequados à realidade urbana podem ser apontados como os principais fatores para o afastamento entre os dois movimentos naquele momento.

O MTST participa de uma tradição dos movimentos sociais urbanos dos anos 1970 e 1980 pela aproximação com formas de luta e elementos do projeto político, tais como o princípio de autonomia frente ao Estado, estimulando a participação em ações diretas, como: trancamento de rodovias, ocupações etc. e independentes das instituições, com organização bastante sedimentada dentro das vivências cotidianas, ou seja, organizando sua base social (Cartilha, s/d).

Partindo da análise dos documentos elaborados pelo setor formativo do MTST podemos observar que primordialmente o movimento busca colocar-se como ferramenta capaz de organizar e propor um novo projeto de sociedade através da luta por moradia, propondo-se a ser uma alternativa possível para desenvolver uma postura combativa em relação ao Estado capitalista.

O MTST é um movimento que organiza trabalhadores urbanos a partir do local em que vivem: os bairros periféricos. Identificando-se e organizando suas lutas por meio do território urbano é o que o MTST busca trabalhar em torno de seus objetivos de organização dos trabalhadores das grandes cidades. Isto é, partindo do problema cada vez mais crescente da sociedade capitalista, a moradia em condições precárias e as dificuldades da vida urbana, é que o movimento busca organizar sua base social. Por isso, a importância de se colocar como um movimento territorial, cujas problemáticas e reivindicações estão atreladas a vida nas grandes metrópoles, mais especificamente nas periferias.

O MTST coloca-se, portanto, como uma organização antagônica à forma de vida das metrópoles no modelo capitalista, definindo seus objetivos como:

> A luta contra o capital e o Estado que representa os interesses capitalistas. Sabemos que na atual forma de organização social não há espaço para a realização dos interesses da maioria, os trabalhadores. Tudo é transformado em mercadoria, inclusive nós próprios e nossos direitos. Apenas uma minoria tem acesso a condições dignas de vida. E o Estado atende exatamente a esta minoria. Por isso nossa luta é muito mais ampla do que a conquista de um pedaço de terra. Mas é preciso um intenso e longo acúmulo de forças para atingirmos nossos objetivos principais. Todas nossas ações devem estar voltadas para fortalecer nosso caminho rumo a estes objetivos. Isso significa ampliar nossa referência nas periferias urbanas, nosso número de militantes, nossas conquistas, nossa capacidade de mobilização, dentre muitos outros fatores. (Cartilha, s/d: 03).

O MTST coloca claramente que "a luta contra o Estado" que por sua vez representa os "interesses capitalistas" são seus principais campos de disputa nas relações de reprodução da vida nas cidades capitalistas. Ademais, o movimento busca afirmar a busca pela construção do poder popular a partir das práticas dos seus ativistas estimuladas dentro da própria organicidade do movimento traz consigo diversas implicações, como por exemplo, ter e criar ferramentas para a construção desse projeto, tanto no discurso como na prática de seus militantes. Isso significa dizer que dentro do processo de luta pela moradia adquire-se outra forma de ver o mundo por parte dos sujeitos e que a reivindicação pela moradia torna-se posteriormente uma luta mais ampla.

A ampliação do escopo das reivindicações se dá a partir de um processo que ocorre dentro do movimento que relaciona a luta pela moradia com a problemática urbana como um todo, reivindicando uma reforma urbana e posteriormente a construção de um novo projeto societário.

Uma das práticas permanentes do movimento que auxilia na aproximação entre as reivindicações mais imediatas e a construção do projeto político é a ação de formação política que é fundamentalmente elaborada no setor formativo do MTST, mas que não ocorre exclusivamente em suas atividades. Por meio de entrevistas com membros deste setor e da base do movimento, buscamos compreender como ocorre a formação política e se ela contribui para a apropriação do projeto político pelos sem-teto, expressando-se nas formas de luta e ação do movimento. Para tanto, a contribuição de Antônio Gramsci nos serviu de referência para a análise.

CATEGORIZAÇÕES GRAMSCIANAS NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO POLÍTICA DO MTST

Entendemos que a luta cotidiana dos militantes do MTST e o processo formativo intencionalmente "guiado" pelo seu setor de formação tem esse potencial de formar sujeitos críticos, diante da sua realidade enquanto sujeitos históricos para sua atuação no mundo. Esse tipo de sujeito é chamado por Gramsci como o "intelectual de tipo orgânico" que está presente em

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (Gramsci, 1968: 3).

Del Roio (2006) destaca a importância do papel do educador estar imerso e vinculado na realidade da sua base, não descolado do processo formativo como aquele responsável por "conduzir as massas" de maneira distante, mas sim, de estar próximo para que as bases eduquem-se e criem novos educadores dentro de um processo contínuo. O autor fundamenta sua posição apoiado em Gramsci, segundo o qual, o papel das organizações dos trabalhadores deve romper com a lógica estabelecida pelo partido e partir para uma nova maneira de organização em que a educação tenha um papel destacado (Del Roio, 2006).

Gramsci trabalha a categoria intelectual orgânico como aquele - sujeito ou organização - que seja capaz de conciliar a sua capacidade intelectual com a capacidade de ação prática. Dentro dos arranjos colocados por essa formulação esses sujeitos têm o papel de desenvolver a direção dentro do processo de construção de uma nova hegemonia. Ou seja, capazes de expressar os interesses no campo econômico, político e social do seu grupo, no caso do MTST, o trabalhador precário e, portanto, em grande medida não sindicalizado das periferias das metrópoles brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Nágela. DIAS, Edmundo (2007) A Questão da Ideologia em Gramsci. Trabalho & Educação, São Paulo, v. 16, n. 2.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. In: Cadernos Cedes, Campinas, p. 311-328, dez. 2006.

GOULART, Débora Cristina (2011). O Anticapitalismo do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). 276f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, UNESP.

GRAMSCI. Antônio (1968). Os intelectuais e a organização da cultura, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ed.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO (s/d). Cartilha do militante. Disponível em: http://www.mtst.info/files/mtst/CartilhadomilitanteMTST.pdf. Acesso em: 20 jan. 2008.

_____ (2009). Princípios de organização do MTST. São Paulo. Mimeo.

_____ (2011). Sobre a reconstrução do MTST. São Paulo, 2011.

_____ Relatório do Encontro Nacional do MTST. Brasil, 2009. PEREZ, Luana de Paula (2016). Educação e Luta política: uma análise sobre a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pensata. Guarulhos. 2016 n. 1, v. 5 Disponível em: http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/educao-e-luta-poltica-uma-anlise-sobre-a-trajetria-do-movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-22423. Acesso em: 18 mar.2017.

É POSSÍVEL ENSINAR FILOSOFIA? OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Pedro Henrique Ciucci da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
pedrociucci@yahoo.com.br

Palavras-chaves: Docência, Filosofia, Reflexão, Práxis.

PROBLEMA

Nos dias atuais o professor de Filosofia se depara com realidades bastante adversas àquelas vividas em sua vida acadêmica. É inocente pensar que o mesmo se confrontará com alunos com competência leitora e escritora apuradas, ou que estejam prontos a discutir textos filosóficos complexos. Por isso é que caberá a esse docente se preparar para esses desafios e pensar como os seus conteúdos e discussões irão fazer sentido para aquele grupo de educandos. Pensando numa sociedade onde o imediatismo e o consumismo são as palavras de ordem do momento, cabe ao educador uma tarefa inerente ao objetivo principal da filosofia, que é estabelecer uma conexão entre pensar – refletir – agir. Discussões filosóficas riquíssimas podem ser exploradas e vividas se o professor fizer uma análise de sua clientela e souber aplicar as teorias filosóficas, de modo que essa clientela possa entender que a Filosofia não é mais uma matéria que simplesmente preenche a grade curricular, mas que ela pode fazê-lo pensar em sua condição e lhe dar suporte para conviver e melhorar a comunidade na qual está inserido. Não podemos nos ater em passar biografias ou conceitos filosóficos sem sentido, por vezes complexos e enfadonhos. Cópias de textos e questionários que são mais uma tortura do que um aprendizado, que são mais um castigo do que a verdadeira essência da Filosofia que é o desenvolvimento do pensamento crítico e também uma emancipação individual. Nos dias em que vivemos estas são causas urgentes e que devem ser exploradas no ambiente escolar, pois devemos preparar nossos educandos para a vida e os desafios pertinentes a ela. Em tempos de grandes desafios sociais, econômicos e, porque não dizer educacionais é que o ensino e a discussão dessa disciplina se tornam tão desafiadores.

Devemos repensar a prática docente em relação à aplicabilidade da disciplina, que não pode ser entendida como um saber irreal e complexo para os nossos educandos do ensino médio, um desafio que tem que ser superado somente pelos teóricos da educação, pedagogos e licenciados em filosofia, mas sim pela comunidade educacional que agora precisa demonstrar a necessidade da filosofia e a sua inter-relação com as demais áreas do conhecimento de forma a garantir e suscitar nos educandos competências para que possam responder aos enormes desafios colocados pela sociedade contemporânea. Desta forma, frente à urgência de favorecer um ensino cada vez mais crítico e reflexivo com características transformadoras da realidade percebida, se faz necessário quebrar essa dicotomia que permeia os alicerces da educação em nosso país. Assim, a educação no ensino médio deve apresentar-se bem fundamentada nos diálogos interdisciplinares, pois sendo a educação um ato de compromisso e de transformação política não podemos nos distanciar do debate, ou seja, sendo ele uma ferramenta de análise e construção política-social, fica claro que a Filosofia tem por objetivo primordial aproximar-se da realidade de vida dos educandos e tornar essa realidade um fato que justifique uma discussão de construção de possibilidades. Desta forma, a inserção do ensino da filosofia no ensino médio, se afirma como um saber capaz de provocar inter-relação entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para

a construção da autonomia do educando. Cabendo aos licenciados na área estimular nos educandos as condições necessárias para uma reflexão filosófica. Para concluir, é pertinente dizer que a filosofia é uma disciplina formadora por excelência, pois dispõe de recursos valiosos para fornecer ao estudante conhecimento sólido e permanente que ultrapassam a informação superficial e efêmera.

OBJETIVOS

O ensino da filosofia sugere uma concepção pedagógica fundamentada nas construções dos saberes, que aponte para os educandos no período final da educação básica condições de reconhecer e confrontar as diversas situações por meio de enfoques para o diálogo crítico, fundamentado e consciente e esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. Assim, se faz necessária uma articulação pedagógica que perceba a necessidade da fuga do processo alienativo, a fim de construir um ser autônomo capaz de se reconhecer enquanto sujeito cognoscente do processo dialético, através do ensino que estabeleça as conexões necessárias para a construção de saberes sólidos capazes de sugerir ações transformadoras através da exploração da inter-relação com as demais disciplinas e através da utilização do lúdico como ferramenta para uma aprendizagem que seja capaz de dialogar com os desafios das sociedades contemporâneas. É válido nos perguntar: o que constitui um grande desafio? Nesse contexto podemos dizer que a filosofia é o caminho para mostrar que os saberes humanos são ferramentas para romper com a alienação. Assim, a discussão que permeia a fundamentação pedagógica da filosofia no ensino médio não se apresenta dissociada da sua finalidade no contexto da educação básica, todavia não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Está longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.

A filosofia torna-se evidente e necessária não somente para o ensino médio, mas em toda educação básica, quando compreendida sua função social, política e educacional. A filosofia enquanto disciplina obrigatória, sofreu um grande golpe na era militar, sendo expurgada como matéria disciplinar; sendo assim, os jovens não conseguiam, de forma efetiva, refletir e pensar acerca de pontos cruciais e pertinentes à sua condição humana, pois somente a filosofia prepara a mente humana para tais demandas. Não podemos separar a filosofia do cotidiano, porque ela está relacionada com a relação histórica-epistemológica do ser. A história da filosofia nos mostra a inserção da construção do pensamento e questionamentos que fizemos para atingirmos os nossos fins. Sobre o aspecto de investigação político-social, a filosofia encaminha somente o homem para a história, nenhum outro animal investiga e reflete sobre seu passado, com isto, fica claro que através da nossa racionalidade fazemos filosofia, ou seja, refletir, investigar, construir, montar, fazer, são atos da mente humana, são atos filosóficos.

METODOLOGIA

O professor de filosofia traz consigo um desafio histórico de investigação racional. Ao mostrar os problemas perenes da filosofia ele tem que centralizar a vontade de representação dos educandos perante os textos relacionados à disciplina. Ao falar sobre o *Mito da Caverna*, um texto clássico platônico, o educador não pode tão somente ficar preso no texto pelo texto, pois por inúmeras vezes nem mesmo ele próprio entende tal alegoria, que dirá o educando que sequer pratica leituras básicas. O desafio em questão está em como esse educador vai apresentar e expor o tema. Imaginemos um aluno que mora em uma comunidade isolada e desprovida de recursos básicos, cuja leitura é esporadicamente a de alguns jornais e livros didáticos distribuídos pelo Plano Nacional de Educação. O professor, além de mostrar o mito propriamente dito, é obrigado, de forma iminente, falar das condições que aquele aluno vive no

seu cotidiano; com isso, relacionando Platão com as condições vividas por aquele indivíduo. Fica aqui claro, mais uma vez, o papel real e primordial que a filosofia terá ou tem na vida de ambos (educando – educador), pois ensinar é uma relação dialética, ou seja, o educador só ensina quando o educando questiona e reflete sobre o objeto apreendido. Não existe nessa perspectiva, um distanciamento de aprendizagem de ambos, pois o educador está aprendendo e ensinando, enquanto o educando está aprendendo e fazendo suas reflexões acerca do mundo. Sendo assim, o ato da leitura de mundo, além de preceder a leitura da palavra é importantíssimo na construção dos saberes. Mas essa perspectiva nos coloca em um problema: a formação desse educador. Sendo a educação uma perspectiva, onde não cabe neutralidade, como esse educador vai formar esses alunos? Observando que a educação da classe oprimida é mais carente, o educador que está inserido nessa realidade, deve fazer uma investigação filosófica dos fatos e aproximar a leitura e a escrita a esse mundo, no qual seus alunos fazem parte.

O educador, ao sair dos muros das universidades, ainda permanece longe da realidade escolar. Realidade essa que, na maioria das vezes, encontra-se nas favelas, morros e periferias de nossas cidades. Realidade que convive com toda a sorte de descaso do poder público e da sociedade em geral. O professor ao lidar com esse parâmetro terá duas saídas: 1) Investigar e construir um discurso de aproximação entre filosofia e realidade de mundo onde sua comunidade está inserida; ou 2) Abandonar o discurso de construção e conviver e aceitar a educação bancária de meros depósitos conceituais. A primeira saída apontada leva a uma investigação e construção, que é por sua vez a que chamamos de educação libertária, onde os alunos participam do processo de aprendizagem; mas essa educação libertária prevê uma preparação teórica e pedagógica do educador. Ser educador, ser libertário, preconiza um preparo profundo e sério da área, tanto da disciplina de filosofia, quanto da pedagogia. Tem que se ater às leituras, participações ativas em formações na área da educação, ser atento aos problemas atuais, escutar seus alunos, no que concerne às suas ansiedades e necessidades, ser um sujeito atuante e atento aos movimentos sociais, praticar o seu discurso em ações. Para que se possa promover um processo de emancipação do sujeito, a educação torna-se práxis política e também um processo dialético histórico e epistemológico. A segunda saída que promove a educação bancária, não terá nenhum compromisso real com a emancipação do sujeito e, muito menos, consigo mesmo enquanto educador, aceitando e reproduzindo discursos vazios e sem nexo político, sendo apenas um mero reprodutor dos textos didáticos, os quais, na maioria das vezes, não estão relacionados com a realidade de nossos alunos, mas que vem ao encontro das ideias da ideologia das classes dominantes.

ESBOÇO DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nenhuma outra profissão tem o compromisso igual ao do professor, pois promovemos e preparamos sujeitos que vão atuar diretamente sobre as demandas sociais. Pensar que a educação é neutra é um erro primário e infantil, porque quando se prepara um sujeito coloca-se na sua formação uma gama de dogmas, anseios, opiniões, questionamentos, reflexões e pensamentos que advêm de uma linha política e filosófica. E qual seria essa linha filosófica e política priorizada pelo professor em sua didática? Qual seria a investigação histórica que o professor irá ter como ponto de partida? São essas algumas indagações que mostram que ensinar não cabe neutralidade, pois falar sobre a Segunda Guerra, por exemplo, e os problemas causados pelos nazistas, já é uma forma de questionamento reflexivo, sobre o qual não cabe nenhuma neutralidade. Aqui mostrará a linha de pensamento do professor, seja ele numa linha de pensamento marxista, ou até mesmo, numa linha de pensamento de extrema direita. Na filosofia é onde todos os conceitos se amarram, se entrelaçam, fazem sentido, sejam eles das áreas das humanas, das exatas ou até mesmo das biológicas, porque a filosofia é a reflexão de todos os saberes. Não existe reflexão de qualquer área, sem que não se perpasse pelo âmbito

filosófico, desta forma é que a filosofia é por excelência a matriarca da formação humana, por isso é que causa tanta comoção e até mesmo o desejo de retirá-la novamente da grade curricular, porque na política atual "pensar" é um grande perigo. Desta forma, lutaremos para que se faça valer o direito de pensar, refletir e fazer escolhas positivas para o crescimento intelectual dos jovens excluídos, ou não de nossas escolas.

Um dos aspectos em que impera a maior incerteza e desorientação entre os professores de Filosofia no nível médio refere-se aos conteúdos programáticos. A partir dos anos de 1980, o consenso em relação à necessidade de inovações resultou na formação de uma multiplicidade de propostas, apontando para direções tão díspares que algumas talvez nem possam ser classificadas como filosóficas. Com a volta da Filosofia ao ensino secundário houve, logo de início, um retorno aos procedimentos, conteúdos programáticos e bibliografia empregados antes da reforma instituída pela lei n°5692/71. Os programas continuaram a abordar basicamente algumas partes da Filosofia sistemática e noções de história da Filosofia, com as raras exceções em que, isoladamente e por iniciativa pessoal, se promovia alguma autorização temática ou bibliográfica. Os professores, alguns inexperientes, outros sem formação específica na área, sentiram-se perdidos ao constatar que as antigas fórmulas programáticas não conseguiam despertar o interesse dos alunos pela Filosofia. Pouco a pouco se generalizou a percepção de que era necessário pensar uma nova identidade para a disciplina, superando os modelos tradicionais pautados por um ensino academicista, livresco, conservador e desvinculado da realidade do aluno.

RESULTADOS OBTIDOS

Nessa perspectiva, quando o educador tem a sua preparação na práxis de ensino apurada com a realidade do discente, temos uma nova dimensão sobre os resultados os quais poderemos vir a obter através desse trabalho. Um educador quando tem o seu esclarecimento, o educando consegue ter a sua autonomia sobre os problemas que estão ao seu entorno. Ao ensinar filosofia, a preparação é sobretudo trazer à realidade os textos clássicos acadêmicos, mas sem esquecer que os educandos têm que participar de forma presente e real. O que podemos ter numa dimensão com enormes resultados obtidos já nessa perspectiva citada acima, é o trabalhar a fim de se buscar o interesse desses jovens e colocar a outras disciplinas também como aliadas da reflexão filosófica, ou seja, trabalhar de forma multidisciplinar.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que uma boa formação não só acadêmica ou livresca, mas uma formação política e social do educador, pode sim ser o grande diferencial entre uma aula técnica e desinteressante, de uma aula mais humanizadora, onde o educando consegue olhar para si mesmo, refletir junto com seu grupo e ter atitudes de emancipação. O educador tem como papel trabalhar a solidariedade para que o indivíduo busque uma possibilidade de ser no mundo, não ficando preso a uma mera educação bancária, mas sim, trabalhar dentro de uma educação que tenha sempre o papel da libertação, seja ela política, social, econômica ou histórica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife, s/e, 1959, 139 págs.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.
_____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo, Paz e Terra, 2014.
_____. **Pedagogia da Solidariedade.** São Paulo, Paz e Terra, 2014.
_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.
_____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.
_____. **Pedagogia do Compromisso.** São Paulo, Ed. Villa das Letras, 2008.
_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo, Paz e Terra, 2014.
_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo, Ed. Cortez, 1985.
_____. **Essa Escola chamada Vida.** São Paulo, Ed. Ática, 1994.
_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
_____. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
_____. **Ação Cultural para a Libertação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
GADOTTI, M. **Convite á leitura de Paulo Freire**. Ed. Scipione, 1989.
_____. **Pedagogia da Práxis**. Ed. Cortez, 2010.
TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e Práxis Educativa.** São Paulo: Ed. Loyola, 2014.
VÁSQUEZ. S. A. ***Filosofia da Práxis***. Ed. Cortez, 1977.

ESCOLA SAI, AUTOGESTÃO COMEÇA: UMA INTERPRETAÇÃO ANARQUISTA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

Rodrigo Rosa da Silva
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP
rodrigo.rosa.silva@usp.br

Palavras-chave: Anarquismo, Autogestão, Educação.

INTRODUÇÃO

A presença do anarquismo nas ocupações de escolas públicas de ensino básico ocorridas em várias partes do Brasil entre 2015 e 2016 é perceptível, à primeira vista, através de símbolos característicos que o identificam claramente: as bandeiras negras e as letras A circuladas. É inegável que as ideias libertárias, desde pelo menos "Junho de 2013" , passaram a fazer parte do substrato político que influenciou enormemente a atuação de uma geração de jovens, incluindo aí os secundaristas. Observamos algumas das práticas mais fundamentais do ideário libertário sendo implementadas no cotidiano das ocupações: a horizontalidade, a autonomia, a auto-organização, o apartidarismo (algumas vezes antipartidarismo), a formação política e, por fim, a autogestão. A força que as ideias anarquistas alcançaram nas recentes mobilizações estudantis foi surpreendente.

Diversos indivíduos e coletivos anarquistas se envolveram nas ocupações, apoiando-as ou atuando diretamente, e tantos outros produziram reflexões de cunho político e organizativo sobre o movimento dos secundaristas. A análise é muito semelhante entre eles: 1) a ocupação é uma estratégia radical de luta, que em termos anarquistas corresponde ao princípio da Ação Direta, que se opõe aos métodos corporativistas ou reformistas de luta; 2) a opção político-organizativa dos ocupantes baseada na horizontalidade, visa evitar o surgimento de lideranças institucionalizadas e possibilita generalizar entre todos e todas as práticas assembleárias, de decisão por consenso e, consequentemente, de democracia direta; 3) a busca por autonomia frente aos movimentos estudantis burocratizados, controlados por lideranças partidárias e muitas vezes com atuação vinculadas a interesses de seus grupos políticos, levando à opção pelo apartidarismo e a negação de instâncias de mediação; 4) a implementação da autogestão completa e irrestrita, ocorrida em algumas escolas, onde os próprios estudantes-ocupantes decidiam sobre as questões que envolviam a nova comunidade escolar que se formava. Usavam o sistema de rodízio de funções e divisão de trabalho por comissões ou grupos de trabalho, realizavam todas as tarefas necessárias para o pleno funcionamento da "escola", desde a segurança, limpeza e alimentação até reformas estruturais, construção da programação de atividades e aulas ministradas; 5) e, por fim, mas não menos importante, a consciência de que estavam vivenciando situações concretas altamente formativas e que poderiam, através das ocupações, construir um processo educativo próprio, autônomo e autogerido.

REFLEXÕES ANARQUISTAS SOBRE ESCOLA E AUTOGESTÃO

Sem isolá-la das demais dimensões apresentadas, dedicaremo-nos no presente trabalho a analisar a percepção de pensadores e educadores anarquistas sobre a "escola", instituição

que, durante as ocupações foram substituídas pela autogestão pedagógica e política dos/das estudantes. Qual "escola" foi expulsa dos prédios públicos para que fosse possível construir uma "outra educação" durante os dias de ocupação? Quando a "escola" sai, ou seja, quando todos os agentes de gestão, controle e compressão tiveram seus poderes destituídos e suas funções relegadas à inutilidade frente a auto-organização dos/das jovens que assumiram a administração das instituições, em seus aspectos físicos e políticos, algo novo foi concebido e realizado coletivamente.

Para isso, partiremos das reflexões de Maurício Tragtenberg sobre as relações de poder na escola e seu caráter de organização burocrática, assim como emprestaremos sua percepção sobre a função social das instituições de ensino públicas e estatais. Propomos traçar um paralelo entre a experiência das ocupações estudantis e as interpretações sobre a "escola" de alguns educadores e militantes anarquistas que atuaram entre 1890 e as duas primeiras décadas do século XX na Europa e no Brasil. A crítica tanto à educação religiosa e dogmática, quanto à escola pública republicana "laica" é uma característica marcante nos escritos libertários. Em oposição à escola tradicional os anarquistas propunham e fundação de escolas libertárias ou a implementação de práticas não-formais de educação, politicamente autônomas e social e economicamente autogeridas, visando concretizar as aspirações da classe trabalhadora organizada na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que, em seus congressos deliberou a criação de uma nova educação, *de* trabalhadores e *para* os trabalhadores, na luta pela superação da dualidade no ensino que reproduz a desigualdade econômica e perpetua a sociedade de classes. Nesse sentido destacaremos alguns anarquistas que abordaram o tema da educação: Mikhail Bakunin, Paul Robin, Francisco Ferrer y Guardia, Emilie Lamotte, Charles-Ange Laisant, Élisée Reclus, Adelino de Pinho, Jean Grave, Maria Lacerda de Moura e Domela Nieuwenhuis.

A apropriação da escola, tanto de sua estrutura física como de sua função social, expressou-se pelos gritos e cartazes que diziam: "A Escola é Nossa!". Assim, os sujeitos abandonaram a postura passiva de consumidores, clientes ou usuários de um serviço – alunos - para assumirem diretamente, sem intermediários, a sua formação garantindo o funcionamento público e autogerido da educação. Paul Robin afirmava que, numa relação libertária de educação, a "criança deixa logo de ser só consumidor, mas pode e, consequentemente, deve, tornar-se produtor" de seu processo formativo (ROBIN, 1989, p. 91). Na mesma direção afirmava o geógrafo e anarquista Élisée Reclus a necessidade de transformação do mero leitor em autor, passando de uma postura passiva no processo educativo, atribuído aos "alunos", para uma relação ativa com o conhecimento (RECLUS, 2010).

Maurício Tragtenberg, refletindo sobre a relação entre saber e poder, admitindo a escola como um espaço de contradições onde convivem tanto a reprodução do status quo como a possibilidade de constestação, acredita que a única alternativa para romper com as cadeias de comando é através da autogestão:

> A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar. (TRAGTENBERG, 1985, p.72)

APONTAMENTOS FINAIS

Os anarquistas "clássicos" que escreveram sobre educação ou colocaram em marcha alguns projetos pedagógicos têm, ainda hoje, grandes contribuições para o debate atual na educação: duras críticas de uma perspectiva de classe ao papel da escola na sociedade; e propostas

pedagógicas e políticas inovadoras. Apontaremos algumas dessas contribuições. Por outro lado, destacamos a dificuldade de generalizar a autogestão e fazê-la permanente, superando as "zonas autônomas temporárias" que limitam-se, muitas vezes ao ativismo e ações espetaculares . Por isso, os anarquistas propunham a fundação de projetos educativos próprios para conseguirem garantir plena autonomia e autogestão pedagógica, política e econômica.

Durante as ocupações de escolas havia presente o caráter "temporário", seja pela ameaça de desocupação violenta, seja pela possibilidade de revogação da reorganização ou do atendimento total ou parcial de pautas amplas ou específicas. Outro resultado haveria se as ocupações adquirissem o caráter de expropriação ou, em outros termos, que "retomassem" o espaço público e pudessem autogerí-lo junto com a comunidade que dela participa, tornando-se assim, uma ação radical que se assemelha à ocupação e expropriação de fábricas pelos trabalhadores. De posse das estruturas físicas da escola estudantes, professores, familiares e vizinhança poderiam criar o "novo" permanente, ou seja, uma nova sociabilidade e relação de poder na construção do processo educativo de crianças, jovens e adultos, os verdadeiros sujeitos da educação.

Ao "tomar as escolas" e "expulsar" as "autoridades competentes", corpo burocrático, professores proletarizados e controlados pelo estado, bem como todos os gestores da educação e do capital os/as estudantes demonstraram na prática que em pleno século XXI a autogestão é possível e que somente através dela surgirá uma educação renovada e verdadeiramente libertária.

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral.** São Paulo: Imaginário, 2003.

_____. **A Ciência e a Questão Vital da Revolução.** São Paulo: Imaginário / Faísca, 2009.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo M. C. Escolas de Luta, Educação Política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.37, nº 137, out-dez. 2016, p. 1177-1202.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A Escola Moderna**. São Paulo, Biblioteca Terra Livre, 2014.

MOURA, Maria Lacerda de. **Renovação, 1919.** Fortaleza, Plebeu Gabinete de Leitura, 2015.

PINHO, A.T. de. Pela **Educação e Pelo Trabalho e Outros Escritos.** São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2012.

RECLUS, Élisée. **O Homem e a Terra – Educação**. São Paulo: Imaginário, 2010.

RECLUS, E.; NIEUWENHUIS, D.; GRAVE, J.; LAISANT, C.A.; LAMOTTE, E. **O Futuro de nossas crianças e outros escritos**. São Paulo, Intermezzo, 2017 (no prelo).

ROBIN, Paul. A educação integral. In: MORIYÓN, F.G.(org). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

RYOKI, André; ORTELLADO, Pablo. ***Estamos vencendo*! Resistência global no Brasil**. São Paulo: Conrad, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. *Relações* de *Poder* na *Escola*. **Lua Nova,** vol.1, no.4, São Paulo, mar. 1985, p. 68-72.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA VERSUS ESCOLA SEM PARTIDO

Ramos de Siqueira
Escola Estadual Engenheiro Prado Lopes / FaE-UFMG
camilazucon@gmail.com

Frederico Alves Lopes,
Fundação de Ensino de Contagem / FaE-UFMG
a.fredlopes@gmail.com

Palavras-chave: Emancipação, Utopia, Escola Sem Partido

INTRODUÇÃO

Nos questionamos se é possível uma educação libertadora em uma sociedade desigual marcada pela exploração e opressão. Em outras palavras, é possível uma prática educacional voltada para a emancipação em um contexto de autoritarismo? Haveria limites para se pensar um trabalho educativo para liberdade no atual sistema político-econômico-cultural? Quais as possibilidades nesse cenário? Vivenciamos, no Brasil, uma ofensiva conservadora sobre o pensamento crítico em diversos espaços, inclusive no espaço escolar, centrado sobretudo no projeto denominado Escola Sem Partido (ESP). Nossa reflexão consiste em um diálogo acerca do referido projeto ESP, contrastando-o com os ideais de uma educação libertadora, ancorado sobretudo no pensamento de Paulo Freire. Este projeto ESP, também denominado por Lei da Mordaça, ou Escola do Partido Único, consiste numa materialização de um discurso ideológico falseador da realidade, não somente ilegítimo, mas fundamentalmente antieducativo, demonstrando uma estratégia de esvaziamento teórico e prático das escolas, preenchendo-a de um dogmatismo que pretende somente a reprodução do *status quo,* sem espaço para a crítica, reflexão e livre pensamento. Partimos de uma conclusão, a educação não é neutra, ela sempre estará a serviço de um projeto, resta saber, tal como indagado por Paulo Freire, se é um projeto dos oprimidos ou dos opressores.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA X ESP

Nosso trabalho consiste em uma crítica ao projeto Escola Sem Partido, seu histórico e estrutura, contrastando-o com os ideais de uma educação libertadora, sobretudo no pilar do pensamento de Paulo Freire. Os ideólogos do ESP execram a figura do mestre Paulo Freire, e nós voltamos às suas obras para compreendermos que de fato as falsas propostas para educação precisam silenciar suas ideias e suas ações pedagógicas, que internacionalmente reconhecidas estão engajadas em um processo de combate ao autoritarismo, como o impresso nesse projeto.

A direita brasileira criou o projeto sob o pretexto "universal", com uma suposta neutralidade, que se assemelha à falsa ideia de igualdade que existe em termos legais no Brasil, mas que ignorando todo nosso cenário de desigualdade no qual estamos imersos. Mas esse interesse das elites em ordenar e controlar o processo de escolarização não é recente, muito menos inesperado.

> Surgido em 2004, o Projeto *Escola Sem Partido (ESP)* foi idealizado pelo advogado Miguel Nagib; ao longo dos últimos anos, contou com a ativa colaboração de dois militantes de direita, os irmãos deputados Flávio e Carlos Bolsonaro. Nos últimos

> anos, com o acirramento da crise econômica e a crescente instabilidade política, suas ideias se fortaleceram. A partir de 2014, o ESP passou a influenciar projetos de lei (PL) em âmbito municipal, estadual e federal, tendo atualmente 11 PLs em tramitação nos estados. Na Câmara dos Deputados tramita o PL 867/2015, apensado ao PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC/BA), ao passo que, no Senado, está em tramitação o PLS n. 193/2016 (MINTO, RODRIGUEZ & GONZALEZ, 2016, s/p.).

No segundo artigo do projeto de lei observamos um conjunto de sete ordenamentos questionáveis, ao nosso olhar: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Saltam os olhos os termos: neutralidade, pluralismo, liberdade (quatro vezes) e consciência. Ideias que possuem o seu sentido inverso quando lido o texto em seu conjunto, e que o sentido de liberdade exposto se verifica como controle e punição.

As políticas atuais de se pautam na noção de vigilância do trabalho, vemos uma velha e arcaica forma de controle do trabalho e o olhar sobre educandas, educandos e família pautados na noção de clientes, o que é pior "reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado", observa-se neste ordenamento uma suposta "preocupação" com a vulnerabilidade do sujeito educando, que se configura como verdadeiro pretexto para controle e vigilância da atividade docente. Liberdade, pluralismo não valem para o educador, somente para o Estado regulador.

A antiga e muito atual bandeira contra a mercantilização da educação nunca se fez tão necessária e urgente. Temos velhas "soluções" fracassadas apontadas como horizonte de transformação. Vemos o discurso da "vigilância" da família para delatar trabalhadoras e trabalhadores da educação que estariam em tese "privando os educandos do direito de aprender".

Iniciamos essa reflexão nos perguntando sobre a viabilidade de uma educação libertadora num sistema opressor, mas agora nos ocorre perguntar justamente o inverso: Opressão, autoritarismo, controle e obediência educam? Educam para quê e para quem? Sem dúvida educa para a guerra e o combate, o militarismo e a hierarquia são muito eficazes para atirar nos inimigos, e para viver em sociedade é viável?

Não há como tratar do tema sem mencionar o atual contexto das mídias sociais e da influência desses mecanismos na formação da opinião por meio da multiplicação de falsas notícias. Em julho, do ano corrente, o Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão emitiu uma nota técnica, para subsidiar a análise do projeto que tramita na Câmara, que denuncia a inconstitucionalidade do projeto de lei escola sem partido, evidenciando suas contradições e sua afronta aos direitos.

> O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado. Impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado – todos esses direitos previstos na Constituição de 88 (BRASIL, 2016, s/p.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos neste trabalho realizar uma empreitada de reflexão a quatro mãos, partindo de nossa incipiente experiência docente e de nossas atuais leituras teóricas, indagar sobre o atual processo educacional brasileiro, seus problemas, suas possibilidades, e os desafios de enfrentamento ao projeto reacionário de controle e domesticação da instituição escolar.

Suzana Albornoz (1976, p. 32) apresenta uma caricatura pouco digestiva da escola enquanto '"campo de trabalhos forçados", [onde] os alunos são utilizados como mão-de-obra escrava, uma vez que são obrigados a frequentar (sem remuneração) as aulas em uma empresa onde são também 'matéria-prima'". Essa descrição, talvez real para grande parte das escolas brasileiras, pode piorar caso projetos como Escola Sem Partido e outros sejam aprovados.

Se não conseguimos responder satisfatoriamente nossas perguntas iniciais, por conta do espaço e do tempo disponíveis, trazemos um aprendizado de desenvolvimento da indagação, de formulação de novas perguntas, de inacabamento de nossa reflexão, tal como apontado por Freire.

Quais os caminhos da educação, e especialmente da escola, para o novo milênio? Seria a escola uma instituição autoritária por excelência, ou haveria espaço para a autonomia e sua transformação? O projeto Escola Sem Partido seria somente uma pauta de uma pequena extrema direita ou teria respaldos de parcelas maiores da população brasileira? Existem projetos semelhantes sendo aplicados e arquitetados em outros países, ou seria somente uma quimera tupiniquim? Essas são algumas perguntas que deverão ser respondidas em trabalhos futuros, a partir de novas buscas mais dedicadas, pois o processo educativo é contínuo, e o caminho em busca de "Ser Mais" é permanente.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O enigma da esperança**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL, Ministério Público Federal. **PL que institui Escola sem Partido é inconstitucional**. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2016/julho/pl-que-instituiescola-sem-partido-e-inconstitucional-defende-pfdc/ . Acesso em: 20/10/2016..

MINTO, RODRIGUEZ & GONZALEZ, Notas sobre "Escola Sem partido". Disponível em: http://marxismo21.org/escola-sem-partido/ Acesso em: 22 de março de 2017.

SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESISTÊNCIA E LUTA DEMOCRÁTICA

Ingrid Costa Ribeiro Souza
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
ingridcrs27@gmail.com

Palavras chave: sindicatos, docente, luta de classes.

INTRODUÇÃO

O sindicalismo nasce em uma sociedade específica, na qual a livre concorrência de mercado tornou-se componente fundamental desse modelo societário.

O conflito entre capital e trabalho constitui o eixo central de toda organização sindical, e sempre foi enfatizado por Marx (2007), Engels (2007) e Lenin (1961) que atribuíam grande importância para a questão econômica pois seria esse o ponto de partida para despertar a consciência de classe.

Lenin atribui grande importância as greves, pois significam o início da luta da classe operária contra o sistema capitalista. As greves de maneira geral ocasionam grande força aos trabalhadores e propagam a ideia de luta emancipatória contra o capital.

Os sindicatos embora constituam um elemento de luta contra as usurpações capitalistas, possuem uma luta limitada pois estão centrados na questão salarial e não na mudança do sistema capitalista em geral.

Marx (2007) apontou a relação entre luta econômica e luta política, a primeira concentra-se na questão salarial e no campo econômico, não rompendo com o sistema capitalista, evidenciando as contradições intrínsecas da luta sindical, pois a mesma não constitui um elemento capaz de romper com o modelo capitalista, porém possui um papel importante na construção da consciência de classe em busca da emancipação da classe trabalhadora e no despertar para a luta política.

A ação sindical docente no Brasil foi marcada por rupturas que ocasionaram um atraso organizacional em relação à outras categorias, somente à partir de 1945 após a queda da ditadura Vargas é que essas organizações começam a consolidar-se e a expandir pelo país. Torna-se impossível datar precisamente o início da ação sindical brasileira, entretanto à partir da década de 30 com a expansão das redes de ensino e o processo contínuo de universalização da educação básica, é que uma consciência profissional, coletiva e, em alguns momentos, de classe, se consolida (FERRAZ e GOUVEIA, 2012).

Este texto é parte de minha dissertação de mestrado que estuda a ação sindical dos professores na construção do plano de carreira dos professores municipais de Suzano no período de 2008 a 2010. O estudo está no início, não sendo possível, ainda, a apresentação e análise de dados empíricos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar pesquisas sobre sindicalismo docente foram encontradas referências sobre as primeiras organizações de professores datada do final do século XIX, conforme descreve Catani (1989) em sua tese de doutorado, ao fazer uma análise histórica das revistas produzidas

por docentes entre o final do século XIX e início do século XX. Essas organizações inicialmente possuíam caráter de ajuda mútua com o objetivo de contribuir para a instrução e o bem-estar de seus associados, bem como contribuir com a melhoria do ensino público.

Em sua tese de doutorado Cruz discute sobre as organizações sindicais docentes no Brasil e aponta que do ponto de vista da natureza de atuação dos professores e o modelo do Novo Sindicalismo, o atraso das organizações docentes em relação ao sindicalismo operário é superior a um século.

Na primeira Constituição da República datada de 1891 não existe referência a organizações sindicais, entretanto o decreto nº 19.770 de 19 de março de 1931 regulava as organizações sindicais em território nacional, logo em seguida a esse decreto foi fundado o primeiro sindicato de professores no Brasil na cidade do Rio de Janeiro. Na Constituição de 1934 é citado no Art. 120 que sindicatos e associações sindicais serão reconhecidos em conformidade com a lei.

> Com tudo isso esse sindicato sofreria grandes retaliações, passando a ser considerado como "sindicato comunista", influenciado pelo levante comunista de 1935. Apenas 15 anos depois da sua criação, por volta de 1945, após o final da segunda guerra mundial e em consequência do atrelamento dos sindicatos ao Estado é que a luta no interior desse sindicato é retomada e essa instituição se amplia consolidando sua luta. (CRUZ, 2008, pg. 4)

Essas rupturas na participação docente nas organizações sindicais ao longo da história segundo a autora prejudicaram a organização sindical, pois enquanto outros setores iniciam as suas organizações ainda no final do século XIX os docentes passam a ter uma organização ativa somente a partir de 1945.

Embora o movimento coletivo docente público brasileiro tenha surgido no final do século XIX, com a criação de sua primeira entidade a Associação Beneficente do Professorado Público em São Paulo, segundo cita Viana em referência ao estudo realizado por Denice Barbara Catani em 1989, somente em 1945 ganha moldes oficiais com a criação da APENOESP que neste momento representava apenas os professores secundários, posteriormente em transformada em APEOESP.

Segundo Vianna em vários países do primeiro mundo a constituição dos sindicatos como defensores das liberdades democráticas e de condições dignas de trabalho iniciou no final do século XIX e veio a se consolidar por volta de 1945, sendo que na mesma época essas organizações começaram a se espalhar pelos países então classificados como terceiro mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as análises sindicais docentes é marcante a natureza política e educativa da luta sindical, com destaque para o caráter político pedagógico dessa ação. As lutas por uma carreira adequada e condições dignas de trabalho estão presentes no movimento sindical, mas também a busca por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora norteia esse movimento.

É importante ressaltar que o sindicalismo nasce em uma sociedade específica, em que a base do seu sistema está no livre mercado e na exploração do trabalho. Na sociedade capitalista aos sindicatos é atribuída a função de mediar os conflitos entre a classe trabalhadora e os patrões, mediante a legislação que permite a livre concorrência e a exploração do trabalho.

Os sindicatos são criados pelos trabalhadores para a defesa dos seus direitos e especificamente na categoria dos professores encontram um campo propicio, para as lutas por uma educação de qualidade e pelo direito ao acesso da classe trabalhadora à educação pública.

O movimento sindical docente embora tardio do ponto de vista organizacional comparado aos sindicatos de outras categorias, possui papel determinante nas lutas acerca da educação pública e do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 20/03/2017.

BRASIL. DECRETO Nº 19.770, DE 19 DE MARÇO DE 1931. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D19770.htm. Acesso em 20/03/2017.

BRASIL. Constituição da República de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20/03/2017.

CRUZ, H. Condições de Construção Histórica do Sindicalismo Docente da Educação Básica. Brasília, Tese de doutorado apresentada a UNB, 2009.

CATANI, D.B. Educadores à Meia Luz: Um Estudo Sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GOUVEIA, A, FERRAZ, M. Educação e Conflito: luta sindical docente e novos desafios. Curitiba, Editora Appris, 2012.

VIANNA, C. Os Nós Do "Nós". Crise e perspectiva docente em São Paulo. São Paulo, Xamã, 1999.

LENIN, V.I. Sobre Sindicatos. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, Rio, 1961.

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo, Boitempo, 2007.

MATTOS, B. O sindicalismo Brasileiro após 1930. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS NO PARANÁ

Luiz Aparecido Alves de Souza
Instituto Federal do Paraná - IFPR
luiz.souza@ifpr.edu.br

Taysa Cristina Bedak Junkes
Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln / Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED-PR
taysa.bedak@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma Educacional. Ocupações estudantis.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e a Constituição da República Federativa de 1988 foram frontalmente agredidas, pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio e consubstancia-se na dinâmica do Golpe, consumado em agosto de 2016. O presente trabalho traz como intencionalidade, explicitar as determinações educacionais contidas na Lei 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio e, suas implicações sociais como estratégias para a manutenção das desigualdades sociais e, que impulsionaram os movimentos secundaristas e universitários a ocuparem as instituições escolares no Paraná, como processo de resistência.

Trata-se de um estudo teórico qualitativo e documental com análise de documentos legais, institucionais e no acesso a acervo disponibilizado em periódicos. O texto encontra-se organizado em duas partes, a saber: 1) apresenta aspectos da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) que materializa os interesses privatistas e elitistas dos ocupantes do poder político e 2) explicita o entendimento dos/as estudantes secundaristas frente a este cenário de reforma educacional e social que passa pelo crivo do campo econômico e, portanto, do Estado Mínimo. O estudo encontra-se alicerçado na matriz teórica do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, e nas filiações de teóricos como: Poulantzas, Gaudêncio Frigotto, Mônica Ribeiro da Silva entre outros.

A LEI 13.415/2017 NO CONTEXTO DAS MACRO REFORMAS E O RETORNO AO DUALISMO DO ENSINO MÉDIO.

Ao reler o documento emitido pelo PMDB em 29 de outubro de 2015, intitulado como "Uma ponte para o futuro", o preâmbulo do texto explicita que o objetivo deste programa "destina preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatem efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos" (p.01). Ao custo disso tudo, o documento apresenta que a saída é uma ampla e irrestrita reforma estrutural.

O que implica uma reforma estrutural? Implicam em atacar em um conjunto de medidas decididas no âmbito político, reformas no campo da política, previdência, trabalho, educação e fiscal, geralmente imbricadas nas recomendações de organismos externos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, para concessão de crédito financeiro externo.

O mesmo documento, cujo objetivo é publicizar para a sociedade brasileira as profundas reformas no escopo da legislação, alterando a Constituição de 1988, defende que na democracia de fato, o "consentimento social" torna-se imprescindível para que essas reformas se ampliem e se estabeleçam. No momento da escrita deste texto, o que vemos são as manifestações da classe trabalhadora deste país, não consentindo, as reformas que se encontram em curso, sejam as reformas da educação, fiscal, previdenciária ou trabalhista.

Poulantzas (1977) afirma que para a burguesia assegurar-se no poder, dispõe-se de um aparato tão específico como o Estado Capitalista representativo de seus interesses de classe. Este Estado representativo tem como capilaridade, a defesa na estrutura flexível, com intencionalidade clara de unificar os interesses burgueses e, ao mesmo tempo, confundir e desorganizar as classes subalternas e assegurar o consentimento das massas populares.

Para isso, destaca-se o papel preponderante da mídia aberta, que vem desempenhando o papel de confundir e distrair a sociedade desinformada, que, pela necessidade de combater a corrupção (Operação Lava Jato), cria-se uma cortina de fumaça, para que o movimento golpista aja no campo das tribunas e das reformas impopulares. É neste cenário, que a Reforma do Ensino Médio se insere, como interesse da burguesia e o início do débito da conta que o empresariado brasileiro debita no governo ilegítimo Temer.

O debate sobre a formação para o trabalho é histórico nas políticas educacionais. Na instalada República (Trânsito do século XIX para o século XX) que os embates assumem contornos, com o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, por Nilo Peçanha, que instala as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, pública e gratuita, com endereçamento certo para os jovens desprovidos da fortuna e como condição de se regenerarem moralmente. Enquanto isso, os filhos da classe abastada tinham à sua disposição o ensino privado, nas escolas católico-confessionais, como preparatórios para ingressos em cursos superiores.

Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio, traz um retrocesso histórico aos tempos do império, de prejuízos históricos, sociais e culturais, ao mesmo tempo, que não concorre para o fortalecimento da democracia contingenciada pela imposição da classe burguesa e predatória dos sonhos de nossos jovens da classe trabalhadora.

Frigotto (2017) em um texto lúcido sobre o contexto da Reforma do Ensino Médio sintetiza que os proponentes da reforma "especialistas analfabetos sociais, doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social" e sem o consentimento social, como prefigura o texto, anteriormente citado do programa do bloco no poder, explicita que a Lei 13.415/201 decreta-se uma escola para o rico e uma escola para o pobre. E, que, o ajuste que se aplica à classe trabalhadora, seja do campo como da cidade, pelas reformas da previdência, trabalhista e congelamento dos gastos públicos, tem que chegar também na escola, onde estudam os filhos da classe trabalhadora.

Silva (2017) em outro texto sobre a Reforma do Ensino Médio atesta que as novas diretrizes são implacáveis, contribuindo para que o ensino tenha uma liquidez e não uma solidez, o que somente poderia ser garantido, se preservado os conhecimentos científicos que concorrem para uma formação humana e integral.

> É líquido porque mergulha no mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública. Porque afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos (...). (SILVA, 2017, p. 01)

A autora afirma que toda essa liquidez se mistura com "as lágrimas e o choro de todos/as aqueles/as que ocuparam suas escolas" e que a luta se trava agora, nas esferas estaduais, como resistência e "Fora com a Reforma".

A PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NO ESTADO DO PARANÁ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A movimentação no Estado do Paraná se deu de forma gradativa e crescente. As ocupações de cada estabelecimento seguiram diferentes processos: em alguns casos foi pacífica e, em outros, o confronto ideológico foi inevitável, chegando a agressões físicas entre ocupantes e aqueles que não apoiavam o movimento.

Em relatos registrados pelos próprios estudantes, percebemos que havia uma compreensão relevante, sobre as nefastas consequências, em longo prazo, a partir da reforma do ensino médio. Em especial a retirada do currículo das disciplinas de filosofia e sociologia, também da oferta de "módulos" das áreas do conhecimento, como uma maneira de diminuir o acesso às diferentes áreas que estão proporcionalmente ofertadas, ainda no modelo vigente e, que a rede privada, ainda irá manter por ter meios de burlar a reformulação. Gerando com isso, um déficit de conhecimento entre a rede pública de ensino e a privada, o que afetará no processo final, a concorrência, já desvantajosa, quando submetidos aos critérios seletivos das universidades e mercado de trabalho.

A reforma vem para aumentar a desigualdade do acesso e permanência do estudante da escola pública, em especial do/a aluno/a trabalhador/a, que depende do contra turno para manter-se desde muito cedo no mercado de trabalho- seja formalmente por estágio ou subempregos, este indivíduo terá que escolher entre estudar em período integral ou trabalhar e, geralmente, opta devido às condições econômicas, que pioram em tempos de crise. Tornam-se mão de obra barata e sem garantias de direitos, pela falta de qualificação e de conhecimentos mais aprimorados para funções que exijam tal capacidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Lei 13.415/2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 15.mar.2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **In: Avaliação Educacional**. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/. Acesso em 20.mar.2017

PMDB. **Uma ponte para o futuro.** Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acesso em: 20.mar.2017

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Como fica o Ensino Médio com a Reforma- vem aí o Ensino Médio 'líquido". In: **Cedes Unicamp.** Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/noticias/668 . Acesso em: 22. mar. 2017.

EXPERIÊNCIAS E PARTICIPAÇÃO JUVENIL

Rafael Vigentin
Universidade Federal de São Carlos
rafael-vigentin@hotmail.com

Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos
carlacorrochano@gmail.com

Palavras-chave: jovens, participação política, movimentos sociais

O Esse trabalho que apresentaremos pretende compartilhar a pesquisa realizada para o curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, no campus de Sorocaba, que está vinculado à linha de pesquisa -Educação, comunidade e movimentos sociais- que tratou da discussão sobre jovens, movimentos sociais e participação política.

Ao se tratar de uma pesquisa em Educação, pretendemos revelar as experiências e ações educativas que ocorrem para além dos muros escolares, principalmente as que estão ocorrendo através da participação juvenil nos movimentos sociais, já que a escola não possui o monopólio da formação cultural e do saber (SPOSITO, 2003).

Nessa perspectiva, buscamos estender o foco da discussão sobre educação para além das instituições socializadoras tradicionais, considerando outras maneiras como os indivíduos se constituem enquanto sujeitos, avançando de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização (SIROTA, 2001).

Para a realização dessa pesquisa fiz a opção por estudar um grupo de jovens da cidade de Sorocaba que participavam do movimento Levante Popular de Juventude, por se tratar de um movimento que tinha uma atuação expressiva na cidade e uma inserção na política nacional, que atuam com uma linguagem mais juvenil, principalmente voltado a arte e a musicalidade, mas que mantém certos aspectos da política mais tradicional.

A pesquisa foi realizada sob a ótica de um olhar sociológico, dado fato de minha formação ser em ciências sociais, me amparando teoricamente principalmente nas discussões da Sociologia da juventude, que reúne um conjunto de pensadores que buscam compreender as relações entre os jovens e a sociedade.

A partir do referencial teórico foi possível perceber que a juventude é uma construção social moderna, constituída historicamente por diversas representações sociais, dificultando que os jovens fossem vistos enquanto sujeitos (PERALVA, 1997, ABRAMO, 1997). Essas representações perpassaram várias instituições sociais, encarando esse momento da vida como fase problemática pela família, como inconseqüentes pelas instituições políticas ou como fase inacabada pela instituição escolar, dificultando que os jovens tivessem voz na sociedade.

A investigação revelou algumas questões que tomaram uma centralidade maior no trabalho, que são: as transformações das instituições socializadoras e da construção das identidades (DUBAT, 1997); as novas formas de participação juvenil (DAYRELL, 2009, CARRANO, 2012); o processo educativo que ocorre para além dos muros escolares.

As transformações sociais, tecnológicas e culturais têm promovidos profundas alterações na maneira como os indivíduos têm constituído suas subjetividades, os atores sociais têm cada vez mais condições de intervir na sua formação e orientação de suas ações. Enquanto no passado a socialização era considerada a transmissão de regras e valores pelas instituições, atualmente, há uma possibilidade de reinvenção e redefinição de capacidade de aprendizado (MELLUCI, 2007). Dessa forma, percebemos que a construção da identidade juvenil passa a ser muito mais direcionada por eles do que antes, abrindo espaços para novas experimentações e

constituição de novas identidades.

Atualmente, as novas formas de participação juvenil que vem se constituído de maneira muito mais horizontalizada, com forte atuação na área cultural e carregada de simbolismo, com a "capacidade de produzir conflitos e de construir identidades coletivas mais transitórias e mais flexíveis" (MELUCCI, 2001, p.10). O Levante Popular da Juventude é um movimento que surge no contexto dessas novas formas de ações coletivas, que busca dialogar com os jovens através de novas linguagens, assumindo discursos de horizontalidades, mais que também apresenta suas contradições, pois ainda mantém certos elementos da estrutura política mais tradicional e verticalizada. Porém, precisamos considerar que o novo e o velho se combinam, e que nem sempre o novo se sobrepõe ao velho, mas que muitas vezes eles convivem mutuamente (MARTINS, 2014, p. 204). Nesse sentido, a pesquisa releva um movimento híbrido entre elementos de novos movimentos e movimentos mais tradicionais, com suas contradições, mas com uma grande capacidade de pautar questões e suscitar debates no cenário político da cidade, atuando enquanto agente de transformação, mas também de formação, não só entre os jovens como também entre as várias gerações.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED/PUCSP, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade.

CARRANO, Paulo. **A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes.** *O Social em Questão* 27 (2012): 83- 99.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino**. A juventude no Brasil.** Observatório da juventude, 2009.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo; and Danilo MARTUCCELLI. **A socialização e a formação escolar**. *Lua nova* 40.41 (1997): 242-266.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas/** Alberto Melucci; tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para todos; 16).

PERALVA, Angelina Teixeira. O **jovem como modelo cultural.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1997, n.05-06, pp. 15-24. ISSN 1413-2478.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, v. 112, n. 1, p. 7-22, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. *Revista USP* 57 (2003): 210-226.

EIXO 4

DIREITO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA COMO UM DIREITO: QUALIDADE COERENTE COM AS ATUAIS DEMANDAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

Daniela Gomes de Almeida
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
danielagoalmeida@yahoo.com.br

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
carlaalessandra@iftm.edu.br

Palavras-chave: Avaliação, livros-didáticos, geografia.

INTRODUÇÃO

Abordar a temática de políticas públicas em torno do livro didático (LD) no Brasil nos diz muito sobre a própria história da sociedade e da educação escolar, seus processos de tensões, avanços e recuos. Livros didáticos são produções culturais que carregam conteúdos curriculares, pressupostos teóricos e metodológicos, é uma mercadoria rentável, é instrumento pedagógico, carregado de conhecimentos e valores e estão fortemente presentes nas escolas públicas do país. O LD constitui-se o recurso mais utilizado pelos professores dessas instituições, constituindo o material mais manuseado cotidianamente pelos alunos, sendo sem dúvida, o principal guia de ensino que orienta a aprendizagem.

Este trabalho, por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva apresentar e discutir a avaliação do LD como um direito, presente nas políticas públicas educacionais no Brasil e seus reflexos nas obras didáticas de geografia e o ensino dessa disciplina, levando em conta as novas demandas da educação na contemporaneidade e os novos perfis de alunos que se despontam, em coerência com a atual conjuntura social e histórica que vivenciamos.

Primeiramente discutimos de forma breve a avaliação dos livros didáticos garantida como um direito tendo em vista a maior qualidade dos livros, em seguida, argumentamos a respeito de alguns pontos importantes sobre a avaliação das obras didáticas de geografia e algumas características que julgamos relevantes a serem consideradas durante esse processo para a melhor qualidade do ensino dessa disciplina diante das especificidades da contemporaneidade, tendo como base o último PNLD (Programa Nacional do livro Didático) de 2017 para o segundo ciclo do ensino fundamental – de 6º ao 9º ano.

As discussões aqui expostas tiveram como ponto de partida nossas pesquisas de mestrado e doutorado e algumas reflexões durante a realização de algumas disciplinas do programa de pós-graduação em educação da faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e esperamos lançar olhares para essa temática tão importante de forma preliminar e sucinta. Nosso propósito não é apresentar conclusões, mas de convidar o leitor ao debate e trazer contribuições para a qualidade do ensino de geografia.

A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS COMO UM DIREITO

Os livros didáticos foram adquirindo ao longo da história do Brasil um grande poder no contexto educacional. Diante disso, o Estado viu a necessidade de controlar a produção e a distribuição desses materiais. O PNLD, criado em 1985 inicia a estruturação de produção, escolha e distribuição dos livros para as escolas públicas brasileiras a partir de uma longa legislação. A resolução CD FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação) nº 6 vincula, em julho de 1993, além de outros procedimentos, os critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação da "Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – em uma ação conjunta entre MEC/FAE/UNESCO" . (BRASIL, 2017)

A partir deste ano, o MEC cria comissões avaliadoras formadas por especialistas da área de universidades públicas brasileiras e professores da educação básica, que avaliam as obras para serem escolhidas pelos docentes das escolas públicas do país, transparecendo assim, a responsabilidade do Estado, enquanto consumidor e de controlador da qualidade técnica, pedagógica e conceitual das obras.

Os livros didáticos apresentam significativo destaque no cenário educacional brasileiro, está expresso como um direito, a avaliação assegurada pela legislação versa sobre a melhoria gradual e dita o que deve ou não conter nas obras.

A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: QUALIDADE COERENTE COM AS ATUAIS DEMANDAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

O tema avaliação de livros didáticos nos permite diversas análises, os critérios a serem avaliados nos livros de geografia que mais se destacam versam sobre o cumprimento da legislação, sobre quais conteúdos devem estar presentes – de acordo com o currículo oficial -, sobre questões éticas, de respeito às diferenças e às liberdades individuais e coletivas, assim como algumas questões referentes a aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos.

Partimos do pressuposto de que vivemos o período de globalização e, concordando com Sposito (2006), a avaliação das obras didáticas tem dado significativa importância às relações que se estabelecem no âmbito mundial. A hegemonia dessa escala global e dos aspectos políticos e econômicos da atual fase capitalista em função de interesses diversos, muitas vezes é mais priorizada do que os elementos da vida que se realizam localmente, com seus valores e práticas que se articulam com as escalas nacional e regional.

Logicamente que as questões que envolvem o nível global são importantes, mas é sabido que os aspectos da cotidianidade são dimensões fortes para situar e fazer compreender os aspectos mais próximos da vida dos estudantes. Outro aspecto a se considerar, é que este contexto atual em que vivemos é complexo, não somente tem alterado algumas perspectivas dos conteúdos geográficos e os atores e dinâmicas que se desenrolam no tempo e no espaço, esses sentidos novos também têm alterado a própria forma de aprender coerentes com o novo perfil de aluno que estão presentes em nossas escolas.

Deparamo-nos atualmente com novos temas, novas formas de textualidades, com a forte presença da cultura midiática, com o bombardeio de informações e imagens, e tantos outros processos, que tem pedido significados novos nessa relação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem e também na estruturação e avaliação dos livros didáticos, sendo estes, fortes instrumentos nessas mediações.

Segundo Harvey (2003) os sentidos tomados pelas imagens geram impactos psicológicos e sobrecarga sensorial nas pessoas, são formados simulacros, em um permanente estado de reprodução, réplica e "empilhagem" imagética. Todos esses fatores fomentam uma criatividade intensa e individualizada, uma seriação e repetição da cultura de massa, aceleração dos tempos de giro - que causa perda de sentido de futuro, futuro descontado no presente, difícil sentido de continuidade. Neste momento, é perceptível, também, o trunfo do efeito sobre a causa, a instantaneidade sobre a profundidade do tempo, o trunfo da superfície e da pura objetivação sobre a profundidade do desejo, a espetacularização da vida social, a fragmentação, o rápido cancelamento de valores tradicionais e históricos...

As noções de tempo e espaço mudaram drasticamente, recebem novos contornos e

funcionalidades de forma desorientada e desruptiva. A linguagem também se transveste de novos signos e significados, é múltipla e diversa, toma novos enunciados e ideologias. A ideia de rede, rizoma, conexão, "nós", está por toda parte. A memória da contemporaneidade é a memória do agora, a memória do virtual substitui a memória real - a memória do esquecimento ganha destaque.

Acreditamos que esse universo de novas acepções, trazem rupturas e significações importantes nas concepções didática-teórica-metodológica-ética-estética, e a avaliação como uma etapa que seleciona e também constrói esses manuais escolares, ainda não se atentou efetivamente para um novo aluno que se constrói. Considerar esses aspectos como critérios a serem analisado durante a avaliação é pensar no aluno que temos hoje, nas novas demandas educativas e na qualidade do ensino de geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a avaliação dos livros didáticos constitui-se como uma etapa crucial na formação desses materiais, que vem se constituindo como o principal instrumento didático utilizado nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. Percebemos, quando analisamos os conteúdos que versam sobre a avaliação do livro de geografia no edital do último PLND de 2017, que a preocupação central ao avaliar ainda está nos conteúdos curriculares e outras questões pedagógicas. Compreendemos que todos os critérios que o edital aborda são importantes e que outros novos devem ser pensados e discutidos durante essa etapa do programa para o LD: a estrutura e conteúdos presentes nos livros didáticos de geografia são coerentes com o novo perfil de aluno e as novas formas de aprender da atualidade? Quais critérios poderiam ser levados em consideração, diante das mudanças históricas que temos vivenciado, para a melhoria da qualidade do ensino de geografia nas escolas?

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-legislacao> Acessado em: 15 març. 2017.

HARVEY, D. **A compreensão do tempo-espaço e a condição pós-moderna**. In: HARVEY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

SPOSITO, M. E. B. (Org). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ALTERNATIVA PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Luciana da Silva Araújo
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
lusilaraujo@gmail.com

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Programa Mais Educação; Educação integral.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de um estudo sobre o Programa Mais Educação, realizado em quatro escolas da rede municipal de uma cidade da região do ABC paulista em 2015. Objetivou-se identificar de que forma este Programa atuou no letramento em Língua Portuguesa e Matemática, assim como no desenvolvimento integral dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e mediante Decreto Presidencial 7083/2010 para contribuir com a elevação da qualidade da educação pública. Neste sentido, por meio da articulação entre políticas públicas educacionais e sociais e da atuação conjunta entre família e comunidade escolar, o Programa Mais Educação oferece a ampliação dos tempos e espaços educativos, assim como inclusão social e cultural.

Especificamente, este estudo pesquisou de que forma o Programa Mais Educação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais inerentes ao letramento, à socialização e às diversas linguagens e formas de expressão dos educandos.

A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de um estudo de caso que se utilizou da investigação bibliográfica e de entrevistas. As entrevistas foram feitas com os profissionais envolvidos nas práticas educativas do Programa (monitores, coordenadores e diretores de escola) e com os educadores responsáveis pelas classes regulares as quais pertenciam os alunos participantes do Programa Mais Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

O Programa Mais Educação promove a articulação entre políticas públicas educacionais e sociais, por meio de ações intersetoriais integradas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para a implantação da educação em período integral.

O Programa articula políticas públicas educacionais e sociais por meio de ações intersetoriais realizadas pelos Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e da Tecnologia, da Secretaria Nacional de Juventude e do Ministério da Defesa. Conforme o Decreto n° 7.083/2010, os objetivos do Programa Mais Educação são:

> I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência

> entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010)

As escolas de baixo IDEB e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional são priorizados pelo Programa Mais Educação objetivando a inclusão e a cidadania. Portanto, o Programa apresenta-se como uma possibilidade de Educação Integral que viabilize a aprendizagem direcionada aos interesses, às especificidades e às necessidades individuais, socioeconômicas e culturais dos alunos. (BRASIL, 2014)

Moll (2012) afirma que o Programa Mais Educação modifica a rotina escolar e contribui para a consolidação dos ciclos de aprendizagem por meio da parceria entre escola e educação não formal, em que educadores sociais da comunidade atuam na formação integral dos alunos, possibilitando novos tempos e espaços de aprendizagem.

Nas escolas pesquisadas, as atividades educativas do Programa eram realizadas no contra turno escolar, ampliando para sete horas diárias a jornada escolar. Os macrocampos trabalhados eram: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer.

Nas quatro escolas, as atividades do Programa eram desenvolvidas nos espaços físicos escolares, tais como sala de aula, pátio, quadra, laboratório de informática, biblioteca e brinquedoteca. Em todas as escolas pesquisadas, havia contação de histórias, atividades de Letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenho, pintura e recreação. Além destas atividades, a escola 1 desenvolvia horta escolar e/ou comunitária, futsal, judô; na escola 2 havia teatro, artesanato e futsal; na escola 3 mídias digitais, judô e canto coral e na escola 4 havia jogos físicos/digitais para trabalhar letramento em Matemática e Língua Portuguesa e inclusão digital.

Monitores eram responsáveis pela execução das atividades de jornada ampliada junto aos alunos, eles trabalhavam em regime de voluntariado e recebiam apenas uma ajuda de custo para transporte e alimentação. Estes profissionais recebiam orientações e apoio pedagógico da equipe gestora e dos professores no planejamento, na execução e avaliação das práticas educativas.

De acordo com os profissionais entrevistados, o Programa Mais Educação contribuiu muito para o desenvolvimento integral dos alunos do primeiro ano. Os conteúdos ligados ao letramento em Língua Portuguesa e em Matemática foram trabalhados de forma interdisciplinar com conteúdos ligados às artes em geral, aos esportes e mídias digitais de forma lúdica e motivadora. Da mesma forma, foram trabalhados conteúdos atitudinais tais como respeito mútuo, justiça, verdade, diálogo, responsabilidade, solidariedade, honestidade, colaboração, empatia.

Os professores do turno regular afirmaram que os alunos que participaram do Programa tiveram mudanças comportamentais positivas, pois apresentaram um melhor rendimento em relação ao letramento, tornaram-se mais participativos nas aulas, com mais motivação, realizando as atividades com mais interesse, curiosidade e dedicação. Além disso, passaram a conviver melhor com seus colegas e atuando melhor em atividades em grupo e na resolução de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, pode-se afirmar que o Programa Mais Educação é um marco para

o cenário da Educação Integral brasileira, pois demonstrou por meio de suas práticas que é possível desenvolver este tipo de educação apesar das dificuldades. Contudo, implantar a educação integral na rede pública brasileira é um desafio que exige políticas públicas contínuas e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Além disso, é necessário repensar currículo, práticas educativas, formação docente e fomentar a participação da comunidade na escola.

Este estudo revelou que o Programa promoveu um trabalho educativo complementar e integrado às atividades realizadas no turno regular que contribuiu para o letramento e para a formação integral dos alunos. O Programa Mais Educação possibilitou aos educandos novas oportunidades de aprendizagem ligadas aos campos da ciência, da cultura, do esporte, da estética e da ética, trabalhando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Neste sentido, o Programa Mais Educação possui relevância para a elevação da qualidade da educação pública do Brasil. Por isso, se faz necessário uma legislação que garanta recursos e práticas para o seu aprimoramento e expansão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial do território. Brasília: MEC/Secad, 2009a.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC/Secad, 2009b.

BRASIL. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília: MEC/Secad, 2009c.

BRASIL. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC\Secad, 2009d.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.083**, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Manual operacional de educação integral.** Brasília: MEC/Secad, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola Brasileira.** Revista Educação e Sociologia, Campinas, Vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 247-270.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SER PROFESSOR: AS REPRESENTAÇÕES DE EGRESSOS SOBRE O PIBID/UMESP

Norinês Panicacci Bahia
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
norines.bahia@metodista.br

Roger Marchesini de Quadros Souza
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
rogerquadros@globo.com

Palavras-chave: formação docente, trajetória profissional, egressos do PIBID.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa (originalmente intitulada "Quem quer ser professor? um estudo sobre as trajetórias formativa e profissional de egressos do PIBID/UMESP", financiada pela FAPESP), que foi desenvolvida no contexto do GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e (Auto)biografias Docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UMESP. A intenção da proposição e desenvolvimento da pesquisa foi o de verificarmos se os investimentos e as ações desenvolvidas pelo PIBID/UMESP colaboraram, de alguma forma, para a opção e para a inserção de egressos como professores em escolas da rede pública de ensino de São Paulo.

O foco da investigação teve a seguinte questão norteadora: "A experiência que licenciados egressos tiveram como bolsistas do PIBID/UMESP (no período 2012 a 2014) mobilizou-os, de alguma forma, para a opção pela carreira docente em escolas da rede pública de ensino de São Paulo? Se não, quais as razões para o afastamento da carreira?". E, como objetivos: realizar uma revisão da literatura sobre a crise das licenciaturas e os problemas que a área vem enfrentando em interface com as políticas públicas de incentivo e valorização do magistério; apresentar o histórico do envolvimento da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo com o PIBID e uma análise dos resultados observados a partir do desenvolvimento das ações dos Subprojetos (Ciências Biológias, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Matemática, Pedagogia presencial e Pedagogia a distância); analisar e aprofundar as reflexões sobre o destino profissional dos egressos (entre 2012-2014) do PIBID/UMESP em interface com os propósitos e os fundamentos do Programa; refletir sobre as percepções dos egressos acerca do processo formativo, da entrada na profissão/inserção no mercado de trabalho e das perspectivas futuras.

Contamos com a colaboração de 18 egressos (14 egressas e 4 egressos), que responderam a um questionário com questões fechadas (para delineamento de perfil) e abertas, sobre a participação no PIBID e atuação profissional. A investigação previu também a coleta de dados por meio de entrevistas para o aprofundamento de algumas discussões sobre a trajetória formativa e profissional de 4 egressos (3 egressas que atuam como professoras e 1 egresso que não atua como professor - dentre os 18 que responderam o questionário, somente esses 4 egressos se dispuseram a colaborar com as entrevistas), que foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. A organização dos procedimentos para a entrevista e as análises dos dados tiveram como referência teórica a análise de conteúdo, conforme Zsymanski (2010) e Franco (2003).

FUNDAMENTAÇÃO

Tendo em vista a atual crise das licenciaturas, motivada, entre outros fatores, pela crise da profissão docente e manifestada pela falta de interesse e baixíssima procura pelos cursos de formação de professores e, considerando ainda, a proposição do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES) como uma política de incentivo e valorização do magistério, realizamos uma investigação sobre as trajetórias formativa e profissional dos licenciados egressos desse Programa, que foi implantado na UMESP - Universidade Metodista de São Paulo em agosto/2012 e que possibilitou o estabelecimento de parceria com escolas pertencentes às redes públicas municipal e estadual de ensino de São Bernardo do Campo, e à rede pública municipal de Mauá nas quais os alunos das licenciaturas, abrangidas pelo programa na UMESP, atuam como bolsistas de iniciação à docência. Além dos alunos, o PIBID também oferece bolsas para os professores da rede pública (que atuam como Supervisores diretos do desenvolvimento dos projetos e no acompanhamento dos licenciandos nas escolas) e para os Coordenadores de Área, professores das IES que desenvolvem o Programa, e que são responsáveis pela coordenação do desenvolvimento e aplicação das ações e atividades da respectiva licenciatura na rede conveniada.

De um modo geral, existe uma produção relevante sobre egressos de cursos de licenciaturas, como em Oliveira e Sousa (1998); Luz e Lopes (2012); Freitas (2007); Menslin e Hobold (2012), mas, em relação às pesquisas sobre os egressos do PIBID, estas estão apenas começando, tendo em vista que a disseminação do PIBID pela maioria das IES no Brasil, ainda é recente, mas já há algumas produções neste sentido, como as de Schirmer, Correia e Sauerwein, 2013; Oliveira e Souto, s/d; Clates, Leães e Günther, 2013, para citar alguns exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos dados obtidos com a aplicação do questionário para o delineamento do perfil, revelam que, em relação à **maioria dos egressos**: a faixa etária é entre os 23 a 40 anos; são solteiros; se consideram brancos; a renda própria está na faixa de 1 a 4 salários mínimos; atuam como professores na rede pública de ensino de São Paulo e consideram que a participação no PIBID os ajudou muito para a inserção e a atuação na docência tendo em vista a oportunidade que tiveram de uma efetiva inserção no cotidiano escolar, principalmente pelo acompanhamento e a co-formação dos supervisores (os professores das escolas públicas parceiras) e dos coordenadores de áreas que acompanharam as ações realizadas nas escolas.

Em relação às análises do conteúdo das entrevistas, é unânime, para as egressas que atuam como professoras, o reconhecimento da importância da experiência do PIBID para o preparo e a constituição da profissionalidade docente e, mesmo para o egresso que não atua como professor, esse reconhecimento também é expressado. Há muitos elogios à forma como o Pibid foi desenvolvido, pelo acompanhamento efetivo dos coordenadores dos Subprojetos e dos Supervisores, evidenciando uma importante aproximação entre a universidade e a educação básica, além da relevância da experiência com o cotidiano escolar, pela inserção de projetos de intervenção nesse contexto e a relação estabelecida entre a teoria e a prática no processo de reflexão/ação *sobre* e *nos* projetos, que vão constituindo a identidade com a profissão docente. Um dado interessante foi a observação de que, especialmente em relação às egressas que estão atuando na Educação Infantil e nas séries finais do ensino fundamental, que foram estabelecidas relações de solidariedade e acolhimento por parte dos professores das escolas em que iniciaram a docência, o que gerou empatia e vínculos afetivos que se irradiam para a docência. Por fim, ficou evidente que a maioria dos egressos estão atuando como professores em escolas da rede pública de ensino e, pelo reconhecimento da importância da experiência com o Pibid, podemos afirmar que o mesmo está, de alguma forma, contribuindo com essa escolha.

AGRADECIMENTOS

À FAPESP, pelo financiamento e apoio à pesquisa.

REFERÊNCIAS

CLATES, Daniela de M.; LEÃES, Carolina N.; GÜNTHER, Maria Cecília C. **A participação no PIBID e o percurso formativo de educação física – um estudo a partir dos egressos do CEFD/UFSM**. La Plata, 2013. Disponível em: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar – Acesso: março/2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Andréa M. de. **As competências na atuação do profissional egresso da licenciatura em ciências biológicas da UNESC: uma análise dos anos de 2002-2005**. Dissertação de Mestrado, UNESC/PPGE, Criciúma/SC, 2007.

LUZ, Fábio P.; LOPES, Odimógenes S. **A formação e atuação dos egressos do curso de licenciatura em matemática do IFPI/Campus Floriano**. Anais do VII CONEPPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, Palmas/Tocantins, 2012.

MENSLIN, Mônica S.; HOBOLD, Márcia de S. **A implicação do trabalho formador na constituição da profissionalidade dos egressos das licenciaturas**. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Maximiliano C. S. de; SOUTO, Romélia M. A. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência como ferramenta de formação profissional dos alunos egressos da Universidade Federal de São João Del Rei**. UFSJ, s/d. Disponível em: www.cibem.org/.../368_1372448998_resumo_expandido_cibem_.docx - Acesso: março/2017.

OLIVEIRA, Romualdo P.; SOUSA, Sandra Zákia. **Curso de pedagogia FEUSP: perfil de ingressantes trajetória acadêmica e destino profisisonal dos formandos**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 3; n. 3, Sorocaba, 1998, p. 61-70.

SCHIRMER, Saul B.; CORREIA, Daniele; SAUERWEIN, Inés P.S. **Onde estão os egressos do PIBID/UFSM/ Subprojeto Física?** Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia/SP, 2012.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). (2010). **A entrevista na pesquisa em educação – a prática reflexiva.** 3ª ed., Brasília: Liber Livro Editora.

POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO CIDADÃ PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: O PROEJA

Paula Rochele Silveira Becher
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
chele_becher@yahoo.com.br

Roselene Moreira Gomes Pommer
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
roselenepommer@ctism.ufsm.br

Palavras-chave: PROEJA, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) implica refletir e relacionar os processos de reestruturação produtiva e das novas tecnologias materiais e intelectuais, aos requisitos de qualificação do mundo do trabalho e à formação de trabalhadores no Brasil. Para tanto, devem ser evidenciadas as mudanças recentes no modo de produção capitalista, e, entre essas, a produção do conhecimento, as quais exigem uma nova formação profissional que supere a tradicional divisão entre a formação integral e a formação técnica. Neste processo, porém, observa-se um descompasso no ajuste entre as instituições de ensino e as necessidades que emergem a partir do novo modo de produção do conhecimento no que diz respeito ao atendimento das novas demandas do processo produtivo, especialmente em países periféricos ao capitalismo central (CARVALHO e LACERDA, 2010, p. 301-302). Assim, o atual contexto sugere que:

> [...] a aprendizagem de uma profissão de natureza técnica não pode ser dissociada de seus fundamentos teóricos e de uma formação mais ampla, sob pena de tornar-se simples veículo de conhecimentos inertes. [...] o ensino profissionalizante deveria ser necessariamente associado a um processo de comunicação e de aquisição de saberes úteis, relacionados com a intervenção do indivíduo no mundo dos objetos técnicos e com a compreensão do mundo em que vive. (ibid., p. 305).

Ocorre que, no Brasil, o processo histórico produziu um dilema entre a necessidade de qualificação do trabalhador para o novo modo de produção científica e tecnológica, e a permanência de estruturas e concepções educacionais pautadas pelas determinações da conjuntura política e econômica. Essas determinações visam prioritariamente as expectativas do mercado de trabalho, das políticas econômicas e os interesses de grupos socialmente dominantes, ficando para segundo plano as necessidades de seu público alvo (CARVALHO, 2003 apud CARVALHO e LACERDA, 2010, p. 306). Tais características reforçam o dualismo que marca a educação profissional, no qual um tipo de educação é destinado aos dirigentes, enquanto outro é destinado aos trabalhadores. Esse fato aponta as dificuldades para que os trabalhadores brasileiros enfrentem os desafios impostos pela economia globalizada (CARVALHO e LACERDA, 2010, p. 306).

O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA

O processo de separação entre a educação básica e a profissional, formalizado pelo Decreto 2.208/97, aliado à falta de compromisso do Estado com a educação pública para além do ensino fundamental, acentuou ainda mais a vinculação do ensino médio à preparação para o acesso ao ensino superior.

> Entretanto, constata Carvalho, é visível o crescimento da demanda da sociedade brasileira, em geral e dos trabalhadores, em particular, para ascender a esse patamar do sistema de ensino [ensino médio], tanto pela valorização da educação em relação ao conjunto dos direitos da cidadania, quanto como estratégia de melhoria de vida e de inserção no mercado de trabalho. [...] essa demanda está bem localizada entre jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho e que buscam melhores condições para enfrentar um contexto produtivo em acelerada transformação, com escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. (CARVALHO, 2003, p. 123 apud CARVALHO e LACERDA, 2010, P. 307)

A ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo, nos anos 2000, promoveu a mobilização de diversos grupos sociais por mudanças acerca das políticas educacionais que prevaleciam até o momento. As discussões que permearam a elaboração da LDBEN/96 foram retomadas. Nesta conjuntura, houve a revogação do Decreto 2.208/97, que separava a formação profissional da educação básica, e sua substituição pelo Decreto 5.154/2004, o qual permitiu a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio . A proposta de integração almejava ultrapassar a formação imediata para o mercado de trabalho a partir da formação integral dos estudantes, relacionando o conhecimento à prática do trabalho.

Neste contexto, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) . O Programa foi implementado em toda a rede federal de educação, sendo os sistemas estaduais e municipais de ensino e as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional ("Sistema S") apontados como possíveis proponentes. A constituição deste prevê que a Educação Básica na EJA se desenvolva a partir de um Projeto Político-Pedagógico integrado à educação profissional, com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou, no caso da etapa do Ensino Médio, preferencialmente de forma integrada a formação de nível técnico.

Dessa forma, o Programa pretendeu ampliar as possibilidades de formação para jovens e adultos trabalhadores, público majoritário na EJA, e propiciar uma qualificação técnica para o trabalho, com base na superação das dicotomias entre os saberes, tendo o trabalho como princípio educativo, a partir de um:

> projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 5)

Com mais de dez anos de existência, o Programa alcançou parte de seus objetivos, mas ainda apresenta desafios. Conforme conclui Saraçol (2014, p. 64), a partir de 2009 há um refluxo do Programa, que se aprofunda com a criação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), em 2011. Assim, o que se percebe é a descontinuidade de uma política pública que recebeu uma série de investimentos, pensada a partir de uma demanda que permanece em nossa sociedade, qual seja, a de jovens e adultos trabalhadores terem acesso a uma formação que os qualifique para o trabalho, mas que ultrapasse as demandas deste, preparando-os para o pleno exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da história da educação brasileira permite perceber que esta sempre foi pensada em, ao menos, dois vieses: para alguns, como forma de desenvolver as diversas potencialidades humanas e de prepara-los para a formação profissional em nível superior; para outros, como requisito básico de formação que permita uma rápida preparação para as demandas do mercado de trabalho. O PROEJA surgiu como uma possibilidade de atendimento da necessidade de conclusão de estudos e de formação profissional de jovens e adultos que acessam a EJA, e também, de buscar desenvolver a formação integral desses sujeitos, visando ultrapassar a dualidade verificada.

Compreende-se que o PROEJA é um Programa necessário ao contexto educacional nacional, especialmente para aqueles que buscam um ensino de qualidade, com vistas ao pleno exercício da cidadania, que, ao mesmo tempo, respalde as necessidades imediatas de jovens e adultos trabalhadores. Porém, o que se observa é uma descontinuidade nas políticas públicas educacionais, que, no caso do Programa, deixaram de incentivá-lo no momento em que seus primeiros resultados poderiam ser observados. Ocorre que estas políticas demandam tempo de implementação e necessitam de incentivos que ultrapassam os períodos das políticas de governo, necessitando se afirmar enquanto políticas públicas de Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Brasília, DF: 2007.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; LACERDA, Gilberto. Dualismo X Congruência: diálogo entre o novo modelo brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SARAÇOL, P.V. **A potencialidade do PROEJA**: histórias dos estudantes evadidos do IFRS campus Rio Grande / 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2014.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: **Anais da IX ANPED Sul.** Caxias do Sul, UCS, 2012.

EDUCAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL: UMA EXPERIÊNCIA DE LITIGÂNCIA ESTRATÉGICA EM APOIO AO MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS NO CEARÁ

Marina Araújo Braz
Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA Ceará
marinaraujobraz@gmail.com

Kaliane Evaristo Medeiros Sena
Estudante secundarista
kaliane.senna21@gmail.com

Letícia Rodrigues Soares de Abreu
Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA Ceará
leticiaabrreu@gmail.com

Dillyane de Sousa Ribeiro
Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA Ceará
dillyaneribeiro@gmail.com

Palavras-chave: Direito à educação de qualidade, Movimento secundarista de ocupações, Litigância estratégica.

OCUPAR E RESISTIR: OS DESAFIOS DO MOVIMENTO SECUNDARISTA DIANTE DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CEARÁ

No início do ano de 2016, diante de uma realidade de precarização da Rede Pública Estadual de Ensino no Ceará, bem como de uma série de medidas que apontavam retrocessos para a oferta da educação pública por parte do Governo do Estado, os/as professores/as da educação básica passaram a realizar assembleias para discutir a resistência a essas medidas e a possibilidade de um movimento paredista. O Governo do Estado do Ceará anunciou na grande mídia, para o ano de 2016, metas de contingenciamento de 20% para o financiamento destinado à pasta da Secretaria da Educação. Ademais, foi lançada a Portaria de nº 1.169/2015 acerca da lotação dos professores da rede pública estadual para o ano de 2016 que impactou drasticamente na oferta da educação básica. Após tais medidas, em abril foi deflagrado movimento grevista por parte dos professores da rede estadual motivado principalmente pelo descumprimento da data base de reajuste salarial destes servidores, da demissão de 4.000 professores temporários e da extinção da função pedagógica de professor coordenador de área (PCA). Em todo o Brasil, em 2015 e 2016, estudantes secundaristas das redes públicas estaduais protagonizaram importantes reivindicações para, além de prestar solidariedade às reivindicações docentes, demandar o cumprimento do direito à educação pública de qualidade. No Ceará, de abril a agosto de 2016, mais de 60 (sessenta) escolas da rede estadual foram ocupadas por estudantes como forma de denunciar os problemas instaurados e exigir condições básicas para melhorias das escolas públicas e do ensino. Os estudantes reivindicavam, entre outras pautas, a melhoria da merenda escolar, a reforma da infraestrutura dos prédios escolares, a maior democratização da gestão escolar e a inclusão de temáticas de gênero e o combate à discriminação nos currículos escolares.

> [...] A qualidade da infraestrutura afeta as rotinas escolares e, com isso, as condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. [...] Este

> ponto sugere também a existência de correlação direta entre tempo efetivamente disponibilizado para o trabalho pedagógico de ensino aprendizagem e as condições básicas, como a presença de lavatórios, a higiene e salubridade do espaço, água potável e mobiliário. [...](XIMENES, 2014, p. 323)

A equipe do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA Ceará), em diálogo com o movimento dos estudantes secundaristas, realizou várias visitas às escolas ocupadas no Estado e, nessas oportunidades, foi possível constatar as violações ao direito à educação apontadas pelos estudantes. Como primeira resposta às mobilizações, o Governo do Estado emitiu nota afirmando que o valor de R$ 0,30 para merenda por estudante, por dia, é de única responsabilidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e, portanto, de repasse de recursos federais. Dessa forma, o Governo afirmou publicamente que não havia contribuição financeira do Estado do Ceará no que diz respeito à alimentação escolar. Posteriormente, o Governador anunciou um pacote de R$ 140 milhões em investimentos para manutenção das unidades e incremento na verba da merenda escolar. O pacote consistia no repasse imediato de R$ 32 milhões para reformar as escolas estaduais e R$ 6,4 milhões para complementar a merenda com gêneros alimentícios (arroz, feijão, macarrão, massa de milho e açúcar). Em resposta ao posicionamento do Poder Público Estadual, o CEDECA Ceará lançou, em maio de 2016, a Nota Técnica: "Alimentação de qualidade: direito do/a estudante, dever do Estado. Uma análise do orçamento público e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE". Os dados levantados apontaram que o Governo do Estado não investiu o valor mínimo para a merenda escolar, repassado pelo PNAE, entre janeiro e abril de 2016. A luta dos/as estudantes mobilizou parceiros/as e atingiu a Secretaria da Educação e o Governo do Estado. Na tentativa de não se mostrarem omissos diante do levante secundarista, a Secretaria da Educação (SEDUC) e o Governo do Ceará anunciaram mais investimentos em reformas e merenda escolar, além de empenharem as verbas federais disponíveis – destacadas em Nota Técnica feita pelo CEDECA Ceará sobre Orçamento Público da Merenda Escolar. O movimento das ocupações também pressionou o titular da SEDUC, que acabou por realizar mais de 30 (trinta) compromissos documentados e assinados para cumprimento das demandas de várias escolas.

DIREITO À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA JUVENIL: A LUTA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

A experiência de luta dos estudantes através das ocupações de escolas públicas foi inédita no Ceará. Segundo os secundaristas, um dos grandes desafios do movimento foi a construção de uma organização autônoma. Naquele momento, a maioria das escolas não tinham grêmios formados, e as entidades estudantis tradicionais estavam com pouca atuação na educação básica. Os estudantes expressavam a necessidade de sonhar com um modelo de escola compatível com os anseios de uma juventude que busca lazer, esporte, comunicação, cultura, liberdade e respeito. Com inspiração em movimentos estudantis do Chile e de diversos Estados brasileiros como Rio de Janeiro e São Paulo, as ocupações das escolas marcaram um movimento democrático e participativo que convocou as comunidades escolares e das cidades a participarem de uma luta fundamental pela educação pública.

> A LDB, no seu art. 1º, inova, em relação à legislação anterior, ao apresentar um conceito amplo de educação, contemplando também os processos formativos que se desenvolvem fora dos limites da escola, ou seja, "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (LIBERATI, 2004, p. 75)

Outra dificuldade bastante mencionada foi a desmobilização dos estudantes por parte dos núcleos gestores das escolas. Nesse sentido, caracterizou-se em diversos momentos a violação do direito à participação política dos adolescentes e do princípio da gestão democrática do ensino público e a falta de habilidade dos profissionais de educação em lidar com o movimento que tinha como característica central o protagonismo juvenil. O direito à participação encontra respaldo na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Artigo 12), na Constituição Federal de 88 (Artigo 227 c/c Artigo 204, II) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigos 4º, 16 e 53, IV). Além disso, sabe-se que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação de tais direitos (Artigo 4º do ECA). Em julho de 2016, os/as estudantes elaboraram em conjunto com o Núcleo de Direitos Humanos e Ações Coletivas da Defensoria Pública Geral do Estado (DPGE) do Ceará e o CEDECA Ceará, uma proposta de Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que, em mais de 25 (vinte e cinco) cláusulas sintetizava as principais demandas referentes à efetivação do direito à educação. Posteriormente, em agosto de 2016, a DPGE, juntamente com o Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) firmaram um TAC com dez cláusulas acerca das questões suscitadas pelo movimento secundarista.

A EXPERIÊNCIA DE LITIGÂNCIA ESTRATÉGICA DO CEDECA CEARÁ EM DIÁLOGO COM O MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

Destaca-se que diante da luta secundarista por uma educação pública de qualidade, a Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC), enfrentou intensa pressão popular. No dia 5 de agosto do corrente ano, após o final do processo das ocupações das escolas, a referida Secretaria protocolou 25 (vinte e cinto) notícias-crime, que correspondiam respectivamente a 25 (vinte e cinto) escolas estaduais que foram ocupadas, alegando suposta e genericamente a ocorrência de dano ao patrimônio público perpetrada pelos estudantes secundaristas que participaram das ocupações. A cada notícia-crime anexou-se um relatório produzido pela gestão da respectiva escola. Dessa forma, recebidas as notícias-crime pelo Delegado Geral de Polícia e encaminhadas à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), todos os adolescentes mencionados nos relatórios anexos às notícias-crime foram intimados a comparecer à DCA, para prestar depoimento. Estima-se, segundo os procedimentos policiais disponibilizados pela Delegacia, que mais de 300 estudantes, bem como seus respectivos responsáveis, teriam sido notificados para comparecer à DCA entre os meses de agosto e setembro do corrente ano. O CEDECA Ceará e a Defensoria Pública do Estado do Ceará acompanharam todos os depoimentos realizados na DCA. Na assessoria aos estudantes, a equipe do CEDECA Ceará observou diversas violações, como a ausência de qualquer individualização da conduta e/ou identificação do ato infracional atribuído e constatou caráter criminalizador dos movimentos sociais que permeia a investigação, uma vez que foram feitas perguntas sem qualquer correlação com a apuração de possível ato infracional ou criminoso tais como a insistente pergunta sobre uma liderança do movimento ou se haveria alguma organização política atuando nas movimentações. Esse processo de criminalização caracterizou-se como perseguição política, já que não foi configurada justa causa para instauração dos procedimentos policiais. Após pedidos de habeas-corpus e arquivamento dos procedimentos serem protocolados, a denúncia da SEDUC contra mais de 300 estudantes foi considerada improcedente pela Justiça. Posteriormente, todos os procedimentos foram arquivados definitivamente pela 5ª Vara da Infância e da Juventude, após incidência do CEDECA e da DPE e pedido de arquivamento do MPE, com base no artigo 180 e 189 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Diante de todo o processo de mobilização, o CEDECA Ceará aliou diversas ações estratégicas para esta incidência: a) defesa jurídico judicial; b) monitoramento do orçamento público destinado à alimentação escolar no Estado do Ceará e produção de

conhecimento; c) articulação institucional; d) educação em direitos humanos; e) incidências junto aos meios de comunicação. A atuação do CEDECA Ceará, pautada na defesa do direito à educação pública de qualidade e diálogo com os estudantes mobilizados, denunciou uma realidade de precarização da Rede Pública Estadual de Ensino. Ademais, frente ao processo de criminalização/perseguição de caráter político do movimento estudantil por parte do Poder Público, a atuação do CEDECA Ceará foi imprescindível.

AGRADECIMENTOS

O CEDECA Ceará agradece aos estudantes, bem como todos aqueles demais sujeitos envolvidos, que se comprometeram com a luta pelo direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

LIBERATI, Wilson Donizeti (org.). **Direito à Educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004.

MALISKA, M. A. **O direito à educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2001.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: QuartierLatin, 2014.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): ANÁLISE DAS MODIFICAÇÕES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS AO LONGO DOS ANOS (1998 – 2012)

Marilya Mariany Carnaval
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC - SP
marilyacarnaval@gmail.com

Palavras-chave: avaliação educacional; ENEM; desempenho escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os desdobramentos da pesquisa de mestrado realizada no período de 2012 a 2014 que abordou o tema da avaliação educacional e teve como objetivo de pesquisa o ENEM, intitulada *O exame o ensino médio: um estudo sobre seus usos (1998-2012).* O interesse pelo tema da avaliação educacional foi fomentado durante a minha graduação ao me deparar com as principais provas que compõem a avaliação em larga escala no país.

Ao começar a formular as minhas intenções de pesquisa no campo das avaliações em larga escala no ensino médio, uma notícia expressa por meio da mídia, divulgada por vários jornais de grande circulação, foi essencial para a definição dos problemas de pesquisa. A notícia mencionada era sobre a substituição das notas de desempenho dos alunos do 3° ano do ensino médio, feito pelo exame denominado Avaliação Nacional Rendimento Escolar (Aneb), pelas notas de desempenho do ENEM para o Cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é um índice de qualidade educacional, criado em 2007, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar, e das médias de desempenho em exames padronizados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e da ANEB. Além disso, é uma ferramenta de acompanhamento de metas de qualidade da educação básica, no âmbito do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) do Ministério da Educação (MEC).

Conforme as informações divulgadas no jornal O Estado de S. Paulo em 2011, a justificativa do ex-ministro da educação, Aloizio Mercadante, era que o estudante realizava o ENEM com maior empenho, pois, a nota pode ser usada para o acesso à universidade. O ENEM foi convertido no principal instrumento de seleção para ingresso em universidades federais e cursos superiores de outras instituições.

A justificativa apresentada pelo ex-ministro à época foi que essa proposta de mudança deveu-se ao fato da evolução do IDEB no ensino médio ter sido pouco expressiva – aumentou de 3,6 em 2009 para 3,7 em 2011.

Já a nota do ENEM dos concluintes do Ensino Médio de escolas públicas aumentou, segundo a notícia divulgada pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 2012, de 480,2 para 492,9, em matemática, entre 2010 e 2011. Em português, o desempenho foi de 490,6 para 503,7, de um total de 1.000 pontos possíveis. Aluízio Mercadante destacou na notícia citada que ocorreu uma evolução bastante positiva no aprendizado tanto de Matemática como de Português no ENEM.

As notícias sobre o aumento da nota dos participantes associando o ENEM como um exame positivo, motivador e que democratiza o acesso à universidade é constante nas notícias e declarações do INEP/MEC. Pode-se inferir que o governo insatisfeito com a imagem de estagnação revelada do Ensino Médio, resolveu substituir a Aneb pelo ENEM no cálculo do IDEB.

Comecei a indagar sobre a intenção do governo de tornar o ENEM um indicador de qualidade escolar nacional, bem como sobre suas modificações e os seus efeitos sobre o ensino médio, já que ele vem sendo considerado um instrumento que induz positivamente o aprendizado do aluno, seja por meio do seu esforço ou pela pressão que exerce sobre os professores e sobre a escola. Levando em estas informações, o objetivo deste trabalho é o de identificar as alterações promovidas na prova ENEM e verificar o desempenho escolar do aluno da escola pública no período de 1998-2012.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

Sobre os aspectos das avaliações educacionais na sociedade contemporânea é possível uma aproximação a partir dos aportes de Marcuse (1973) sobre o fechamento do universo político. Segundo o autor, as formas de controle social que prevalecem são as tecnológicas em um novo sentido. No período moderno, "a estrutura e eficiência técnicas do aparato produtivo e destrutivo foram um meio importante de sujeitar a população à divisão social do trabalho estabelecido" (1973, p. 30). Já no período contemporâneo, os controles tecnológicos parecem ser "a própria personificação da Razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais – a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível" (1973, p. 30). Conforme esse entendimento, as determinações, relatórios, mudanças e resultados das avaliações externas tornam-se racionais e as possibilidades de crítica são eliminadas; inversamente, parece irracional por em questão o exame nacional. Este fato evidencia que os mecanismos de controle no campo educacional, em especial os indicadores estatísticos no campo educacional, implicam em relações de poder no trabalho realizado na escola, que, consequentemente, incide sobre aluno. Este controle é negativo, pois, instaura o poder da técnica sobre o homem, a fim de manter e reproduzir a ideologia da sociedade capitalista.

Sobre esta tendência é possível cotejar também algumas considerações de Adorno no desenvolvimento da técnica na sociedade capitalista. Para o autor, na relação do homem com a técnica existe algo de "exagerado, irracional e patogênico" (Adorno, 2012, p. 132). Os homens consideram a técnica com um fim em si mesmo, esquecendo que ela e uma extensão da vida dos homens. As técnicas como meios dirigidos para a autoconservação da espécie humana são fetichizados, "porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas" (p. 132, 2012).

O que aconteceu em Auschwitz foi possível por causa do desenvolvimento das técnicas da sociedade administrada e o conhecimento científico proporcionado pela modernidade. As desigualdades das condições objetivas, que poderiam proporcionar a eliminação da miséria, persistem e se mostram marcantes na sociedade capitalista atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo nossa análise existe dois modelos do Enem, um antes e depois de 2009. A alteração do exame em 2009 constitui-se de um amplo conjunto de alterações estruturais tanto na parte objetiva da prova como na redação, que se referem ao formato das questões; na matriz de referência; na operacionalização do exame e na metodologia para o cálculo do resultado. Nota-se a relação do ENEM com as Universidades Federais, tanto para a elaboração da nova matriz, em 2009, como para a elaboração das questões.

Em relação a análise do desempenho dos alunos concluintes provenientes das escolas públicas de ensino médio, foi observado que, as notas médias do novo ENEM são melhores em comparação com ENEM original. No entanto, o fato das notas aumentarem não significa que o aprendizado do aluno da escola pública do ensino médio tenha melhorado. O que parece que

ocorre é uma supervalorização do ENEM como instrumento: muda-se a metodologia utilizada, o número de questões e conteúdo, são introduzidas diversas finalidades em um único exame, mas não se discute o aprendizado do aluno.

Apesar de ser um exame individual, o ENEM se tornou um índice que pretende medir a qualidade escolar e de acesso ao ensino superior e a programas governamentais, como certificação do ensino médio, e, mais recentemente, foi proposto transformar o exame em um critério de qualidade da Educação Básica. Este exame é visto como uma "solução mágica", ou seja, uma estratégia para resolver vários problemas da educação brasileira. Entre tantas finalidades, a de maior repercussão foi à articulação do ENEM com o ensino superior.

Justificar que o ENEM influência o aprendizado do aluno, já que ele realizava o exame com maior empenho, pois a nota poderia ser usada para o acesso à universidade, parece mais uma estratégia de camuflar a imagem do ensino médio.

REFERÊNCIAS

CARNAVAL, Marilya. **O exame o ensino médio: um estudo sobre seus usos** (1998-2012). Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação: História, política e sociedade). Pontifícia Católica de São Paulo, 2014.

ADORNO, Theodor W. **Educação Emancipação.** 7ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 2012.

MARCUSE, Herbert. 1973, **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

EDUCAÇÃO AFETIVA EM JOGO: O JOGO TEATRAL NA BIOMECÂNICA DE MEYERHOLD COMO RECONHECIMENTO DA DINÂMICA AFETIVA ESPINOSANA

Rafael Salimena Rodrigues Carreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio
rsalimena@gmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com Espinosa somos forças perseverantes na existência, e agir para a manutenção dessa existência é uma necessidade natural, é uma questão ética. Conhecer nossas necessidades e quais movimentos devemos executar para perseverar apesar das forças condicionadoras da contingência, é algo primordial. Tal como no teatro onde é preciso reconhecer os movimentos do outro, do espaço cênico, se harmonizar com eles e perseverar até o final da cena, da mesma forma, de acordo com o entendimento da mecânica afetiva da filosofia de Espinosa, também devemos, na "vida real", reconhecer as motivações do "personagem principal", os movimentos dos outros atores sociais, as forças condicionadores do cenário social e político em que tal "personagem" se encontra, e se harmonizar com essas interferências afetivas para que o personagem alcance seu objetivo. Tal como dançar no ritmo do outro e do mundo.

Meyerhold considera que tudo produz som e que não existe silêncio no mundo, e que o ator deve saber ouvir os sons do mundo, do espaço cênico, dos outros atores e seus próprios sons para que, havendo harmonia entre os sons e os ruídos, a mensagem da cena possa ser entendida com mais clareza por quem a ouve. Porém não se trata de uma harmonia passiva, pois Meyerhold propõe que o ator saiba usar os ruídos para se comunicar melhor, transformar ruídos da cena em acentuação para uma comunicação mais efetiva.

O jogo teatral é uma reinterpretação do jogo cotidiano real. Desta forma os meios teatrais de aprendizado do jogo cênico, talvez possam servir ao ensino de Filosofia proporcionando ao estudante uma ferramenta para reconhecimento dos movimentos afetivos sociais, e "dançar" com eles a fim de aumentar sua potência para perseverar, ao invés de resistir às limitações externas diminuindo-se potencialmente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho de Meyerhold começa com a temática rítmica. De acordo com a abordagem que ele traz para o trabalho do ator, o ritmo está em tudo que constitui a natureza, e a partir dessa premissa, o teatro precisaria encontrar a harmonia rítmica de todos os elementos sonoros que o compõem. O trabalho de conscientização e percepção dessa harmonia sonora atravessa três esferas: a esfera do eu, do outro, e do espaço. O trabalho de Meyerhold para o teatro gira em torno da harmonização das ondas sonoras dessas três esferas que se afetam, pois é na relação afetiva das ondas sonoras que ocorrerá a harmonia rítmica, e essa relação afetiva está relacionada com o mesmo sentido de "ação sofrida" presente no termo grego *pathós* . Sendo assim, o ator (no sentido de qualquer agente que desempenhe uma ação) que não se deixa afetar pelo ritmo do outro, que nega o pathós, ou seja, um ator "anti-pathós" (ou antipático), não vai conseguir *jogar*. É preciso ser afetado com o outro, estar "sin-pathós" (ou simpático) com o ritmo do outro, para que, na harmonia rítmica afetiva, o Jogo aconteça.

Pathós traz o sentido de ser afetado empiricamente por algo, e essa afetação ocorre a todo instante. É preciso conhecer aquilo que afeta tão bem quanto aquilo que é necessário para perseverar, de modo que aquilo que afeta seja transformado em força potencializadora, em potência que fortaleça o sujeito para que este alcance aquilo de que necessita para perseverar. Para Espinosa há dois tipos de afetações: as coisas que nos afetam de forma feliz, e aumentam nossa potência para alcançar aquilo de que necessitamos, e as coisas que nos afetam de forma triste e diminuem a nossa potência para ir atrás das coisas de que precisamos.

Perceber os afetos nos coloca numa posição de certa autonomia, pois o *nomos* que rege a ação do sujeito viria do critério de sua necessidade existencial para perseverar, no entanto Espinosa não cai no lugar de um estado de natureza onde o homem é o lobo do homem, já que ele considera a potência de muitos, maior que a potência de um, e desta forma um sujeito é mais potente e mais capaz de perseverar com o outro, e não eliminando-o. A necessidade de perseverar não pode atravessar a existência do outro, pois isso diminuiria a potência daquele que aniquila essa vida, e isso seria incoerente com a real necessidade de perseverar. Só é possível perseverar com o outro.

Sabendo então que somos forças perseverantes, e que perseverar não se trata de aceitar as limitações naturais, mas transformá-las em algo potencializador, e ainda, que essa transformação precisa acontecer no sujeito interferido, não se trata, então, de adequação passiva, receptiva ou aceitação de um nomos externo, mas de ser o protos na ação, ou, o protagonista da cena real.

Considerando que o teatro possui meios do compreender as dinâmicas das relações sociais, talvez (e é isso que pretendo verificar na minha pesquisa) os mesmo meios usados no teatro possam ser interdisciplinarizados com os estudos de Filosofia para que o estudante possa ter conhecimento do funcionamento dinâmico das relações afetivas sócio-políticas que o rodeiam, e assim, ciente das suas necessidades, possa jogar com essas interferências a fim de transformá-las em aumento de potência para alcançar o que lhe é necessário para perseverar. Pretendo experimentar o teatro como ferramenta para uma Educação Afetiva Ética, espinosanamente falando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fui bolsista do Pibid Unirio, vinculado ao subprojeto Pibid Filosofia Unirio, por dois anos (2014-2016) e o projeto atuou em duas escolas diferentes. No primeiro ano trabalhamos com os alunos do ensino médio da Escola Estadual Herbert de Souza, na Tijuca, Rio de Janeiro, com cerca de seis turmas, com vinte a trinta alunos em cada turma, e no segundo ano trabalhamos junto a uma única turma na escola técnica CEFET, com cerca de trinta alunos. Os planos de aula, tal como as diretrizes do projeto, foram traçados concomitantemente com a inserção dos bolsistas em sala, a fim de diagnosticar nos alunos quais eram as suas demandas, no entanto não houve, em nós, no primeiro ano do projeto, uma ação mais contundente de trazer os estudantes para o protagonismo da aula. Apesar de terem escolhido sobre o que gostariam de falar, não foram eles quem falaram. Nós expomos o que nós pesquisamos sobre aquilo que eles gostariam de falar, e não houve, no nosso projeto de aula, um espaço destinado exclusivamente à fala do estudante.

No corrente ano de 2017 ingressei em uma nova modalidade de bolsa acadêmica que requer vinculação com um projeto de pesquisa junto à instituição de ensino superior, BIA (Bolsa de Incentivo Acadêmico). Vinculei-me ao projeto do professor Marcelo Senna Guimarães (Unirio) intitulado "Práticas do Professor de Filosofia", por onde pretendo desenvolver a pesquisa da educação afetiva através das práticas de reconhecimento do jogo teatral. Busquei uma escola que oferece aulas noturnas para jovens e adultos (EJA) a fim de observar a resposta da experimentação de uma educação afetiva com outra faixa etária, não descartando, obviamente,

trabalhar concomitantemente com estudantes adolescentes.

Pretendo experimentar os caminhos teatrais de desenvolvimento da harmonização cênica como caminho para o estudante de filosofia do Ensino Médio reconhecer suas necessidades, os movimentos daqueles que o rodeiam, as limitações e imposições espaço-temporais do cenário social em que se encontra, e orientá-lo em um caminho de autonomia afetiva, onde, ciente do que necessita, ele possa jogar com aquilo que o afeta transformando tais afetos em agentes potencializadores da sua capacidade de perseverar, ciente, também, das suas responsabilidades éticas, uma vez que não se trata simplesmente de perseverar através de tudo, mas perseverar a considerar tudo. Pretendo verificar como o processo teatral pode potencializar ou interferir no ensino de Filosofia e no desenvolvimento educacional deste estudante em todo o processo do ensino médio.

REFERÊNCIAS

CAVALIERI, Arlete Orlando. "Meyerhold e a Biomecânica - Uma Poética do Corpo." *Revista USP*, 1997.

ESPINOSA, Baruch de. *Tratado Político.* Tradução: Diogo Pires Aurélio. São Paulo: WMF Martins Fonts Ltda, 2009.

LEPECKI, André. "Coreo-Política e Coreo-Polícia." *Ilha Revista de Antropologia* (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) 13 (2011).

MENDELL, Carolina Hamanaka. *O Corpo Grotesco Como Atrticulador da Cena: Meyerhold, Hijikata e os corpos que dançam.* São Paulo: Escola de Comunicação e Artes - USP, 2009.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado Ético Afetico: Uma Leitura Spinozana da Educação.* Rio de Janeiro: UERJ - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

SPINOZA, Baruch de. *Etica.* Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRÍTICA À FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Fernanda Malafatti Silva Coelho
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
fernanda.malafatti@yahoo.com.br

Palavras-chaves: Educação em Direitos Humanos, Direitos Humanos, Sistema Neoliberal.

INTRODUÇÃO

Setores destacados do movimento de direitos humanos no Brasil apostaram nos últimos vinte anos na elaboração de políticas públicas que pudessem consolidar os marcos de cidadania baseados no respeito aos direitos universais de cada e de toda pessoa humana. Este movimento contribui significativamente para o desenvolvimento das políticas de Educação em Direitos Humanos (EDH), considerando a Educação não apenas como estratégica na consolidação do Estado Democrático de Direito, como também o direito à Educação passou a ser entendido como eixo articulador dos direitos humanos.

A EDH se apresentaria, neste contexto, como um importante instrumento capaz de fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos essenciais para a vida humana. Inclusive, na consolidação da educação como direito humano, que deve extrapolar "as dimensões imediatas relativas à disponibilidade de vagas e à acessibilidade às escolas de educação elementar (XIMENES, 2014, p. 199). A tentativa de concretizar a EDH passa pela luta, pela formulação teórica e pela pesquisa, visando como destinatário principal os sistemas de ensino, as escolas, as universidades e os docentes.

Paradoxalmente, quando mais se avança institucionalmente na normatização legal da EDH, o avanço da ideologia neoliberal e da estratégia da globalização promovem um deslocamento no modo pelo qual a sociedade compreende os direitos humanos, ampliando as barreiras para a implementação não apenas da EDH, mas de todo direito humano à educação que deveria se expressar na educação pública de qualidade. Um teórico que, engajado na América Latina desde os anos 1970, colabora na compreensão deste paradoxo é o filósofo e economista marxista Franz J. Hinkelammert. Dois conceitos fundamentais de sua obra podem ser instrumentos categoriais importantes para compreender os fundamentos da noção de direitos humanos sob os quais se constituem a normatização da EDH. Estas categorias compreendem a ideia de "inversão burguesa" do sentido dos direitos humanos que foram reivindicados pelas lutas sociais e, ainda, o conceito de "esvaziamento" dos direitos humanos a partir da implementação do sistema neoliberal, no final do século XX, com a *estratégia da globalização*. Tais categorias permitem que a teoria e a prática em EDH sejam compreendidas na complexidade das lutas sociais, utilizando como ponto de referência os movimentos de resistência à globalização como critério de análise destas propostas educativas.

INVERSÃO E ESVAZIAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS FRENTE AO SENTIDO BURGUÊS E AO SISTEMA NEOLIBERAL

O objetivo deste trabalho é apresentar o instrumental categorial selecionado na produção teórica de Franz Hinkelammert, como marco analítico para a compreensão dialética dos fundamentos das concepções de direitos humanos que estão em disputa na normatização da EDH e, que impactam, sobretudo na própria compreensão de educação pública e de qualidade

como sendo um direito humano essencial à realização da vida humana, atualmente. Diante disso, o trabalho é inscrito para o Eixo de discussão sobre direito e qualidade da educação pública, considerando a característica da educação como direito humano e, como meio para a realização de outros direitos humanos.

As diversas compreensões de direitos humanos estariam em disputa na sociedade e esta disputa expressa-se de forma difusa nas propostas político-pedagógicas de EDH. As bases dos direitos humanos no mundo de hoje, sob a globalização capitalista, estariam marcadas pela interpretação dada pelos poderes econômico e político, na estratégia da construção de um mercado total. Neste sentido, instrumentos como a EDH que pretendem gerar ação educativa com base principal na formação ética, crítica e política, para a construção de uma cultura de paz dentro da sociedade, por vezes expressam relações de contradição entre a crescente compreensão do papel da educação como instrumento de efetivação dos direitos humanos (inclusive do direito à educação pública e de qualidade), do esforço normativo para a implementação de políticas públicas voltadas para a EDH e a realidade concreta de violações e supressão legal de direitos que permitem a realização da vida humana (direitos trabalhistas, previdenciários e medidas econômicas de austeridade que atingem diretamente a realização da educação pública e de qualidade, entre outros). Para isso, é necessário discutir as próprias bases dos direitos humanos no mundo, tendo como horizonte de reflexão a visão constituída após os marcos econômicos da modernidade, em especial nas implicações da ideologia neoliberal.

Franz Hinkelammert desenvolve a compreensão de direitos humanos marcada pela contradição da modernidade na configuração do sentido moderno dos direitos humanos. Podemos entender esta contradição a partir da categoria de "inversão burguesa" dos direitos humanos, atribuída a Locke para a legitimação do poder da burguesia no século XVII e o "esvaziamento dos direitos humanos", a partir do que denomina como estratégia de globalização, a qual está relacionada com a implementação da política neoliberal a partir da década de 1970.

No sentido da inversão dos direitos humanos, o contrato está na centralidade dessa compreensão, sendo que a liberdade e a igualdade são realizadas a partir das relações contratuais, ou seja, as pessoas devem ser iguais e livres para contratarem, sob a ideologia de que "toda relação humana passa por relações contratuais" (HINKELAMMERT, s/d, p.80). Para Hinkelammert, "a história dos direitos humanos moderno é marcada pela história de sua inversão, na qual a violação desses direitos é legitimada em um imperativo categórico da ação política" (HINKELAMMERT, s/d, p.46). A política dos direitos humanos e a imposição do poder articulam-se entre si.

O exemplo principal, mas não o único, remete à obra de Locke (Segundo Ensaio sobre o Direito Civil) que teria servido como instrumento teórico-político das garantias de manutenção da sociedade burguesa no século XVII. Seria responsável por resolver a divergência entre o poder da burguesia (cuja economia era baseada na escravidão e na expropriação das terras colonizadas) e a declaração de direitos (liberdade e igualdade, em especial), advinda da Revolução Gloriosa. Na concepção lokiana "livres são os proprietários que acumulam riquezas e bens, gestando um fundamento natural para legitimar o poder econômico" (CHAUÍ, 2004, p.207).

Tal mecanismo de inversão ideológica, na perspectiva burguesa, não questiona o direito em si, mas modifica seus critérios, baseado na ideia que os direitos humanos estavam restritos a uma certa classe de pessoas. Esse mecanismo, ainda hoje, sob a perspectiva do mercado global, parece repetir a mesma forma de legitimação de antes.

Não bastasse "a inversão dos direitos humanos, em cujo nome se aniquila os próprios direitos humanos" (HINKELAMMERT, s/d, p.46), a concepção de direitos humanos passa por um mecanismo de esvaziamento do seu sentido desde a década de 1970 na implementação da estratégia da globalização. Após a destruição da 2º Guerra Mundial, meios de reconstrução foram financiados pelo mundo capitalista (a exemplo do Plano Marshall), entretanto estas

medidas foram motivadas pela crescente ideologia advinda do mundo soviético e as lutas socialistas, o que justificou a disposição do mundo capitalista em agir humanitariamente, expressando um "capitalismo com rosto humano" (HINKELAMMERT, 2016, p.4).

Depois disso, o projeto de desenvolvimento desemboca na estratégia de globalização, no qual "a política de Estado social é artificialmente enfraquecida [...] e substituída por um Estado de seguridade [...]" (HINKELAMMERT, 2016, p.5), marcada pelo poder econômico e pelo ataque aos direitos humanos da vida humana. Teóricos como Ludwing von Mises e Hayek, desempenham o papel de negação dos direitos humanos, reafirmando a necessidade do sistema de autonomia do mercado para o desenvolvimento da economia. Os direitos humanos, embora não revogados, perdem sua capacidade de instrumento para garantir as necessidades humanas, tendo como eixo de sua realização a conquista no mercado consumidor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que os direitos humanos são compreendido atualmente desconsiderando as necessidades básicas e vitais para a realização da vida humana, direitos tais como, de moradia, de alimentação, de convivência familiar, de educação pública e de qualidade, de trabalho e salário justo, de previdência social, de saúde, e todos os outros essenciais para vida humana são concebidos como desnecessários para a maior parcela da população que situam-se a margem de tais direitos. Desse modo, a normatização de uma EDH não basta para cumprir um papel de criticidade, se não for capaz de captar o modo pelo qual as regras do mercado, de forma totalizadora, esvaziam e invertem seu significado. Se a EDH não estiver fundamentada na problematização das questões de violação, desvelando a inversão e o esvaziamento promovidos pela compreensão burguesa, temos como consequência o entendimento de que há direitos, mas que são impossíveis de serem exercidas por todos.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M., **Filosofia**, São Paulo: Ática, 2004

HINKELAMMERT, F. El Vaciamento de los Derechos Humanos en la Estrategia de Globalización (la perspectiva de una alternativa). **Economía y Sociedad**, vol. 21, nº 49, p.1-14, 2016. *In* ww.revistas.una.ac.cr/economia.

HINKELAMMERT, F. **El Retorno del Sujeto Reprimido**. Bogotá: Editora del Universidad Nacional de Colombia, 2002.

XIMENES, S. B., **Padrão de Qualidade do Ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2014.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AÇÕES DE QUALIDADE E RESISTÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Adriana Alves Fernandes Costa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
profa.adriana@hotmail.com

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Escola; Qualidade

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda a breve análise do trabalho de um subgrupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, campus Seropédica.

As atividades desenvolvidas denotam a relevância do referido programa tanto no que diz respeito à formação inicial de professores quanto às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, nesta relação constituída entre escola e universidade pública.

O objetivo principal foi favorecer a apreciação de poemas com o intuito de potencializar a formação de leitores sensíveis à linguagem poética. As ações foram desencadeadas com uma turma de quarto ano em uma escola pública de ensino fundamental localizada no mesmo munícipio onde se encontra a já mencionada universidade.

A metodologia, de cunho qualitativo, foi considerada a mais apropriada devido a sua adequação ao processo de interpretação dos dados coletados, estes últimos aconteceram por intermédio de diálogos, saraus de leitura, rodas de conversas e exposições de varais de poemas. Os resultados obtidos indicam para a construção de concepções e práticas não escolarizadas com a leitura, apontam as ações educativas constituídas com intencionalidade prazerosa e lúdica com poemas como sendo as mais carregadas de sentido para as crianças. Indicam ainda maiores investimentos e permanência do PIBID como um dispositivo/programa governamental que contribui de modo significativo para a formação docente de qualidade.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O PIBID é um programa que lida com a formação inicial docente, visa imergir os estudantes dos cursos de licenciatura à realidade das escolas públicas da educação básica. Também propicia experiência docente: favorece uma visão mais sistêmica da estrutura organizacional da escola, integra os saberes dos futuros professores e dos em exercício, potencializa o desenvolvimento pessoal e profissional.

Destacamos alguns objetivos do PIBID a fim de problematizar nossas abordagens nesse texto, sendo:

> elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas,

> tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2009-2014, p. 67).

Os objetivos elencados reafirmam o compromisso com a qualidade da formação dos professores ao sinalizar a integração e participação ativa de todos os atores envolvidos no programa, de maneira promover a qualidade da educação básica. Camargo (2015) desenvolveu um estudo com o objetivo de identificar as possíveis implicações de tal programa na formação dos futuros professores. A pesquisa verificou que o PIBID antecipa o contato dos estudantes com o seu futuro local de trabalho, possibilita aos futuros docentes o exercício do ofício como: planejar uma aula, "dar uma aula", auxiliar o professor supervisor, participar das diferentes reuniões que compõem a rotina da escola, preparar e participar dos eventos com os alunos e etc. Tais elementos são fundamentais na formação inicial do educador, uma vez que, ao ingressar na escola, tais situações não serão uma novidade para ele, pelo contrário, constituirá parte de trajetória formativa, desde a sua vivência na graduação.

Assim, o PIBID proporciona aos licenciandos bolsistas vivenciar situações concretas de ensino aprendizado, através do trabalho coletivo, pautado nos conhecimentos construídos com os docentes das instituições superiores e com os professores das escolas públicas. As atividades desenvolvidas pelo/no programa contribuem para a produção de conhecimentos sobre a formação. Portanto trata-se de um lócus rico de produção de dados para sistematização de pesquisas sobre diferentes temáticas.

Em especial, no que diz respeito ao trabalho abordado neste texto acreditamos que as graduandas, ao tecerem as atividades com os alunos também potencializaram seus trajetos de leitoras e problematizaram os saberes construídos sobre a profissão professor. Em outras palavras, além de estudar poemas, lê-los, compreendê-los, também organizaram situações de ensino aprendizado sobre eles. E ainda, se preocuparam em ativar conhecimentos aprendidos na universidade, isto é, interagiram saberes didáticos, concepções, um rol de estudos foram retomados para se planejar e refletir sobre os acontecimentos das atividades desenvolvidas na escola. Ações investigadoras sobre a ação pedagógica se apresentaram como constitutivas do planejamento de situações do processo ensino aprendizado.

Portanto, se aproximaram um pouco mais da complexidade da constituição da docência: compreenderam a relevância da ação intencional, regida por um conjunto de saberes que se dão no exercício do fazer educacional. Nesta perspectiva Nóvoa (1993), afirma que o professor constrói-se efetivamente um profissional da educação, a partir do momento que passa a ser protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação do seu próprio trabalho pedagógico.

Freire (2005, p.39) afirma que é fundamental que os professores exerçam uma reflexão crítica sobre a prática. Isso porque, para este autor, pensando sobre a prática podemos melhorá-la:

> quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Nesse sentido, comungamos com uma concepção de uma trajetória de formação traçada na/com a dimensão da coletividade, por isso o trabalho com a apreciação de poemas foi potente tanto para os educandos, mas também para as graduandas bolsistas: porque ele aconteceu fundamentado na dimensão coletiva da profissão. Portanto, tais aprendizagens acontecem de uma maneira complexa e dialogada com a ambiguidade cotidiana que envolve o protagonismo docente.

Assim, ressaltamos que o PIBID além de ser - um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de professores para a educação básica, sendo instituído a partir da Portaria Normativa nº 38/2007 - ele também se constituí em um instrumento de elevação da qualidade da escola pública. Isso porque suas ações envolvem diálogos entre o que se produz na universidade e escola. Há, sem dúvida, uma riqueza no que se refere à produção de conhecimento sobre o ensinar e o aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é preciso enfatizar que as atividades desenvolvidas com as crianças não tinham o propósito de formar poetas (se é que isso é possível), tampouco escolarizar a poesia. Para nós, o intento do trabalho realizado residiu na possibilidade de considerar a linguagem poética como um elemento potencial de apreciação capaz de sensibilizar os estudantes e formar leitores, em especial de poemas.

Afirmamos ainda o PIBID como um programa que se constituí enquanto movimento formativo para os diversos atores que o constituí: professores, supervisores, coordenadores, bolsistas, alunos e pais. Cada um desses sujeitos vivencia dimensões distintas dessa experiência, sendo, portanto, uma relação que acontece entre o interior da complexidade do cotidiano escolar e das interposições das políticas públicas educacionais. São tensões e conquistas tecidas de maneira intencional, refletida e compromissada com os todos os sujeitos envolvidos. Diante desde contexto, podemos ressaltar a importância do PIBID para o desenvolvimento do fazer-se docente, ao proporcionar aos estudantes não somente o contato com o futuro local de trabalho, mas favorece o protagonismo, a intervenção na realidade do processo ensino-aprendizagem. O programa tem um papel preponderante na formação dos professores, que é levá-los a compreender a complexa tarefa de ensinar e aprender, de modo intervir na e com a realidade para contribuir com a transformação do cenário educacional brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

REFERÊNCIAS

CARMAGO, Giovana Azzi. **O PIBID no Curso de Pedagogia: implicações para a formação docente.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

CURRÍCULO MÍNIMO PAULISTA: POSSÍVEL SOLUÇÃO OU AGRAVANTE DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS?

Viviane Cristina Dias
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
vivianecristinadias7@gmail.com

Palavras-chave: currículo mínimo, desigualdades educacionais, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O estado de São Paulo (SP) possui a maior rede de ensino público do país, e foi a primeira unidade da federação a ampliar o acesso da população à instrução pública. Contudo, esse processo de ampliação ocorreu por meio de inúmeras reformas que, de forma conturbada e sem a participação popular, geraram consequências profundas na qualidade da educação ofertada.

Na rede pública paulista a existência de diferentes modelos de escola para o atendimento dos diversos estratos da população são uma antiga realidade. Como exemplo, podemos citar o Regimento Interno das Escolas Públicas aprovado pelo decreto nº 248 de 26 de julho de 1894, que dividiu as escolas paulistas em categorias, definindo perfis profissionais e currículos diferenciados para cada unidade (SÃO PAULO, 1894).

Os discursos de autonomia didática e de flexibilização do currículo também têm sido elementos de forte peso na história educacional paulista. Em muitas políticas educacionais desse estado, esses termos serviram para justificar a oferta de um ensino público diferencial para a população, desresponsabilizando o governo e responsabilizando os docentes pelos péssimos resultados obtidos. Como exemplo podemos citar a Reforma Sampaio Dória, que para promover a alfabetização em massa em 1920, reduziu pela metade o tempo de permanência dos alunos em sala, dobrando as turmas dos docentes e propondo a "máxima autonomia didática" como forma de aumentar a eficiência do ensino (CAVALIERE, 2003). Por meio de políticas como esta, a população de menor renda acabou sendo expostas a um ensino sucateado.

Em 2007, frente ao diagnóstico de má qualidade da educação pública paulista, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) lançou uma nova reforma. Para promover melhorias educacionais foi lançado um currículo mínimo e um material de apoio para direcionar as práticas dos mais de 250 mil docentes da rede. Contudo, será que a promoção dessa política de currículo mínimo tem minimizado as desigualdades educacionais paulistas? Para problematizar esta questão foi realizado um estudo de caso no município de Votorantim (mesmo valor de IDEB da média por município de SP), analisando o trabalho de 31 professores de três escolas da rede pública paulista (uma de alto IDESP, uma de baixo IDESP e uma Escola de Ensino Integral). Os dados utilizados na pesquisa (aprovada pelo Comitê de Ética da Unicamp – CAAE:51326715.9.0000.5404 – nº do parecer: 1404525) foram coletados por meio de análise documental e de entrevistas semiestruturadas com os professores da rede.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

Apesar da luta pelo direito à educação remontar à época da Revolução Francesa, o acesso a escolaridade só foi expandido durante a Revolução Industrial. Entretanto, a escola não surgiu

de uma preocupação com a formação intelectual do povo, mas como uma forma de abrigar as crianças enquanto suas mães trabalhavam (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

Após a 1ª Guerra Mundial, diferentes países começaram a valorizar mais a educação como uma forma de promover a reconstrução de seus países e gerar um maior desenvolvimento. Foi nesse contexto que, em 1918, surgiu a Teoria do Currículo de Franklin Bobbitt, que propunha a transposição de técnicas de produtividade fabril para o ambiente educacional, para viabilizar a formação das massas (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

No Brasil, o movimento de expansão do acesso à educação tem início em 1930, contudo, a organização de um sistema educacional só começa a se esboçar em 1960 através da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Posteriormente, na década de 80, surgiu um novo movimento reformista baseado no discurso de flexibilidade, de empreendedorismo e de "controle à distância", que introduziu na área educacional o pensamento metodológico, onde vigora a lógica da competição, performatividade e responsabilização. Isso acabou por inserir a educação do século XXI em uma cultura de avaliação por desempenho, de bonificação por resultados e de Estado enquanto propositor e avaliador (BARROSO, 2005).

Neste contexto a proposição de currículos oficiais é analisada como uma importante ferramenta tanto para a manutenção da hegemonia, quanto para a problematização da realidade, pois a seleção e o descarte levam à valorização ou exclusão de determinadas culturas.

Em SP, a SEE-SP lançou uma Proposta Curricular em 2008. Em vigor atualmente (2017), essa ação da SEE-SP fez parte de um programa chamado São Paulo faz Escola que tem sido responsável também pela implementação de um "material de apoio" para a prática docente intitulado Caderno do Professor e Caderno do Aluno. Segundo as informações oficiais do programa, o objetivo do programa era acabar com a "anomia" dentro do sistema escolar e garantir a todos os jovens e crianças o direito de aprender. Para a construção de tal proposta a SEE-SP recolheria as "práticas exitosas" dos educadores pela internet, e as usaria para modificar a proposta curricular que havia sido construída pelos "30 maiores especialistas do Brasil em expectativas de aprendizagem" (SÃO PAULO, 2007).

Contudo, não houve adesão dos professores. Os 3.000 relatos recolhidos dois meses antes da entrega do material nas escolas, não correspondiam sequer a 2% do total de professores que trabalhavam na rede. Ao entrevistar os professores nas escolas de Votorantim-SP, com uma média de 17 anos de experiência na rede, somente uma entre os 31 entrevistados afirmou ter participado dessa consulta. Destaca-se ainda que a participação limitada ao envio de práticas exitosas é altamente questionável.

Outro agravante é que essa proposta, construída sem adesão dos professores, e excluindo a participação da comunidade escolar, não foi construída unicamente pela SEE-SP. Ela foi produzida por uma Fundação sem fins lucrativos (Fundação Carlos Alberto Vanzolini), que foi dispensada de licitação e recebeu mais de 87 milhões de reais somente da SEE-SP (período de 2008 a 2015) para a construção da proposta e dos "materiais de apoio". Apesar de a maioria dos professores entrevistados tecerem críticas ao material de apoio e ao próprio currículo, todos alegaram fazerem uso do material. E em muitas falas, o emprego do currículo e do material de apoio apareceram como uma obrigação profissional, estando o profissional limitado a desenvolver pequenas "adaptações" que não comprometam a proposta governamental.

As críticas à falta de conexão entre a realidade e o currículo/material de apoio foram citadas de forma mais contundente na escola em situação de vulnerabilidade (escola criada para atender aos moradores da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano). Ao analisar a flutuação de IDESP desde a aquisição do material, foi possível constatar a formação de um abismo entre as escolas de alto IDESP e ensino integral e a escola em situação de vulnerabilidade. O que demonstra que a aquisição de um currículo mínimo não tem promovido a dissolução das desigualdades educacionais, mas agravado seu quadro (Figura 01).

Segundo os professores da unidade, os alunos são avaliados em habilidades e conteúdos que não desenvolveram ao longo do ano. As profundas defasagens seriam fruto dos grandes

problemas sociais com os quais a comunidade escolar está envolvida. A assistência técnica fornecida pela DE à essa unidade em situação de vulnerabilidade não tem sido suficiente.

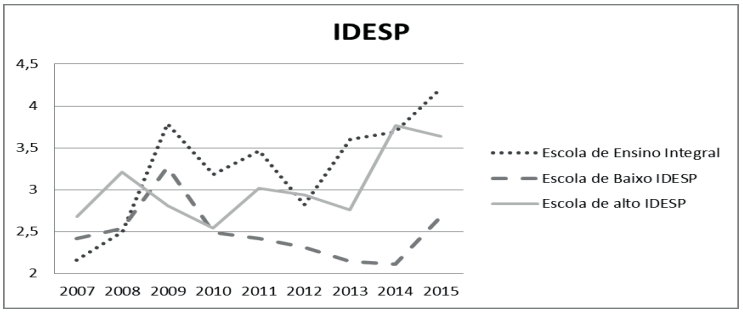


FIGURA 01: EVOLUÇÃO DO IDESP PARA OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. CONSTRUÍDO PELA AUTORA COM BASE NOS DADOS DISPONIBILIZADOS NO SITE OFICIAL DO PROGRAMA QUALIDADE NA ESCOLA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa problematizaram que a adoção de um Currículo mínimo pelas escolas estaduais públicas paulistas tem agravado as desigualdades educacionais no lugar de saná-las. Do mesmo modo, o uso do material não tem promovido a equidade educacional e reduzido a autonomia dos educadores. Desta forma, é imprescindível que se dê voz aos educadores e à comunidade escolar para que se atinja um ambiente educacional democrático e de maior qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo fomento à pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M.A. **Dicionário de políticas públicas. 2ª ed.** São Paulo: Editora Unesp/ Fundap, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação recebe sugestão de professores para elaborar currículo. **DOES-P**, Poder executivo, Seção I, v. 117, n. 202, p. II, 25 out. 2007.

A ÊNFASE NO MODELO GERENCIALISTA NAS POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: IMPACTOS E ENFRENTAMENTOS PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Flavia da Conceição Ramos Fernandes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
flaviaramos22@hotmail.com

Helio Alves Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ
helio.ribeiro1160@gmail.com

Palavras-chave: Currículo Mínimo, Gerencialismo, Docência.

INTRODUÇÃO

A disseminação do ideário que a pobreza tem sua gênese na falta de escolarização de qualidade corrobora para a construção do consenso que a educação pública não forma profissionais que possuam o conjunto de capacidades e competências que favoreçam a empregabilidade e produção de valor econômico. Nesse sentido, o discurso proferido pelos setores dominantes converge para construção do consenso que a responsabilidade por tal fracasso é do professor.

Para melhor compreendermos esse argumento, tomemos como referencial as políticas educacionais implementadas a partir da década de 90. Partindo do pressuposto que a universalização do acesso ao ensino fundamental era algo tangível e problemática praticamente resolvida, desloca-se o debate para a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. O termo "qualidade" torna-se, então, parte da retórica dos governos neoliberais como objetivo primeiro da educação pública em nosso país. Entretanto, é importante destacarmos que este conceito poderá estar a serviço de projetos dicotômicos de sociedade, sendo primordial situarmos quais os parâmetros utilizados na apropriação deste discurso.

As reformas neoliberais concebem a escola como campo de disputa hegemônica a serviço das demandas de produção e reprodução do capital, nesse sentido, o conjunto de políticas educacionais buscou conformar a escola segundo parâmetros transplantados da lógica empresarial. Pois,

> O modelo gerencialista tem sido apresentado como o mais eficiente modelo de gestão para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Centrado nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade, o gerencialismo implica em um novo olhar da gestão pública para o campo educacional, com incentivo a indicadores, avaliações, exames, premiações, dentre outros mecanismos de responsabilização. (IVO, HYPOLITO, 2013, p. 380)

No presente estudo buscamos analisar as políticas curriculares voltadas ao ensino médio, considerando-as instrumentos que explicitam os pressupostos gerencialistas na administração da educação pública fluminense. Para tal fim, concebemos o currículo mínimo, adotado no ano de 2012, objeto desta pesquisa, relacionando-o a conjuntura político social ao qual a educação deste Estado vivenciava no contexto de sua produção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo mínimo tem sua gênese no final do ano letivo de 2010, após o Ministério da Educação (MEC) divulgar em julho os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes dados são mensurados a partir de dois componentes: as taxas de aprovação e evasão dos discentes e as médias de desempenho obtidas na Prova Brasil (avaliações padronizadas de língua portuguesa e matemática e questionários socioeconômicos).

O Estado do Rio de Janeiro, neste período, atinge as metas propostas pelo MEC para o ensino fundamental, porém, o mesmo não ocorre no ensino médio. Neste nível de ensino, as escolas estaduais fluminenses obtiveram o segundo pior resultado do país, ficando atrás apenas do Estado do Piauí. Assim, o secretário estadual de educação, Wilson Risolia, anuncia em janeiro de 2011, o "Planejamento Estratégico da Educação no Estado", que tinha por finalidade promover a melhoria dos resultados da Educação e a implementação de um Programa de Bonificação por Resultados objetivando recompensar servidores pelos resultados e pelo trabalho em equipe.

Alinhada a tais ações, a Secretaria Estadual de Educação noticia em sua página da Internet o processo de elaboração do currículo mínimo e sinaliza que os docentes desta rede de ensino poderiam contribuir com sugestões. Entretanto, o prazo para recebimento destas contribuições ocorreu em um período curto e ao iniciar as aulas em 2011, os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das áreas de Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, História, Geografia e Filosofia oficialmente teriam que utilizar como referência este documento. No ano seguinte, estes currículos foram reformulados e produzidos os de Ciências/ Biologia, Educação Física, Língua Estrangeira, Física e Química, assim como os das disciplinas que compõem o Curso Normal.

Em 15 de fevereiro de 2013, no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro foi publicada a Resolução SEEDUC Nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre a implantação do Currículo Mínimo na Rede Estadual de Ensino. O segundo artigo desta resolução versa sobre a obrigatoriedade do cumprimento deste currículo em todas as unidades de ensino da rede estadual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio regular, educação de jovens e adultos e Curso Normal em Nível Médio. Objetivando garantir o cumprimento da política curricular implantada, a SEEDUC constrói mecanismos para o acompanhamento do trabalho docente pelo gestor da instituição, coordenador pedagógico e membros da secretaria de educação. As escolas deveriam seguir um modelo de plano de curso disponibilizado por esta Secretaria em que as habilidades e competências previstas no Currículo Mínimo seriam contempladas. Além destas estratégias para o efetivo cumprimento deste documento, a SEEDUC associa o uso do Currículo Mínimo ao recebimento de gratificações pelas escolas e pelo professor. Conforme anuncia Pereira e Oliveira,

> No espírito da centralização curricular, e de modo a assegurar seu sucesso, foi criada uma política de controle docente paralelamente ao atrelamento dos salários à aplicação do CM. Numa frente se lançou mão de um sistema de recompensas, mediante a política de bonificação por resultados onde o cumprimento de 100% do Currículo Mínimo é um dos pré-requisitos para o professor fazer jus ao prêmio salarial, caso a sua escola cumpra as metas estabelecidas. (2014, p.1675)

Alinhada a tais pressupostos, a Secretaria Estadual de Educação afirma que o Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver em cada componente curricular, imprimindo-se, segundo a mesma, uma linha de trabalho, focada em qualidade, eficiência e produtividade nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro. Nesse sentido,

> Os educadores vêm testemunhando um colossal esforço- que não tem mostrado exatamente malsucedido – de exportação, para as escolas, da crise econômica

> e relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deteriorização das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem nos convencer. (APPLE, 2002, p.40)

Neste cenário, as políticas públicas educacionais convergem para (con)formação de um "novo" profissional adequado às demandas de reestruturação produtiva do capital, por meio da padronização da atividade pedagógica, expropriação do papel de intelectual da educação do professor o e disseminação das concepções ideológicas que atendam aos interesses da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões levantadas neste estudo buscam contribuir para reflexão das atuais políticas curriculares fluminenses, seus impactos no exercício do magistério e as possíveis alternativas de desconstrução do consenso que o professor brasileiro possui formação deficiente e que esta é a causa das problemáticas econômicas e sociais vigentes.

A introdução de formas regulativas do trabalho do professor a partir da centralização do currículo aliada a políticas de caráter meritocrático, pautadas em índices educacionais que responsabilizam a docência, trazem subjacentes intencionalidades vinculadas às concepções de sujeito e de sociedade que se pretende engendrar. Logo, urge a necessidade de defendermos a autonomia docente e construirmos espaços de reflexão para a formulação de uma crítica consistente que promova o enfrentamento das lógicas gerenciais e privatistas na gestão da educação pública da rede estadual fluminense almejando uma escola de qualidade socialmente referenciada pelos sujeitos que integram e vivenciam o ambiente educativo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Antônio F.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994. Cap. 5. p. 39-57.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: Efeitos sobre o Currículo. **Revista E-curriculum,** São Paulo, v. 02, n. 11, p.376-392, out. 2013.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. **Revista e- Curriculum,** São Paulo, v.12, n03, p.1669-1962, out./dez. 2014.

MUDANÇAS DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM NOVO PROJETO NA ESCOLA

Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
thaisreginavf2@gmail.com

Palavras-chave: Aprendizagem do professor adulto, Professor reflexivo, Mudança educativa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como contexto de estudo duas escolas municipais de Guarulhos e tem o objetivo de investigar o significado da experiência de um novo projeto pedagógico na escola para os professores nele envolvidos, especialmente com relação às alterações da sua prática docente.

Os objetivos específicos voltam-se para a identificação de mudanças na prática das professoras, que foram possibilitadas pela vivência do novo projeto, analisando suas compreensões a respeito do trabalho coletivo e do estudo do professor, conhecendo e analisando os aspectos que possibilitaram tais mudanças.

A pesquisa é justificada pela importância do estudo do desenvolvimento profissional dos docentes para o aperfeiçoamento das práticas de ensino e para os avanços nas aprendizagens dos alunos. As duas escolas que serviram de contexto iniciaram a implementação de um novo projeto pedagógico há dois anos. Os dois projetos visam o protagonismo dos alunos na perspectiva da gestão democrática, sendo que as duas equipes desenvolvem seus projetos em duas frentes: a promoção de situações em que os educandos têm voz ativa na própria aprendizagem e no cotidiano da escola e a reorganização dos saberes, tempos e espaços escolares de acordo com a demanda de interesse dos alunos.

A abordagem metodológica é qualitativa e o instrumento utilizado para a obtenção dos dados de pesquisa foi a entrevista semiestruturada, em que foram entrevistadas as diretoras e três professores de cada escola.

Alguns dos resultados obtidos por meio das entrevistas revelaram que a participação no novo projeto possibilitou algumas mudanças na prática das professoras, como: a concepção de educando, as relações interpessoais, o planejamento, a continuidade das aulas, a avaliação e as metodologias. Foi constatado também que confiar no trabalho docente, possibilitar autonomia para as professoras, estabelecer relações horizontais e uma cultura colaborativa são fatores favoráveis às mudanças da prática

No presente resumo expandido será dialogado sobre autonomia das professoras e a experimentação de uma nova prática.

AUTONOMIA DOCENTE

Gómez (2001) alerta para uma condição da mudança: o desenvolvimento da autonomia pessoal. Para propulsionar e ampliar a autonomia das professoras, é imprescindível que a confiança no trabalho do outro esteja presente nas relações. Nas palavras de Gómez:

> Um dos requisitos fundamentais deste enfoque da mudança educativa é a confiança nos agentes envolvidos, na competência profissional dos docentes, nas

> possibilidades da escola como espaço de aprendizagem individual e coletivo, e na comunidade como fonte de recursos, de apoio afetivo e de contraste criador. A desconfiança nas competências profissionais do docente, assim como a resistência de todo poder a delegar o controle em instâncias sociais relativamente autônomas são obstáculos definitivos, os quais impedem o tratamento educativo da mudança nas escolas e no sistema educativo, e, enfim, no sistema social. (GÓMEZ, 2001, p.147)

A autonomia e a confiança precisam ser experimentadas e desenvolvidas verdadeiramente. Quando elas ficam apenas no discurso, vive-se uma falsa democracia e as relações ficam comprometidas, porque ficam baseadas em uma pseudoescuta em que o conteúdo da fala do outro e as ações não são considerados e a liberdade de trabalho que se diz ter é dissimulada.

A professora entrevistada Sófia reconhece a existência de uma abertura para escolher quais conteúdos serão trabalhados, diferentemente da escola anterior em que a grade curricular já estava determinada. A professora Sófia sente essa abertura na escola e consegue desdobrar essa relação vivida na sua relação com os alunos.

> Você como professor, ter na escola particular, por exemplo, que eu trabalhei, não tem autonomia, você já tem o conteúdo na apostila, você não pode modificar, e é aquilo.(...) Sabe, você fica preso, o aluno fica preso e não é uma coisa prazerosa. (...) É uma das coisas que eu gosto daqui porque é muito aberto, muito amplo, a gente tem essa construção dos nossos saberes, do que a gente vai passar para os alunos, o que eles precisam aprender, o que eles gostam, então eu procuro sempre democratizar, perguntar que eles participem, e falar: "Vocês querem ver isso, ou isso?". Então, estar sempre construindo com eles, junto com eles, ter essa voz ativa dentro da escola que muitos lugares eu não vejo por aí, aliás, nos lugares em que eu trabalhei, eu vou olhando pra trás, nos lugares que eu trabalhei não via. **(Professora Sófia, escola A)**

Existe uma confiança no trabalho da professora, em que ela tem essa liberdade de escolher o que será trabalhado. Freire (2005) lembra que "O diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia." (FREIRE, 2005, p.94) O que ajuda a entender que com essa confiança do seu trabalho, Sófia dialoga com seus educandos possibilitando a mesma abertura que lhe é oferecida.

EXPERIMENTAÇÃO DE UMA NOVA PRÁTICA

Para discutir as transformações da prática das professoras, Garcia (2005) utiliza as reflexões de Guskey (1986) e Navarro (1987) para explicar a mudança na vida profissional das professoras.

Guskey ao dizer sobre as mudanças da professora, propõe uma sequência de quatro etapas. Ele explica que as professoras mudam suas crenças e atitudes quando experimentam novas estratégias e atitudes e com isso veem resultados positivos no rendimento dos alunos, ou seja, quando a professora experimenta um novo fazer na sala de aula e os educandos apresentam avanços na aprendizagem, tornam-se mais participativos, sentem-se mais motivados, etc. e a professora passa a acreditar nos conceitos que fundamentam esse novo fazer.

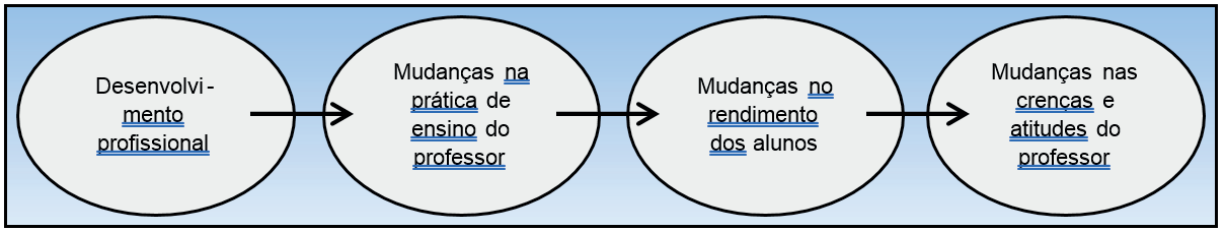


FIGURA 1 - MODELO DE MUDANÇA DA PROFESSORA (GUSKEY, 1986, APUD GARCIA, 2005, P.48)

Guskey explica que as inovações ou as propostas de mudança devem ser suficientemente discutidas e explicadas para que a professora tenha condições de experimentá-las. Inicialmente a professora precisa entender a proposta. O acreditar é conquistado posteriormente na experimentação. É possível observar na fala da professora a mudança na prática a partir da mudança de rendimento dos alunos.

> Eles (os alunos) começaram a usar vários espaços da escola a partir desse ano, então eu tive que deixar eles mais livres; eu tive que confiar mais neles. Porque aquele medo de eles aprontarem. Então, eles podiam pensar assim: "Ah, estou fora da sala e vou aprontar". Fiquei com medo de que eles sem a minha supervisão pudessem aprontar, mas foi mais tranquilo que dentro da sala de aula. Eles saíam e iam fazer as atividades, quando eles precisavam de ajudavam, eles me procuravam. Então, eu tive menos problemas que quando eles estão na sala de aula fechados. Têm grupinhos que ficam num canto da escola, tem grupinho que fica no ateliê de artes. Às vezes, eles vêm aqui na sala dos professores ou na secretaria e ficam pesquisando. Então, eu comecei a dar mais liberdade para eles, que era uma coisa que eu não fazia antes. **(Professora Viviane, escola B)**

O depoimento sugere que a professora passou a acreditar mais na autonomia dos educandos, porque ela promoveu situações didáticas em que eles poderiam experimentar uma aprendizagem autônoma. Nessa situação ela observa que os alunos conseguem aprender e ainda trazem benefícios para os adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos das duas escolas possibilitaram um novo olhar para os educandos. As professoras, ao praticarem uma nova estratégia de ensino, promovem melhorias na aprendizagem dos alunos. Com essa constatação, as professoras passam a acreditar que o aluno tem autonomia para aprender sem uma assessoria docente próxima e contínua, porque elas perceberam que os educandos conseguem estudar nesse novo formato apresentando avanços na aprendizagem cognitiva e relacional.

Os relatos sugeriram que a promoção da mudança na prática da professora não é somente uma pesquisa ou um estudo. Foi possível constatar que a construção de um ambiente acolhedor, em que as professoras se sintam à vontade para desempenhar suas atribuições e seus desejos pedagógicos, apresenta-se como possibilidade para que o projeto na escola dê certo.

Um ambiente de relações respeitosas e de confiança permite maior autonomia no que se refere ao trabalho das professoras em razão de um espaço de estudo, de trocas, de acertos e erros.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2005.
GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto editora, 2005.
GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

Heloísa Maria de Morais Giannichi
Universidade Federal de São Paulo e Rede Municipal de Ensino de São Paulo
heloisagiannichi@gmail.com

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem; Currículo; Direito à Educação.

INTRODUÇÃO

A reorganização curricular na cidade de São Paulo começou em 2013 com a posse do prefeito Fernando Haddad (Ex-Ministro da Educação). O nome desse novo movimento é Programa Mais Educação São Paulo e foi inspirado no programa de mesmo nome, porém realizado no âmbito nacional. O programa municipal teve como marco a publicação do documento "Programa Mais Educação São Paulo- subsídios para implantação" que chegou às unidades escolares de Ensino Fundamental no início de 2014, ano em que efetivamente as mudanças começaram. Embora a gestão Haddad tenha se encerrado, atualmente, essa reorganização curricular ainda vigora, porém, haverá alterações conforme publicado pela nova equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) em seu portal em março de 2017. Mesmo que essas alterações ocorram, a pesquisa será realizada considerando o período da implantação desse programa (2013-2016).

O documento apresenta diferentes proposições: , tais como: a reorganização do Ensino Fundamental em três ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral); a superação das expectativas de aprendizagem (criadas pela gestão anterior) pelos direitos de aprendizagem (direitos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização, estipulados pelo PNAIC e os direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral criados pelos professores, assessores e profissionais das Divisões Pedagógicas da própria Rede); a docência compartilhada no Ciclo Interdisciplinar; o Trabalho Colaborativo Autoral no Ciclo Autoral, entre outras alterações que visam garantir os dois eixos centrais do programa: qualidade e gestão.

Por se tratar de uma experiência recente, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa que responderá as seguintes questões: qual foi a forma institucional que Rede Municipal de São Paulo escolheu em 2013 para implantar os Ciclos de Aprendizagem?; Quais são as características da organização curricular por meio dos Ciclos de aprendizagem?; Essa mudança foi apenas uma alteração de nomenclatura ou realmente rompeu com a lógica da seriação?

Será uma pesquisa essencialmente de cunho qualitativo e explicativa. Qualitativa porque buscará mostrar os fatores que incidiram na reorganização curricular da rede municipal de São Paulo, as opções de conceitos presentes na proposta, como foi recebida nas escolas e como está se tornando viva nas unidades escolares. Será explicativa, pois além de descrever e detalhar todo o processo da mudança curricular dessa rede de ensino também irá relatar através da pesquisa de campo como que realmente está ocorrendo a implementação dessa. A escolha desse tipo de pesquisa se justifica, pois segundo Gil (2002, p.42) esse trabalho se ocupará em investigar como que esse fenômeno (a reorganização curricular, principalmente na implantação dos ciclos de aprendizagem) ocorreu no período de 2013 e 2016 (durante a gestão Haddad). Para desenvolver a pesquisa de campo e obtermos informações fidedignas sobre as diversas formas que as equipes pedagógicas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental optaram para implantar os Ciclos de Aprendizagem, serão distribuídos para os coordenadores

pedagógicos dessas unidades escolares, questionários com perguntas abertas e fechadas e se faltar informações também realizaremos entrevistas com alguns desses participantes. Para limitar o local da pesquisa será escolhido uma das treze regiões que compõe a educação desse município. Os dados que serão encontrados nos questionários e entrevistas, serão organizados e interpretados por meio da estratégia de análise de conteúdo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o objetivo de conhecer os fatores intervenientes da reorganização curricular da Rede de Ensino Municipal de São Paulo, por meio dos Ciclos de Aprendizagem o estudo em desenvolvimento tem se pautado em concepções sobre currículo de diversos autores (ALAVARSE, 2002, 2009, 2013; ARROYO, 2013; BARRETO; SOUSA, 2013; JACOMINI, 2002, 2004; MAINARDES, 2001, 2007; PERRENOUD, 2004; STREMEL, 2012; SILVA, 1999).

Miguel Arroyo (2013, p.13) expressa a visão sobre currículo que vai permear todo esse ensaio "na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado".

Outra concepção é a de Silva (1999), pesquisador brasileiro sobre currículo. O autor publicou uma definição de currículo que guiará este estudo, "currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento." (SILVA, 1999).

Para Philippe Perrenoud (2004) os Ciclos de Aprendizagem se caracterizam como uma "alternativa" para evitar o fracasso escolar, a evasão. Essa alternativa rompe com a lógica da seriação e com a reprovação anual. Respeita (um pouco mais) o tempo de aprendizagem das crianças e jovens, pois cada Ciclo, nessa RME, tem a duração de três anos.

Na gestão do prefeito Haddad (2013- 2016), foram publicados diversos documentos sobre a organização do Ensino Fundamental em Ciclos. Essa reorganização havia sido inaugurada nesta rede na gestão Erundina (1989-1992). Porém, a implantação dos Ciclos, que ocorreu efetivamente em 1992, último ano da gestão, não teve continuidade nos planos de gestão seguintes (JACOMINI, 2004, p. 413).

O documento "Diálogos interdisciplinares à caminho da autoria", publicado oficialmente em 2016, apresenta a seguinte definição sobre o que significa Ciclos de Aprendizagem para essa rede:

> Essa organização, que visa romper com a lógica da seriação, é marcada pela adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento social cognitivo e afetivo dos estudantes e em suas experiências. Isso significa fazer da escola um lócus que permite aos estudantes serem cidadãos ativos e protagonistas do processo de construção da vida escolar, com a manifestação de suas identidades e possibilitando a intervenção de forma consciente nos coletivos escolares e também no quadro social em que atuam e atuarão. Os ciclos de aprendizagem possibilitam outro paradigma das práticas pedagógicas a partir da reflexão contínua sobre o estudante e sobre a identidade docente. (SÃO PAULO, 2016, p. 25)

Portanto, a implantação dessa proposta almejava oferecer, principalmente para o Ensino Fundamental, uma possibilidade de ressignificação para que a qualidade social da educação e os direitos de aprendizagem fossem garantidos. No entanto algumas indagações sobre a implantação dos Ciclos de Aprendizagem permanecem, por esta razão acreditamos que a pesquisa poderá contribuir com a rede trazendo dados concretos sobre a reorganização curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em processo de discussão e elaboração. Porém, ter a oportunidade de discutir sobre o retorno dos Ciclos de Aprendizagem e suas diferentes formas de implantação nas redes públicas de ensino, é enriquecedor e urgente na atual fase nacional de reorganização curricular, uma vez que em breve será publicada a Base Nacional Comum Curricular, esta será a nova referência de como as escolas e redes de ensino deverão organizar seus currículos, e também na necessidade dos diversos grupos educacionais se articularem para a garantia do direito à educação com qualidade e condizente com as necessidades de cada região.

Vale destacar que este trabalho será registrado e analisado por alguém que está inserido nesta rede. "Qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida" (SEVERINO, 1992, p.109). Portanto, será feito jus a prerrogativa de rede formando rede.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa.* 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

JACOMINI, M.. A escola e os educadores em tempo de ciclos. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 401-418, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n3/a02v30n3.pdf. Acesso em: 03/03/2017 às 10h23.

MAINARDES, J. Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação. **29ª reunião ANPED.** Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1660--Int.pdf. Acesso em: 28/02/2017 às 12h36.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem:* um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004

SÃO PAULO. *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2016

SEVERINO, A. *Metodologia do Trabalho Científico.* 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SILVA, T. *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte:Autêntica, 1999.

A GEOGRAFIA DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE ESPACIAL A PARTIR DA CIDADE DE SÃO PAULO20

Eduardo Donizeti Girotto
Universidade de São Paulo - USP
egirotto@usp.br

Felipe Garcia Passos
Universidade de São Paulo - USP
felipepassos9@gmail.com

Larissa de Campos
Universidade de São Paulo - USP
larissadecampos2@gmail.com

João Victor Pavesi de Oliveira
Professor de Geografia da rede particular de ensino
joao.pavesi@gmail.com

Palavras-chave: Reorganização Escolar, Espaço Urbano, Cartografia.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados parciais do projeto **A Reorganização Escolar em Mapas**, desenvolvido no Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) do Departamento de Geografia da USP, com objetivo de demonstrar a importância da análise espacial na compreensão das políticas educacionais, representando espacialidades e correlacionando fenômenos, processos que são primordiais para sustentar os argumentos que fundamentam a tomada de decisão e a defesa de uma educação pública de qualidade para todos.

Apresentamos a discussão a partir de mapas da cidade de São Paulo a fim de demonstrar os limites dos principais argumentos expostos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) na defesa da proposta de reorganização escolar, bem como discutir se a revalorização do espaço urbano seria um dos objetivos não-explícitos dessa reorganização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Para compreendermos a proposta de reorganização escolar apresentada pela SEE-SP em 2015, faz-se necessário localizá-la em um contexto mais amplo de transformações que têm afetado a educação pública, em suas diferentes etapas, nas últimas décadas. Trata-se de um movimento que tem buscado nortear a escola, o trabalho docente, a organização curricular e tantas outras dimensões da educação pública a partir de uma lógica empresarial e tecnicista.

20 A publicação completa destes estudos iniciais foi feita na revista Educação Temática Digital, v. 19, número especial, 2017. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647805. Acesso em: mar. 2017.

Na década de 1990, sob o impacto do Consenso de Washington e de todo o ideário neoliberal, tivemos a realização de uma série de reformas administrativas do Estado brasileiro. Tais reformas trouxeram impactos evidentes nas políticas educacionais, reforçando a lógica gerencial e tecnicista, e aplicando as metas estabelecidas na Conferência Mundial da Educação para Todos em Jomtien, Tailândia[21].

Entender o processo que resultou na proposta de reorganização escolar pressupõe a compreensão do lugar de destaque que tem ocupado essa lógica gerencial e sua influência sobre as políticas educacionais brasileiras. Destacamos as implantações das avaliações com forte caráter de responsabilização do docente, utilizadas como mecanismo de controle, cada vez mais aprimorado e com o intuito de incentivar e coibir certas práticas educativas de alunos e professores. Instrumento este que melhor representa a continuidade de princípios neoliberais em governos com plataformas políticas distintas.

O incentivo à criação de políticas educacionais que atrelem, diretamente, os resultados de avaliações padronizadas, não apenas à remuneração dos professores, mas também com a continuidade dos mesmos na profissão, é considerado por autores como Kane et al. (2006). Defendendo uma política de carreira a qual denomina de "para cima ou para fora", os autores apontam que os professores que não conseguirem bom desempenho na carreira deverão sofrer sanções que podem, inclusive, resultar na demissão. Concepção semelhante é apresentada por Neubauer & Silveira (2008) que, ao analisar as políticas de gestão educacional em diferentes países da América Latina, tecem elogios à experiência da Nicarágua, que, entre outras coisas, implementou um "banco de pais". Trata-se de uma lista de pais que se voluntariam para substituir professores quando os mesmos faltam.

Neste sentido, a lógica de controle e responsabilização pode ser entendida como um dos elementos norteadores das políticas educacionais do governo de São Paulo desde 1995. Algumas medidas fazem parte deste contexto: criação do SARESP em 1996, implantação da política de bônus por mérito atrelada ao desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas em 2000 e elaboração de um currículo centralizado e único em 2008. No caso da reorganização escolar, novamente os dados das avaliações padronizadas foram utilizados, para subsidiar a decisão da SEE-SP em fechar 94 escolas e transferir mais de 300 mil alunos.

Em documento elaborado pela SEE-SP (2015), onde apresenta as justificativas para a realização da reorganização escolar, um dos aspectos aludidos diz respeito à mudança do perfil demográfico da população de São Paulo. De acordo com o texto, o decréscimo da população em idade escolar resultaria em uma diminuição do número de matrículas nas escolas estaduais, gerando aquilo que o documento denomina de salas ociosas. Segundo a secretaria, seria necessário fechar algumas das unidades escolares (UEs) para haver um ajustamento na relação entre a oferta de escola e a demanda por ela.

Diante de tais afirmações demográficas, fizemos dois movimentos de investigação: primeiramente, analisamos a variação demográfica e a sua relação com a variação de matrículas e, em seguida, buscamos correspondência do projeto de reorganização com o processo de valorização do espaço urbano.[22]

Ao relacionarmos a localização das UEs que seriam fechadas e a variação demográfica por distrito, notamos uma falta de correspondência entre esses fenômenos, já que encontramos EEs que seriam fechadas tanto nos distritos com índice de crescimento negativo quanto positivo. A partir de então entendemos ser preciso levantar a demanda por cada escola. Ao

21 Neste evento, ocorrido um ano após a reunião do Consenso de Washington, foram definidas metas para os dez anos seguintes, para todos os países que assinaram a declaração, dentre eles o Brasil: erradicação do analfabetismo; universalização da educação fundamental; eliminação da evasão e a repetência escolar; descentralização administrativa e financeira; divisão da responsabilidade entre o Estado e a sociedade, através de parcerias com empresas, comunidades e a municipalização do ensino fundamental; avaliação do desempenho do(a) professor(a) e institucional; desenvolvimento do ensino à distância e reestruturação da carreira docente.

22 Em relação ao cenário demográfico, elaboramos mapas com a variação da população em idade escolar por distrito do município de São Paulo.

analisarmos a demanda por escola, chegamos à consideração de que não há uma conversão automática da variação demográfica negativa de uma região à diminuição no número de matrículas escolares. Isso porque se deve considerar outros fatores além da natalidade, da mortalidade e da migração, tal como o fluxo de estudantes da escola privada para a pública, considerando atualmente a crise financeira, gerando um acréscimo na demanda.

Na ocasião da apresentação das 94 escolas que seriam fechadas, a SEE-SP divulgou uma lista com os possíveis usos futuros dos respectivos imóveis. Com descrições tais como "vai virar **possível** ETEC" ou "utilização do Centro Paula Souza **ou** prefeitura" (grifos nossos), a secretaria demonstra incerteza sobre o destino dos prédios escolares, permitindo questionamentos de quais são os reais objetivos dessas escolas serem desativadas.

Desse modo, é fundamental perguntar: por que determinada escola vai fechar? Quais características ela tem que despertam este interesse? A partir disso, elaboramos mapas onde é possível indicar uma evidente correlação entre o fechamento de escolas e a localização das maiores áreas de lançamentos imobiliários residenciais no período entre 2009 e 2013.

Neste contexto, é possível inferir que o fechamento de escolas, se realizado, participaria de um processo contínuo de ressignificação da cidade, objetivando gerar "um novo espaço", para um outro público, capaz de assumir uma nova função. Cabe sinalizar que "os espaços, assim requalificados, atendem sobretudo a interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade" (SANTOS, 2008, p. 48). Neste contexto, geram-se tensões relacionadas ao direito à educação e ao direito à cidade cujo movimento de ocupações de escolas seria a expressão máxima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui resultados parciais do projeto **A Reorganização Escolar em Mapas**, iniciado em julho de 2016. Sinalizamos uma política educacional baseada ideia neoliberais que distorcem o instrumento da avaliação para gerenciar como convém o presente da escola pública e que o argumento do decréscimo demográfico defendido pelo governo não se sustenta, uma vez que tal fenômeno não se converte automaticamente em diminuição de matrículas. Inferimos que a reorganização tem relação direta com o processo de revalorização do espaço, por haver correlação entre o fechamento de escolas e os lançamentos imobiliários.

Pensamos ser fundamental partilhar estes primeiros resultados, mesmo que parciais, com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, pois, em nossa perspectiva, é essencial que a dimensão espacial das políticas públicas seja reconhecida, problematiza e discutida.

REFERÊNCIAS

FRANCA, G. C. **Urbanização e educação: da escola de bairro à escola de passagem**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana). FFLCH, USP. São Paulo.

KANE, T.; GORDON, R.; STAIGER, D. **Identifying efective teachers using perfomance on the job.** The Brookings Institution, 2006.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. **Gestão dos sistemas escolares:** quais caminhos perseguir? São Paulo: IFHC, 2008.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos. São Paulo: Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), SEE, 2015.

O LUGAR DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO BÁSICA

Marcelo Senna Guimarães
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
klynamen@gmail.com

Palavras-chave: ensino de filosofia, humanidades, hermenêutica.

INTRODUÇÃO

Pode parecer surpreendente a discussão sobre a presença da Filosofia nos currículos escolares. Por um lado, afirma-se que é uma disciplina difícil e abstrata, e portanto supérflua ou excessiva. Há os que a acusam de decair necessariamente numa forma de doutrinação política e moral, denunciando-a como prejudicial e danosa a sua presença nos currículos. Por outro lado, em sua defesa acorre a necessidade de formação para a autonomia, a crítica, o desenvolvimento integral do educando, termos da legislação e dos documentos oficiais. Também se argumenta que a filosofia aprofunda e amplia o que é básico na formação, seja com o ensino dos princípios da argumentação e da lógica, com a prática do pensamento que se volta sobre seu modo de pensar nos campos do conhecimento da natureza, do discurso e da ação em seus aspectos estéticos, éticos e políticos, seja ainda com a prática de coletivos de investigação e os exercícios e experiências de pensamento, onde se afirma desenvolver capacidades e atitudes básicas, relativas à cooperação, ao cuidado com os outros e com o pensamento, com a capacidade de escutar os outros e reformular suas próprias ideias por meio dos diálogos.

A questão da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, como uma disciplina ou como outro tipo de componente curricular, revela o problema do vínculo da Filosofia com o Estado. O Estado pode obrigar todos os cidadãos a serem filósofos? Que direito tem o Estado de impor uma formação básica, quer ela inclua ou não a Filosofia? Outra consequência da obrigatoriedade é a condição do professor como funcionário do Estado. Torna-se o professor, em especial o professor de Filosofia, obrigado a professar uma doutrina estatal? A obrigação constitucional de formar para a cidadania, entre outras, impõe ao professor que tipo de exigência? Que tipo de Filosofia é produzida na atuação docente, no exercício da prática docente? A subordinação às determinações políticas e legais afeta a Filosofia que se produz, pratica e ensina na educação básica?

Essas são algumas das questões que se podem vincular à discussão sobre o lugar da Filosofia na formação básica, em particular nos currículos escolares. Propõe-se tratar desse problema da perspectiva de uma educação contemporânea defrontada com questões globais e locais, numa cultura atravessada por conexões virtuais e marcada pelo domínio do valor de troca. Examinaremos os argumentos a favor de uma educação liberal e humanista, que inclua tópicos de economia, direito, relações internacionais, história; aprendizado e experiência das linguagens e das artes; e a prática do pensamento crítico e argumentativo. E também a proposta de uma educação hermenêutica como mais pertinente à atualidade do que uma concepção tradicional de educação epistemológica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / DISCUSSÃO

O texto de Martha Nussbaum, *Sem fins lucrativos – porque a democracia precisa das humanidades*, nos oferece um diagnóstico amplo das condições em que uma educação

liberal e humanista pode se efetivar hoje, em vários países do mundo. Em particular, a autora indica a disputa entre duas concepções de desenvolvimento, uma que se centra no aspecto quantitativo do desenvolvimento econômico e outra que leva em consideração aspectos qualitativos da vida social, incluindo o caráter democrático dos regimes políticos. Conforme se adote uma ou outra concepção de desenvolvimento para avaliar e orientar as políticas públicas implementadas em cada país e em nível internacional, as consequências serão diferenciadas para a educação também. Em particular, nota-se o crescimento de políticas que pretendem reduzir a educação a elementos básicos de linguagem, matemática e ciências, excluindo dos currículos as áreas de humanidades, entendidas em sentido amplo, mas envolvendo o aprendizado da literatura, das artes, da história, da filosofia e de outras ciências humanas. Essas políticas voltam-se não só para os anos iniciais da educação básica, mas também para os níveis médio/secundário e o início do ensino superior. A autora identifica a prevalência dessas políticas como um risco à democracia, pois tal restrição dos currículos escolares traz consigo uma série de consequências políticas, diretas e indiretas. Contrariamente a essa tendência, ela argumenta em favor dos componentes humanísticos do currículo, que abrangem a educação dos sentimentos (uma educação moral básica, vinculada aos valores democráticos), da linguagem, das artes, a educação argumentativa e a educação de temas relevantes de economia, direito, história e relações internacionais. Esses componentes são justificados tendo em vista a necessidade da educação colaborar na formação de cidadãos capazes de enfrentar desafios globais, e não apenas nacionais.

Outros autores, como Gianni Vattimo por exemplo, em seu texto "A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica", a partir de um diagnóstico diferente, defendem um tipo de educação que de certo modo é convergente com a proposta de Martha Nussbaum. No caso de Vattimo, seus argumentos voltam-se para a defesa de uma educação hermenêutica, que seja capaz de lidar com os desafios do presente sem precisar ter como base uma concepção fundacionista de conhecimento que justificaria as propostas educativas. Uma educação hermenêutica assim pensada recuperaria elementos da educação humanista para enfrentar desafios contemporâneos. Esses desafios incluem a formação para um mercado de trabalho onde a flexibilidade é exigida, a formação para uma sociedade de consumo e democrática e a formação de cidadãos com perspectiva global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas propostas de educação serão examinadas em relação com sua pertinência para abordar as questões sobre a educação brasileira e, mais especificamente, sobre o ensino de filosofia nos currículos escolares brasileiros atualmente. Entende-se que são propostas que podem iluminar o debate sobre a presença da filosofia nas escolas, situando-a na discussão mais geral sobre o papel das humanidades na educação.

REFERÊNCIAS

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015 (1ª edição original: 2010).

VATTIMO, G. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. In: **Revista Tempo Brasileiro**, v. 108. Janeiro-Março de 1992, 2ª ed.

FILOSOFIA: OS DESCAMINHOS PARA UM NÃO-CHEGAR E SEU PORVIR

Braulio Cucolo Giordano
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
braulio.giordano@gmail.com

Carolina Martins Mezes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
carolinamartinsns@gmail.com

Iuli Isa Ribeiro Duarte Horacio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
iuliisa@hotmail.com

Robson Borges Gomes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
rbg0606@gmail.com

Palavras-chave: ensino de filosofia

INTRODUÇÃO

Desde que o ensino de filosofia surgiu objetivamente na grade do ensino médio sentimos uma rejeição e preconceito com a disciplina afetar negativamente sua recepção em sala de aula. O objetivo deste trabalho é analisar as dificuldades que a filosofia vem sofrendo ao longo do tempo, sobretudo nos tempos atuais, e como isso está diretamente relacionado com uma desigualdade social enraizada, trâmites políticos educacionais inconsequentes e a desvalorização dos profissionais de educação no contexto atual.

A partir dessas questões norteadoras, pretende-se estudar o papel fundamental do professor para reversão dos valores desta sociedade, o grau de aceitação desta disciplina dentro da escola, principalmente por parte dos alunos, e o impacto que essa recepção pode gerar ao todo, perpassando por sugestões de como atrair o gosto pelo filosofar.

DESENVOLVIMENTO

O papel do professor na sociedade contemporânea tornou-se, pelo senso comum, o de transmissor de informações. Entretanto, espera-se que o professor seja aquele que media e introduz a prática do pensar, tornando as aulas um exercício de aprendizagem e questionamentos e não de pura e simplesmente absorção de conteúdo. Com a ideia de formação para o mercado de trabalho – oriundo de uma educação tecnicista, voltada, principalmente, para o proletariado – essa função primordial que é o de ensinar a pensar em detrimento de apenas transmitir informações tornou-se tarefa de determinados professores, aqueles cujas formações são consideradas secundárias (até mesmo marginais e desnecessárias) no contexto de conservadorismo capitalista na nossa sociedade. Desse modo, os professores de humanidades, sobretudo filosofia, tomaram para si a responsabilidade de desenvolver em seus educandos o pensamento crítico. Ao longo dos anos e com o desenvolvimento do sistema capitalista foi atribuída a este professor a função de transmitir valores morais e éticos. Daí a

ideia de que a formação de um cidadão integral é responsabilidade do educador.

Frente à afirmação de Cury que "a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações" (Pais brilhantes, professores fascinantes p.127). É impossível não lembrarmo-nos da maiêutica, prática desenvolvida por Sócrates e que, segundo ele, seria a tarefa do filósofo. A maiêutica socrática, que significa "dar à luz", "parir" – em alusão ao trabalho das parteiras – consistia em um método de "parto" de ideias, onde, através de questionamentos (método dialético), o indivíduo "abortava" as falsas ideias adquiridas pelas crenças e dava a luz as suas próprias ideia mediante a busca pelo conhecimento.

Educar através da filosofia é dar ao indivíduo o conhecimento necessário para mudar as condições a sua volta. Educar é educar, não apenas aquele que está na posição de aluno mas uma relação simbiótica, pois, segundo Kant "o método catequético vale tão somente para os conhecimentos empíricos e históricos, ao passo que o diálogo vale, ao oposto, para os racionais" (Manual dos Cursos de Lógica Geral p.297). Desse modo os indivíduos são formados e constatam por si próprios que as verdades absolutas não existem. Esse tipo de formação é indesejável para a elite burguesa, pois dificulta a alienação da força de trabalho para o seu benefício. O indivíduo torna-se um cidadão capaz de pensar por si e tomar suas próprias decisões, sendo minimamente (ou não sendo) influenciado por interesses alheios.

Esse contraste entre instrução e educação nos leva a pensar, por um lado, a relação que temos com o conhecimento, pois quando nos deparamos com o desconhecido, de fato, sentimos um tipo de angústia ou mesmo uma dor de estar ciente daquilo que não se conhece. Conhecimento dialoga com um passado e um presente, isto é, existe o antes de conhecer e o depois de conhecer. Contudo, somente conhecer não necessariamente quer dizer que seja o puro e em si do conhecido desvelou-se para nós. A partir do momento que conhecemos algo, essa coisa conhecida, assim, ganha gradualmente mais força quando se tem alguém para trocar sobre esse conhecimento, deste modo, é nesse âmbito que o papel do professor tem grande importância; é nesse espaço de troca que o verbo ensinar ganha vida e realmente faz dessa reciprocidade algo rico, interessante e desafiador. Desta maneira, ensinar passa a ser o alvo, a busca, o estímulo que o professor encontra quando ele mesmo se depara com um conhecimento. Como consequência, então, sente a necessidade de compartilhá-lo com alguém.

Outra forma de pensar o ensino de filosofia em relação ao contraste entre instrução e educação é por meio da noção de tradução.

Traduzir vem do latim *Traducere* (*Trans + Ducere,* onde *Trans* = "através", e *Ducere* = "guiar", "conduzir"), entende-se a tradução como um ato de transpor um determinado objeto para outro, uma língua para outra, um código para outro etc. Contudo o ato de tradução está intimamente ligado ao ato de criação, mais precisamente um ato de recriação. O estudo de Filosofia é uma tarefa intimamente ligada à leitura, compreensão, interpretação e produção de textos; é indissociável enveredar-se pela Filosofia burlando a leitura dos textos filosóficos. A vivência do ensino de Filosofia no Brasil, em tempos de uma cultura educacional tecnicista e voltada ou para o mercado de trabalho (como é a realidade do proletariado) ou para o ingresso na universidade (no caso das elites) somados a uma obrigatoriedade do ensino de algumas humanidades, como a Filosofia, tem-se escapado – com raros casos de contrariedade, porém existentes – da tarefa de penetrar os textos. O ensino de Filosofia como um ato de Traduzir deve buscar a etimologia da palavra **Traduzir** para nortear a *condução* do educando para *além* de um exercício meramente esquemático de doutrinas filosóficas. O aprofundar-se nos textos deve ser esquecido como uma obrigação da atividade filosófica e compreendido como um encantamento por uma busca socrática pelo cerne da Filosofia: o Conhecimento. Além do aprofundar-se, deve-se ter como aliado o despertar do interesse do educando pela leitura do texto em suas línguas originárias, auxiliando-se primeiramente do uso e abuso de paráfrases galgando degraus para laboratórios de idiomas e tradução.

CONCLUSÃO

Deste modo, torna-se necessário trazer para as salas de aula discussões sobre o papel da filosofia na construção do indivíduo. Na atualidade presenciamos uma preocupante separação entre as áreas do conhecimento. Cada vez mais o estudante é seduzido pela ideia de que não precisa entender e conhecer outras áreas além daquelas com as quais ele já possui facilidade. É característico o estranhamente e até mesmo o medo e desagrado frente aquilo que não conhecemos, mas é imprescindível que durante a formação do indivíduo ele seja capaz de superar tais obstáculos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando. Introdução à Filosofia**. 5ª Ed. - São Paulo: Moderna, 2013. (Suplemento para o professor).

CURY, AUGUSTO JORGE. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003

KANT, IMMANUEL. **Manual dos Cursos de Lógica Geral**. Tradução: Fausto Castilho. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

GADOTTI, MOACIR. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8ª ed. São Paulo, Editora ática, 2006.

LARROSA, JORGE. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semiramis Gorini da Veiga, 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARX, KARL. E ENGELS, FRIEDRICH. **Textos sobre Educação e Ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Editora Centauro, 2004.

FOLSCHEID, DOMINIQUE. E WUNENBURGER, JEAN-JACQUES. **Metodologia Filosófica.** Trad. Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

RELEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: QUESTÕES CURRICULARES

Renata Karolyne Monteiro
Universidade Estadual de Londrina – UEL
renatakamon@hotmail.com

Soraia Kfouri Salerno
Universidade Estadual de Londrina – UEL
soraiakfouri@uel.br

Palavras-chave: Universidade, Formação do Pedagogo, Currículo.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a formação do Pedagogo ao longo da história, podemos perceber que a mesma, sofreu diferentes mudanças em seu currículo, em razão do perfil profissional desejado para atender as demandas de atuação. O contexto da Universidade no Brasil, onde o Curso foi construído, está diretamente relacionado, pois a instituição tem passado por regulações ora do Estado ora do mercado de trabalho.

Buscamos, portanto, discutir e defender a implementação e construção de uma Universidade promotora de conhecimento na construção do saber independente, autônoma, pautada no modelo considerado com o ideal de Universidade de inspiração humboltiana.

A concepção de universidade, influencia diretamente em sua construção identitária, resultando na formação de indivíduos dependentes ou autônomos para o desempenho do seu papel na sociedade.

Com enfoque no papel da Universidade para a formação do Pedagogo, buscaremos estabelecer relação sobre a concepção de universidade vigente com o marco regulatório sobre o Curso de Pedagogia.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A formação do Pedagogo é permeada por intensos embates, devido a problemas de identidade deste profissional em seu campo de atuação. No Brasil, o Curso de Pedagogia como aponta o PARECER CNE/CP Nº 5/2005 diz que "nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o estudo da forma de ensinar" (p.2). Este Curso a princípio, portanto, possuía um caráter tecnicista, a fim de formar técnicos em educação, que atuariam nas seguintes funções:

> [...] de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolar, avaliação do desempenho dos alunos e docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretárias dos estados e dos municípios. (2005, p.2)

Também encontramos nos anos seguintes, com a padronização do Curso de Pedagogia estruturação denominada 3+1, bem como, a partir do Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº2, que trata sobre a organização do curso de Pedagogia, "indicava como finalidade do curso, preparar profissionais da educação, assegurando a possibilidade de obtenção do título de

especialista, mediante complementação de estudos" (PARECER CNE/CO Nº 5/2005, p. 3). Em final do século XX, inicia-se um processo de redefinição da formação acarretando em mudanças no marco legal, se distanciando do perfil de especialista para um perfil generalista.

Em relação a organização do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, obtivemos diversas modificações em sua estruturação desde sua criação em 1960 (ABBUD, FÁVARO, 2012, p. 23). Nesse processo de reformulações, a UEL sofreu três modificações em seu currículo:

> [...] de 1962 a 1973, em que encontramos uma formação única: licenciatura em pedagogia, sistema de matrícula seriado, em um curso de 4 anos. Entre os anos de 1973 e 1992, encontramos a mudança para sistema de matrículas por disciplina (créditos) com a oferta de habilitações. A partir de 1992, o sistema de matrícula volta a ser seriado e o curso passa a oferecer primeiramente habilitações acopladas e depois de 2007 a formação do pedagogo sem explicitação de habilitação, ou seja, o curso propõe uma formação profissional única para todos os estudantes, agregando docência e gestão pedagógica nos espaços escolares e não escolares. (ABBUD, FÁVARO, 2012,p.25)

Podemos perceber, que estas inconstâncias na identidade da formação profissional, foram influenciadas pela concepção de um perfil do Pedagogo, colocando a docência como base para sua formação. Encontramos um currículo que ora era pautado na "defesa de que a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais poderia ser feita pautada em pressupostos orientadores da prática docente" (FARIAS; SILVA; LUGLE; JUNIOR; CZERNISZ/ ALLIPRANDINI, 2012, p.45), ora pautado em uma formação que atendia a base comum nacional, que detinha "conhecimentos que tornassem possível fundamentar a atuação na docência considerando os princípios constitucionais da qualidade da educação e da gestão democrática." (p.45)[23]

Internamente na UEL, ocorriam mudanças de reitoria no ano de 2006, e previa-se o aligeiramento das adequações em busca do cumprimento das Diretrizes Curriculares que estavam sendo implementadas, resultando em um encaminhamento desastroso, pois privou a construção de um currículo que havia sendo constituído a partir de debates e estudos dos professores, que coletivamente haviam elaborado uma proposta pedagógica. (p.46)[24]

Percebemos, portanto a existência de uma formação de identidade do Pedagogo imposta pelo Estado, visando atender suas necessidades, bem como ao mercado de trabalho. Em 2010, passamos por novas reformulações, no entanto, somente pela necessidade de adequação de carga horária, evidenciando novamente que a constituição do currículo do Curso de Pedagogia, era construída a partir de uma imposição de mecanismos de poder encontrados na sociedade. (p.47)[25]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que, pois o modelo de universidade está intimamente relacionado com construção da identidade social consequentemente para o campo de trabalho, pois como aponta Libâneo "a história dos estudos pedagógicos do curso de Pedagogia, da formação do Pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século (2010, p.47)".

Segundo Vasconcelos (1996), a Universidade é um local em que se privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma

23 Ibid

24 Ibid

25 Ibid

instituição investigadora, com estimulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa, sendo assim a pesquisa é elo integrador. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a Universidade deve atuar e intervir neste contexto.

Em razão deste espaço formador, propomos então uma reflexão que busca elucidar a importância de se estabelecer uma identidade institucional que prima pela pesquisa, a fim de segundo Libâneo não reduzir o trabalho pedagógico à somente ao trabalho escolar e docente "embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico" (2010, p. 55).

AGRADECIMENTOS

Pela orientação, inspiração e incentivo agradeço a minha orientadora Soraia Kfouri Salerno por me convidar para ser aluna pesquisadora e bolsista do "PROJETO DE UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO SOBRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL" e por contribuir significativamente em minhas produções.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo; FÁVARO, Marta Regina. **Organização Curricular do Curso de Pedagogia – 50 Anos de História.** 50 anos da pedagogia – FFCL / Londrina e UEL (Organizadores). Londrina – UEL, 2012.

FARIAS, Adriana Medeiros; SILVA, Ana Lúcia Ferreira; LUGLE, Andreia Maria Cavaniami; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu**. O Colegiado de Curso na Formação do Pedagogo: Limites e Possibilidades no processo de Coordenação**. 50 anos da pedagogia – FFCL / Londrina e UEL (Organizadores). Londrina – UEL, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005.

CHARLE; VERGER, Chisthope; Jacques. **História das Universidades.** São Paulo: UNESP, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos: para que?** Capítulo II: Que Destino os educadores darão à pedagogia?. 12 ed. São Paulo. Cortez: 2010.

O DIREITO À EDUCAÇÃO: REFORMAS PELA INCLUSÃO E PELA EXCLUSÃO

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
carlaalessandra@iftm.edu.br

Daniela Gomes de Almeida
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
danielagoalmeida@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação. Direito. Reformas.

INTRODUÇÃO

Com as políticas de democratização da educação, surge um intenso debate a respeito do direito subjetivo que se refere à escolarização. Um aspecto bastante discutido é a relação direito-obrigação. Além disso, é possível verificar que o direito à educação, da maneira como aparece em alguns dispositivos legais, resulta em privilégios.

Este trabalho, por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva apresentar e discutir os estudos de pensadores da educação no que se refere a essa temática. A partir da aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED - da Faculdade de Educação – FACED – da Universidade Federal de Uberlândia – UFU - ministrada pelo professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, no dia 07 de março de 2017, intitulada **A educação como direito e o Plano Nacional de Educação: desafios do tempo presente**, passamos a refletir amiúde acerca da educação enquanto direito, buscamos outros trabalhos que tratam do tema e, ao mesmo tempo, procuramos estabelecer um diálogo com a questão da obrigatoriedade do ensino.

Acompanhando o sequenciamento das ideias apresentadas na palestra do professor Jamil Cury, neste trabalho, perpassamos algumas reformas do ensino e proposições de políticas públicas de democratização da educação, inclusive o Plano Nacional de Educação.

Os estudos orientam-nos ao entendimento de que o direito à educação, muitas vezes, subverte-se em privilégios, o que coaduna com as atuais reformas de ensino propostas pelo governo brasileiro, em especial, a reforma do ensino médio - preconizada pela Medida Provisória 746, de 2016 e instituída pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 - e a instituição do Novo Regime Fiscal, realizada pela Proposta de Emenda à Constituição – PEC – nº 55 de 2016, que, dentre outras prescrições, congela os investimentos em educação por vinte anos.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS REFORMAS

De acordo com o professor Jamil Cury (2017), o surgimento do direito à educação, no Brasil, pode ser considerado tardio. Explica ele que, embora a Constituição Federal de 1824 tenha representado um avanço em relação ao direito à educação pública, trazia um recorte de privilégio, uma vez que era reservada aos brancos – ainda que não fosse negada aos negros – além de ser direcionada às pessoas que constituíam a camada mais abastada da população. Configurava-se, assim, uma dupla rede social: inclusão e exclusão.

A esse respeito, Maria Cristina Teixeira (2008) expõe que a Constituição Federal de 1824, artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, estabelecia a garantia do ensino primário a todos os

cidadãos e indicava que sua realização deveria ser efetivada, preferencialmente, pela família e pela igreja; já o ensino de Ciências, Artes e Letras ficaria condicionado à criação de colégios e universidades. Esse dispositivo constitucional abordou, ainda, a liberdade de ensino ou permissão para abrir escolas, que, segundo Peres (2010), ficou implícita no item XXIV, que se refere à liberdade profissional.

Em seguida, a Lei de 15 de outubro de 1827 mandou criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império, além de escolas para meninas. Essa lei regulava a educação primária no Brasil como um todo, abordava, inclusive, o salário dos professores, representando, assim, um importante passo para a democratização do ensino. Há que se considerar, entretanto, que permanecia o caráter de exclusão em relação aos negros e em relação aos destinatários da educação, uma vez que a escola fundamental era destinada ao povo e a instrução superior à elite, não havendo, de acordo com Anísio Teixeira (1969) passagem entre elas, consolidando-se sua independência. O Ato Adicional nº16, de 1834 - que descentralizou a oferta pública da educação para as províncias, deixando a formação dos cursos superiores para os poderes imperiais – coloca uma questão bastante importante para a sistematização do direito à educação: a quem competiria o financiamento da educação? Aqui, Cury (2017), citando Pimenta Bueno, chama-nos a atenção para o surgimento de uma dupla rede administrativa: poderes imperiais e províncias, além disso, ressalta que os mais prejudicados com a duplicidade são os destinatários da educação e que a ausência da educação primária priva o sujeito de elementos fundamentais para que exerça sua liberdade.

Por meio do Decreto 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854, houve uma reforma educacional que Cury (2017) considerou poder ser denominada a "primeira reforma do ensino médio". O direito à educação já estava sendo oferecido tanto pelo Estado como pela iniciativa privada, além de ser facultada a oferta pela família e orfanatos, entretanto, a partir dessa reforma, buscando-se a uniformização do ensino, o ensino particular precisaria de prévia autorização do Inspetor Geral, era necessária a emissão de relatórios trimestrais dos estabelecimentos aos respectivos Delegados e os profissionais dessas escolas (diretores e professores) deveriam obrigatoriamente habilitar-se perante a Inspetoria da Instrução Pública, por meio de provas de capacidade profissional e de moralidade. (PERES, 2010, p. 11).

Percebe-se, assim, um esforço político na tentativa de aproximar o ensino público, ofertado à população em geral, do ensino direcionado à população mais abastada. Desde a proclamação da República do Brasil (1889) até os avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei de Cotas, Exame Nacional do Ensino Médio e programas de financiamento educacionais, o direito à educação procura erigir-se, entretanto tem sofrido constantes bloqueios e até mesmo ataques para atender aos interesses públicos dominantes em cada contexto político-social em que se insere.

Para Jamil Cury (2017), o direito à educação no Brasil tornou-se efetivo por meio da Constituição Federal de 1934, que associou obrigatoriedade, gratuidade e direito à educação. Nessa ocasião, já não cabia o ensaio tentativa-erro-acerto, precisávamos de um plano e esse preceito constitucional abordou esse plano e possibilitou a construção do Plano Nacional de Educação - PNE. Além disso, previa a destinação de porcentagens de recursos públicos para o financiamento da educação. Tais avanços foram desconstruídos pelo Golpe de 1937, que desmantelou o PNE e desvinculou os impostos que eram destinados à educação.

Dentre outros preceitos legais que reformaram a educação, Cury (2017) destacou a Constituição Federal de 1988: avanço da gestão democrática, avanço na escolha de dirigentes, reparação das exclusões (negros, deficientes, indígenas, jovens e adultos), acolhimento do direito à diferença justificado e com base no direito à igualdade, a determinação da obrigatoriedade como direito público subjetivo. Todos esses avanços proporcionaram a conscientização das pessoas sobre seus direitos, havendo, assim, a ampliação da cidadania. Entretanto a PEC nº 55 de 2016 coloca em risco, além de outros direitos, a obrigatoriedade enquanto direito público subjetivo, uma vez que o congelamento do financiamento da educação por 20 anos inviabiliza a obrigatoriedade de 13 anos de instrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação pública de qualidade e com igualdade para todos continua sendo uma utopia e vem sendo consolidado e atacado por meio de sucessivas reformas. Temos, assim, um movimento de tensão contínua: consecutivamente, a educação brasileira reforma-se ora na tentativa de garantir esse direito e buscar a igualdade, ora procurando o distanciamento de oportunidades educacionais entre as pessoas dos diferentes grupos sociais de uma mesma nação.

A despeito dos avanços educacionais logrados desde a Constituição Federal de 1988, as últimas reformas, especialmente a reforma do ensino médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), apresentam caráter de exclusão no sentido de viabilizar a condução dos alunos de baixa renda aos cursos técnicos e os da elite aos que elegerem estudar. Isso porque a ampliação da carga horária prevista na Lei esbarra no congelamento dos gastos imposto pelo ajuste fiscal por meio da PEC 55. Os alunos da escola pública só poderão escolher dentre o que lhes for ofertado, o que, provavelmente, será bem limitado diante do congelamento dos investimentos. Além disso, a PEC 55 reconcentra recursos no ensino médio, deixando desfavorecidas a educação infantil e a fundamental, o que nos remete a 1824, quando o preceito legal permitia a todos o acesso à educação básica, mas não o possibilitava, reforçando uma política de privilégios e de exclusão.

REFERÊNCIAS

CURY, C.R.J. **A educação como direito e o Plano Nacional de Educação: desafios do tempo presente.** Uberlândia: UFU, 2017 (Conferência).

PERES, T.R. **Educação brasileira no Império**. UNESP, 2010. p. 1-23. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105. Data do acesso: 07/03/2017.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**. São Bernardo do Campo, v.5, n.5, p. 146-168, 2008.

IMPACTOS DA MP 746 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O OLHAR DO ENSINO DE FÍSICA

Rhaynara Carolyna Barbosa de Oliveira
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
rhay_carol@hotmail.com

Ligia Valente de Sá Garcia
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
ligia.garcia@ifrj.edu.br

Raquel Giffoni Pinto
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
raquel.pinto@ifrj.edu.br

Palavras-chave: MP 746, Educação Brasileira, Ensino de Física.

No dia 8 de setembro de 2016 o Ministério da Educação divulgou as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015. O índice de 3,7 obtido pelo Ensino Médio estava abaixo da meta de 4,3 estipulada pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Na ocasião, o Ministro da Educação Mendonça Filho foi enfático em dizer que o Ensino Médio precisaria passar por reformulações e que essa seria sua prioridade no governo[26]. Alguns dias após a divulgação dos resultados, a Medida Provisória 746 foi apresentada pelo presidente Michel Temer, juntamente com o ministro da Educação.

Essa Medida Provisória promove mudanças estruturais no Ensino Médio e suas faces mais conhecidas são: a criação da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, ampliando a carga horária mínima anual para 1.400 horas, e o estabelecimento de itinerários formativos específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

É importante entender essa Medida Provisória no bojo do processo de desmonte de uma série de direitos sociais e trabalhistas garantidos na Constituição de 1988. Em janeiro foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição 55, que estabelece um teto nos gastos públicos primários. Em um contexto de crescimento populacional estabelecer um teto para investimentos públicos, por até 20 anos, é sim cortar ou reduzir investimentos, embora o uso recorrente do eufemismo "congelamento dos gastos". Contraditoriamente temos uma MP que, além de aumentar a permanência dos alunos nas escolas, gerando assim maiores despesas, não dá nenhuma garantia dos repasses de recursos da União. Pretendemos discutir neste trabalho as possíveis implicações desta reforma para educação brasileira e, especificamente para o ensino de física.

De acordo com o que foi publicado no Diário Oficial da União, n. 35, no dia 17 de fevereiro de 2017 § 2° do art. 6° a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentaria para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação[27] (CNTE), destaca que:

> Extraoficialmente, foi divulgado que até 2018 serão repassados R$ 1,5 bilhão na

26 <https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>

27 <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>

> forma de estímulo aos estados, o que representa menos de 10% da complementação da União ao Fundeb neste ano de 2016. Com essa quantia pretende-se atender até 500 mil estudantes em tempo integral, sendo que o investimento per capor aluno será de R$ 3.000,00, abaixo do praticado em 2016 no Fundeb (R$ 3.561,74). (CNTE, 2016)

O Artigo 61 da LDB (1996), passa a vigorar com a seguinte alteração:

> IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso 5 do caput do artigo 36. (D.O.U., n.35, 2017)

Diversas instituições sociais ligadas ao ensino manifestaram-se contrárias à MP 746. A Sociedade Brasileira de Física (SBF) pronunciou-se em nota criticando o fato de uma reforma profunda na educação ser realizada através de Medida Provisória, pois seria imprescindível: "construir, por meio de debate público qualificado, elementos para a sustentação de mudanças efetivas e eficazes" (SBF, 2016)

Ainda na nota, a SBF destaca que, em lugar de indicar ações efetivas para formação de professores e estímulo à entrada e permanência na carreira, a MP apenas legitima a precarização hoje existente - segundo o censo de 2015, quase 40% dos professores em exercício não tem formação adequada para as disciplinas que lecionam e no caso da Física, esse número é de 68,7%. A SBF reafirma a necessidade de fortalecer a formação de professores com cursos de licenciaturas específicas nas áreas de conhecimento e condições de trabalho e carreira que tornem a profissão atraente.

> A MP estabelece como condição para exercício da docência "trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim" e, para a parte técnica do currículo, outros profissionais, que, mesmo sem ter a qualificação profissional requerida, "detenham notório saber" (SBF, 2016)

É possível identificar outra contradição com relação a carga horária em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) das atuais 2400 para 1200, que compromete a formação geral do aluno, no §1º do art. 1º do Diário Oficial da União (17 fev 2017). A nota pública, divulgada pela SBF sobre a medida provisória afirma:

> A MP reduz o componente de formação geral, destinada aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das atuais 2400 horas para 1200 horas. Ou seja, a formação geral, cultural e científica dos estudantes é reduzida pela metade e não ampliada, como se anuncia. [...] A MP menciona a BNCC que, entretanto, não está ainda regulamentada. [...] e a extensão de conhecimentos propostos na BNCC são incompatíveis com as 1200 horas anunciadas. (SBF, 2016)

O tempo restante se volta para uma preparação para o mercado de trabalho, sem qualquer alusão a outro princípio educativo. "Não há espaço, no novo Ensino Médio anunciado, para formação ética, estética e científica dos estudantes." (SBF, 2016)

A MP 746 não estabelece a obrigatoriedade de oferta de todas as áreas de conhecimento em todas as escolas. Esse fato faz com que, os alunos não possuam o seu direito de escolha respeitado, se o intuito é fazer com que os estudantes sejam autores de sua própria história como ele fará isso com suas escolhas vetadas? Além disso, temos o agravante de distanciarmos os estudantes de conteúdos que contribuem para que ele amplie sua compreensão sobre política e economia, tornando-os indivíduos sujeitos à toda e qualquer ideia exterior influenciadora. A nota da SBF (2016) ainda destaca que:

> A flexibilização pretendida não pode privar os estudantes do acesso ao

> conhecimento, como na prática poderá ocorrer com o Novo Ensino Médio anunciado. A proposta estabelece como única obrigatoriedade da escola a oferta de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Assim, escolas poderão simplesmente abolir a oferta de componentes com Física, Química, Sociologia, Filosofia, História, Artes, Educação Física, Biologia... A gravidade desse fato dispensa maiores comentários. (SBF, 2016)

Diariamente somos influenciados pelas mídias a pensar que a nova reformulação do ensino valorizará a opção de escolha do estudante, tornará o ensino mais atrativo e divertido, profissionalizará os alunos e possivelmente sairá empregado, entre outras qualidades que ludibriam o senso comum. No entanto,

> Consideramos que aspectos da MP746 atentam contra os objetivos preconizados, quais sejam, a ampliação do tempo de escolarização e a necessidade de se pensar um Ensino Médio que seja atraente, flexível e atenta aos interesses e demandas de formação dos estudantes. (SBF, 2016)

Não negamos que seja necessária e urgente uma mudança no Ensino Médio, todavia faz-se necessário que as alterações sejam realizadas através de uma construção coletiva protagonizada pelos profissionais da educação e pelos estudantes, ou seja, aqueles que conhecem os reais problemas que a educação pública enfrenta. Podemos observar nessa reforma a tentativa de diminuir a oportunidade de muitos alunos alcançarem um ensino legítimo que os faça ser críticos e não reprodutores de conceitos. A MP 746 reformula o Ensino Médio brasileiro, tal medida requer amplo debate envolvendo a sociedade, o uso de medida provisória o princípio de construção coletiva o protagonismo da sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo.

A MP 746, em nosso ponto de vista, é uma tentativa de retirar o direito dos alunos a um ensino que é garantido pela constituição e documentos oficiais, o pleno desenvolvimento do indivíduo, para o exercício da cidadania. O discurso ilusório sobre "flexibilização" de oferta que esta MP nos oferece, na verdade, esconde a intenção velada de transformar a educação básica em um curso preparatório profissionalizante, restringindo a oferta, ampliando a desigualdade e abrindo espaço para a privatização do ensino público. Precisamos de uma reformulação no ensino brasileiro que seja coerente com nossa constituição e que possua o intuito de igualar as oportunidades, pois o direito à educação deve independer de raça, credo ou classe social. Nos preocupamos com a futura perda de espaço da disciplina Física, que já era pequeno, no ensino médio das escolas públicas. A física não ensina apenas fórmulas matemáticas, mas incentiva o aluno a construir sua capacidade criativa, seu espírito crítico e seu exercício à cidadania. Essas competências, não são importantes apenas dentro das escolas, mas principalmente na tomada de decisões que podem mudar o rumo não só de uma vida, mas de toda uma nação, como, por exemplo, a escolha de um presidente.

REFERÊNCIAS

Nota da SBF: <http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=807:2016-10-06-17-40-09&catid=152:acontece-na-sbf&Itemid=270> Acesso em: 10/03/17.

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PARTICIPAÇÃO DOCENTE: QUALQUER SEMELHANÇA NÃO É MERA COINCIDÊNCIA

Rosana Cecília Pereira
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG
rosanaceciliapereira@gmail.com

Licinia Maria Correa
Universidade Federal de Minas Gerais – FE/UFMG
liciniacorrea1@gmail.com

Luiz Antônio de Araújo
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG
luiaraujo@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Médio, formação docente, política pública.

INTRODUÇÃO

Com a proposta de reflexão acerca do sujeito professor, das suas competências e atribuições no que se refere à sua atuação no Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), esta pesquisa busca conhecer o funcionamento e a engrenagem do setor público na idealização e implantação de uma ação governamental que tem como mote a reformulação curricular, para chegar às percepções dos professores sobre os efeitos de sua efetivação no cotidiano da escola, no seu tempo pedagógico e no tempo escolar do aluno. A investigação assume uma abordagem qualitativa, envolvendo duas escolas do município de Belo Horizonte, que foram estrategicamente escolhidas considerando o momento da adesão ao projeto. A metodologia contempla ainda a pesquisa documental e bibliográfica que norteia o debate acerca do Projeto, da condição docente e do cenário do Ensino Médio em Minas Gerais e no Brasil. A abordagem qualitativa compreendeu entrevistas com gestores da SEE-MG, coordenadores pedagógicos e docentes que atuaram respectivamente na concepção, implementação e efetivação do projeto no cotidiano diverso das escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

O Projeto Reinventando o Ensino Médio foi idealizado e concebido pelos órgãos administrativos, a saber a Secretaria de Estado de Educação e o Escritório de Prioridades Estratégicas, parceiro para o alcance das metas prioritárias do Governo de Minas Gerais. Sua execução é o que ficou a cargo das escolas e sua equipe pedagógica. Quando se entende que o ensino é confrontado a fenômenos endêmicos da cultura escolar sentidos e percebidos, antes de mais nada, pelos sujeitos da escola, professores e alunos, pergunta-se pela efetividade de uma política pública que tem os sujeitos da escola como meros executores ou público-alvo. Tendo como objeto de investigação o sujeito professor, sua formação e condição no processo de implementação do REM nas escolas mineiras, a pesquisa referencia-se em Contreras (2002), Nóvoa (1995, 2011), Teixeira (2012) e Tardiff (2011, 2012) para compreender a natureza da experiência docente numa dinâmica de reformulação curricular que altera sensivelmente seu

fazer pedagógico. De forma complementar, amparamo-nos em outras discussões teóricas que nos permitissem a compreensão acerca dos jovens alunos e da problemática do ensino médio. A análise dos dados traz elementos para a reflexão quanto a abrangência do fazer docente e para o reconhecimento do professor como agente na sistematização dos saberes que ele próprio produz no seu fazer pedagógico. Para Tardif (2012, p.230), a docência é constituída de saberes plurais e heterogêneos. Nessa variedade de saberes heterogêneos, aqueles tomados como resultantes da exterioridade, como os curriculares, disciplinares e especificamente da formação profissional, só trarão sentido à tarefa de educar, se relacionados aos saberes da interioridade, resultantes da prática, da execução, da vivência da docência em seu espaço de trabalho. Nesse sentido, o professor deve se entender (e ser reconhecido) como sujeito de conhecimentos e não meramente "alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros". Portanto, toda e qualquer formulação curricular se revelará "incerta, contestável e contestada" (TARDIF, 2011), dependendo da forma como é concebida e apresentada ao professor e ao jovem aluno. O reconhecimento dos sujeitos professor e aluno como referentes, como agentes e não como destinatários é que torna real e possível a reinvenção da escola porque é nela, onde esses sujeitos coexistem, que se procederá a reinvenção do currículo. Por conseguinte, é necessário trazer à discussão o conceito de centralidade dos professores que, na visão de Nóvoa (1995) nem sempre é devidamente reconhecida no plano político. Quando expressa a necessidade de se pensar estratégias e ideias que evidenciem a atuação do professor nas políticas educativas, o autor chama a atenção para a valorização de paradigmas que considerem a capacidade reflexiva do docente, seu protagonismo e sua autonomia na gestão do seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, Nóvoa (2011) aponta também a relevância de uma nova concepção de escola a partir da qual se propõe um diálogo entre os conhecimentos escolares e as "comunidades" estabelecendo e criando uma outra relação do docente com o conhecimento. Ainda falando em reflexividade, Contreras (2002), ressalta que a docência é um ofício marcado por enfrentamento de situações, muitas vezes imprevisíveis, desprovida de bases teóricas, mas também evidenciado pela oportunidade de reflexão na ação. É nesse momento que os processos de reflexão extrapolaram o espaço escolar e ganham uma dimensão institucional em que, ainda segundo Contreras (2002, p .110), "se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais".

Um último e importante elemento de análise é a questão dos sujeitos para os quais se destinava o projeto, os jovens alunos. Quer para o entendimento da temática juventude, quer para a compreensão das demandas escolares, o exercício da docência no contexto do REM requeria o estudo e abordagem sobre a temática da juventude, bem como o diálogo entre os sujeitos da escola: professor e aluno. Afinal, para elaborar uma política educacional para o aluno é preciso e premente conhecê-lo e reconhecê-lo como sujeito. Como é possível a existência do professor sem a existência aluno, se entendemos que "docente e discente se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro?" (TEIXEIRA, 2007). Ao descrever a implementação do REM nas escolas, os docentes nos remetem às suas expectativas e explicitam o impacto da reformulação curricular no seu tempo pedagógico e no tempo escolar do aluno. Os encontros e desencontros que se sucederam no decorrer do processo, as limitações, as potencialidades e os desafios da implementação vieram à tona nas narrativas de cada sujeito entrevistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de docente-pesquisadora e circundada nessa complexa trama de interações e trocas, mergulhamos no desconhecido universo da dinâmica de uma política educacional que nos trouxe outras indagações: De que forma pensar um projeto que postula a escola como "uma experiência significativa na formação da autonomia pessoal e na capacidade de inserção

social" com a certeza do conhecimento da dimensão dessa prerrogativa? Como "viabilizar aos jovens trajetórias e percursos curriculares diferenciados" com a segurança do conhecimento do leque de opções no contexto juvenil? Como "evidenciar o lugar do estudante, como sujeito do conhecimento e protagonista de sua formação, sem considerar a participação docente? (SEE-MG, 2012). Afinal, as vivências e urgências do cotidiano escolar, bem como as demandas da sala de aula devem ser consideradas na origem de toda e qualquer política educacional. As condições do ensino fazem parte da natureza da experiência docente e sua construção não se realiza, muito menos se solidifica no afogadiço da urgência política, na precariedade ou na deficiência dos equipamentos escolares, nas condições laborais, funcionais colocadas hoje para os professores. Embora a inegável oportunidade de se realizar uma construção curricular no interior das escolas, o cenário de atuação docente permaneceu apresentando o mesmo quadro de complexidades históricas, envolvendo questões materiais, funcionais, formativas e subjetivas ignoradas pela própria administração pública. Os resultados da pesquisa suscitam a reflexão quanto à necessidade de legitimar o coletivo docente como instância fundamental e ser fundante na idealização e sustentação de projetos educacionais, reconhecendo o professor como sujeito e protagonista no ofício de educar.

AGRADECIMENTOS

À FAPEMIG, pelo financiamento da pesquisa Juventudes e Escola: diagnóstico da condição juvenil e do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte- Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. A **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O Ofício de Professor**- História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 217-233.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-34.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). Reinventando o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories /publicacoes/reinventando-o-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor** – História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/ a07v2899.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

O CUSTO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A SUA EXIGIBILIDADE PELO PODER JUDICIÁRIO: O DEBATE BRASILEIRO E O CENÁRIO NORTE-AMERICANO

Isabela Rahal de Rezende Pinto
Universidade de São Paulo – FE/USP
isabelarahal@hotmail.com

Romualdo Luiz Portela de Oliveira
Universidade de São Paulo – FE/USP
romualdo@usp.br

Palavras-chave: educação de qualidade; financiamento; direito à educação

INTRODUÇÃO

A garantia de um ensino público que atenda aos ditames constitucionais de qualidade e de igualdade de oportunidades para todos os estudantes requer, entre outros elementos, um financiamento público em nível adequado. Nesse sentido, Sena (2014, p. 268) destaca que:

> o financiamento da educação não é apenas um meio para realização das políticas públicas educacionais. Constitui, também, uma parte importante destas políticas, no sentido de que seus mecanismos de operacionalização são indutores de outros aspectos fundamentais da política, como a qualidade.

O atual ordenamento jurídico brasileiro, especialmente com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/2014) e o seu comprometimento com o estabelecimento do Custo Aluno Qualidade Inicial, aponta para a construção de um novo modelo de financiamento educacional, fundamentado não mais na disponibilidade orçamentária, e sim na garantia de um padrão mínimo de qualidade educacional.

Levando-se em conta que o prazo legal para implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial se esgotou em 2016 e o de definição do Custo Aluno Qualidade se esgota em 2017 e tendo em vista que o cenário jurídico-político atual aponta para uma maior interferência do Poder Judiciário no campo das políticas públicas (CURY; FERREIRA, 2009), objetivou-se nesse ensaio investigar e analisar, com base no atual ordenamento jurídico brasileiro e na bibliografia recente sobre o tema, o debate acerca do custo de uma educação de qualidade e a sua exigibilidade pelo Poder Judiciário apresentando, ainda, o cenário norte americano sobre a temática, especialmente em relação aos denominados "*adequacy studies*".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

O ordenamento jurídico brasileiro atual, especialmente após a aprovação do vigente Plano Nacional de Educação, aponta para uma relação direta entre recursos e qualidade de ensino indicando, ainda, que essa relação passa pela definição de um valor mínimo a ser gasto por aluno de forma a garantir o sucesso do seu processo de ensino e aprendizagem. Essa relação, atualmente explicitada no Plano Nacional de Educação, já estava presente na redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/96 ao art. 60, **§** 4º, do ADCT, nos seguintes termos: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco

anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente" (BRASIL, 1996). Essa definição, no entanto, não foi estabelecida ou implementada pelo governo federal dentro do prazo estipulado em lei e, foi nesse contexto, em 2002, que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação desenvolveu o conceito do Custo Aluno Qualidade (PINTO; CARREIRA, 2007).

O fundamento que norteia a construção e definição do Custo Aluno Qualidade (CAQ) está presente na própria legislação educacional, mais especificamente no art. 4º, IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), que associa a ideia de qualidade do ensino com a garantia dos insumos necessários aos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, o objetivo do CAQ é quantificar e calcular os valores necessários, por aluno, para a garantia de um padrão mínimo de qualidade calculados a partir dos insumos considerados essenciais aos processos de ensino aprendizagem e considerando as características e particularidades de cada nível e modalidade de ensino (CARREIRA; PINTO, 2007).

Dentro desse contexto e debatendo a exigibilidade judicial de um ensino de qualidade, Ximenes (2013, p. 312) destaca que:

> O CAQ, nesse sentido, apresenta ao menos três grandes avanços no desafio prático de exigibilidade do direito à Educação de qualidade: i) é plenamente operacional na legislação em vigor (...), ii) começa a dar materialidade jurídica ao princípio constitucional da "garantia do padrão de qualidade" do ensino (CF/88, art. 206, VII), ao estabelecer, no CAQ inicial (CAQi), os insumos indispensáveis que devem existir em todas as creches e escolas do país e iii) torna evidente, por critérios objetivos, a insuficiência do atual patamar de financiamento à Educação pública no Brasil, o que nos leva à conclusão sobre a necessidade de mobilizar novos mecanismos e fontes financeiras.

Se no Brasil referido debate sobre a exigibilidade judicial do direito à qualidade da educação é recente e os estudos sobre a temática são incipientes, nos Estados Unidos essa discussão já é realidade há mais de duas décadas, através da análise das denominadas *adequacy litigations* (REBELL, 2002).

Ainda, nas últimas três décadas diversos pesquisadores e especialistas de várias partes dos Estados Unidos tem elaborado estudos e metodologias que, assim como no caso do CAQ, buscam determinar a quantidade de recursos necessários para garantir a todo estudante um ensino que alcance os padrões de qualidade educacional previstos na legislação e nos documentos dos estados norte-americanos. Essas pesquisas, que são designadas como "*adequacy costing-out studies*", "*cost studies*" ou "*adequacy studies*", se desenvolveram após a constatação (por parte de pesquisadores, organizações da sociedade civil e pelo Poder Judiciário) de que o sistema de financiamento americano tradicional, baseado na disponibilidade orçamentária e poder político de cada distrito escolar e/ou de cada estado da federação, estava gerando intenso desequilíbrio entre estudantes de diferentes origens e condições sociais (RESCHOVSKY; IMAZEKI 2001) e tem se mostrado como importante instrumento de auxílio do Poder Judiciário na garantia de uma educação de qualidade a todos os estudantes. .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o debate brasileiro, especialmente em relação ao Custo Aluno Qualidade, quanto a análise do cenário norte americano em relação aos *adequacy studies,* apontam para a constatação de que o financiamento educacional deve estar atrelado às necessidades educacionais dos alunos e à garantia de um padrão mínimo de qualidade. Mais que isso, em ambos os casos é possível observar a relação entre padrão de qualidade e garantia dos

insumos (recursos físicos e de pessoal) adequados.

Enquanto no caso norte americano observa-se que a atuação do Poder Judiciário impulsionou a realização de *adequacy studies,* estabelecendo a exigibilidade judicial de uma educação de qualidade baseada em insumos, o cenário brasileiro aponta para um caminho inverso. De fato, como se apontou, os Tribunais brasileiros ainda não se debruçaram sobre a análise da garantia de um padrão de qualidade de ensino e tem se mostrado tímidos no que diz respeito a questões relacionadas ao financiamento educacional.

No entanto, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação é provável que o Poder Judiciário seja acionado para garantir a dimensão de qualidade do direito à educação, tendo como fundamento os insumos necessários para garantir a todo estudante sucesso em seu processo de ensino e aprendizagem. Como destaca Ximenes (2013, p. 319), "há uma dupla obrigação jurídica em relação ao CAQi, ambas exigíveis com base na própria Constituição: a obrigação de defini-lo e atualizá-lo tomando como referência o padrão mínimo de qualidade e a obrigação de adotá-lo como base do financiamento. (...)".

AGRADECIMENTOS

Agradeço à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo suporte financeiro, permitindo e incentivando à realização da pesquisa aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211, 212 da Constituição Federal, e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CARREIRA, Denise e PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-Qualidade Inicial***:* rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação/Global Editora, 2007.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ***,* Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

REBELL, Michael A. **Educational adequacy, democracy and the Courts.** Washington, DC: The National Academies Press, 2002.

RESCHOVSKY, A.; IMAZEKI J. Achieving educational adequacy through school finance reform. **Journal of Educational Finance***,* v. 26, n.4, 2001, p. 373–96.

SENA, Paulo. O Financiamento da Educação de Qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, ago./dez. 2014.

XIMENES, Salomão Barros. Custo Aluno-Qualidade: um novo paradigma para o direito à educação e seu financiamento. In: KIM, Richard Pae; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel (Orgs.). **Justiça pela qualidade na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013. p. 312-334.

CRIANÇA NEGRA: PRÁTICAS CURRICULARES CONTRA-HEGEMÔNICAS E IDENTIDADE CULTURAL

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
lupisaneschi@yahoo.com.br

Raquel S. Santos
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
raquel.brutus.silvasantos@gmail.com

Adriana Rodrigues
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
adrianavangogh@hotmail.com

Palavras chaves: construção da entidade da criança negra, currículo de educação infantil, interculturalismo.

INTRODUÇÃO

A intenção do presente artigo é contribuir para a ampliação dos debates entorno da construção de práticas curriculares que sejam promotoras de igualdade racial. As crianças começam, desde muito cedo, a perceber as diferenças e semelhanças existentes entre os indivíduos participantes de um determinado grupo social e, a forma como essa percepção vai sendo construída nos pequenos, afeta diretamente na constituição das identidades de meninos e meninas.

Os espaços escolares de educação infantil têm papel importante nessa construção. Através das interações; marcadas por falas, silêncios, gestos, afetos e desafetos; e da materialização de determinadas práticas institui-se um mecanismo de reforço da construção de um "self" negativo por parte das crianças negras. Ao longo do percurso de constituição das representações sobre si mesmos e sobre os outros não é incomum a construção de uma autoimagem negativa por parte de meninos e meninas negras, especialmente, reforçados pela trágica herança, histórica, herdada e, pelos modelos estereotipados que povoam os meios de comunicação e acabam sendo reforçados nos espaços escolares.

O racismo vivenciado por essas crianças, desde muito cedo, em ambientes que deveriam combater, arduamente, toda e qualquer forma de descriminação, atinge os pequenos em sua subjetividade, anulando suas individualidades ao mesmo tempo em que segrega e coisifica o humano.

Tal cenário nos desafia, continuamente, a trazer à tona práticas curriculares que buscam romper com modelos hegemônicos que, cada vez mais, negam aos meninos e meninas negras o direito à diferença e à dignidade humana. Razão essa, que justifica nossa insistência histórica em valorizar ações que se colocam na contramão dos modelos tradicionalmente excludentes que, tristemente, insistem em marcar a cotidianidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesse trabalho apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil que tem, ao longo de sua história, procurado desconstruir práticas e relações marcadas por estereótipos e preconceito. A investigação teve como princípio teórico norteador o materialismo dialético, de orientação frankfurtiano, que coloca a história e suas contradições como elemento indispensável para a análise das situações presentes. As categorias básicas que embasaram a análise são a construção da identidade da criança negra e o interculturalismo.

No âmbito metodológico optamos pela análise de conteúdo, de cunho qualitativo, do documento institucional que norteia as ações desenvolvidas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo nos permitiu constatar a importância de experiências educacionais contra- hegemônicas nos espaços institucionais destinados à educação infantil e a importância da constituição de um projeto institucional que represente os indivíduos que constroem, dia-a-dia a cotidianidade escolar, numa perspectiva de resistência sistemática e contínua aos modelos hegemônicos, marcadamente excludentes que, ainda, imperam nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação – para quê?In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

_____. Indústria Cultural – o iluminismo como mistificação das massas / Crítica Cultural e Sociedade. In: **Teoria Cultural e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Dialética Negativa.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Inovação e criatividade na educação básica. EMEI Guia Lopes. Disponível em: **http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao**

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de janeiro. Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra mascaras brancas**. Frantz Fanon: tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

GUIA, Lopes EMEI. **Proposta Pedagógica**. São Paulo, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho cientifico** - 23. Ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez 2017.

MUNANGA, Kabengele. Difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de KabengeleMunanga. **Estudos avançados 18**, (50).2004

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN.** V. 4, n. 8; julho – outubro. 2012 p. 06-14

SILVEIRA, A. C. MACEDO, L. S. R de. *Self:* um conceito em desenvolvimento. **Revisão sistemática de literatura.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil. Paideia maio-agosto. 2012, vol.22, no. 52, 281-289. Disponível em: www.scielo.br/paideia

SOUZA. M.L e GOMES, W.B. Aspectos históricos e contemporâneos na investigação do *Self*.**Memorandum 9**, 78 -90. Outubro. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. 2005.

VIAÑA. Jorge. CLAROS, Luis. Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. Instituto Internacional de Integracióndel Convenio Andrés Bello, 2009.

ENTRE O DITO E O INTER-DITO: QUAL A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA?

Yeda Strada Raab
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
yedastrada@gmail.com

Palavras-chave: Função da escola. Educação Básica. Políticas Públicas em Educação.

INTRODUÇÃO

A escola vem se modificando através dos tempos, acompanhando as profundas mudanças ocorridas na área da política, da economia e da organização social que acometem a área da educação. Assim, faz sentido afirmar que a escola teve sua função alterada no decorrer dos tempos, para além de seu aparato técnico e pedagógico, sofrendo determinações de um contexto social em transformação, o que permite compreender que só é possível a escola ser explicada a partir da relação política que estabelece com a sociedade (NOSELLA, 2005).

Deste modo, é considerando aspectos da contemporaneidade marcadamente neoliberal[28] que emerge a reflexão acerca do papel da escola, abrindo possibilidades para se refletir a formação educacional básica e pública, mediada por determinações políticas em dado contexto histórico e social. Com efeito, a presente pesquisa objetivou identificar e analisar a função atribuída à escola pública estadual paulista expressa em documentos oficiais, bem como a elaborada por professores e alunos. Para tanto, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: analisar como os documentos oficiais, que embasam o funcionamento da escola (de Educação Básica pública estadual paulista), caracterizam e definem a função da escola; compreender como o referencial teórico escolhido define a função da escola; assim como conhecer e refletir como alunos e professores elaboram a função da escola.

DISCUSSÃO

A discussão referente a este trabalho perpassa as três faces dos objetivos específicos, logo, discute-se como está caracterizada a função da escola pública estadual paulista nos documentos oficiais que norteiam o funcionamento destas escolas, como o referencial teórico, junto à respectiva literatura, defendem o que vem a ser a função da escola e, por fim, como professores e alunos elaboram esta função.

Assim, os documentos analisados envolveram: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 (LDB), bem como a Constituição do Estado de São Paulo de 1989 e o documento base do Currículo Oficial do Estado de São Paulo de 2010. De maneira sucinta, o que mais se observa nos documentos é o uso de termos vagos e expressões difusas que mais mascaram a função da escola do que a determinam, possibilitando a interpretação de que tal difusão possa ser intencional, justamente para fomentar uma escola pública que continue a existir com seu sentido esvaziado no contexto neoliberal. Contexto este que proporciona à escola cada vez

28 Entende-se por neoliberalismo a mudança no modo de produção capitalista, a qual "implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à ideia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico" (CHAUÍ, 2005, p. 561-562).

mais ser um reflexo de determinações empresariais, tendo como pano de fundo a regulação pelo mercado e a mundialização do capital, do que determinações sociais que implicariam na efetivação da difusão do conhecimento sistematizado.

Enfatizando o referencial teórico adotado para refletir e defender a função da escola, entre muitas possibilidades apresentadas pela literatura, foi escolhida uma base que advém de autores que trazem como matriz teórica e filosófica o materialismo histórico e dialético, entre estes autores estão: Dermeval Saviani, Alexander Romanovich Luria, Alexis Leontiev e Lev Semenovich Vigotski.

A partir deste viés defende-se que a função da escola é a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 1992). Defende-se ainda que esta socialização deve acontecer partindo do cotidiano do aluno, tendo-o como base contextual, mas afastando-se dele no sentido de produzir conhecimentos científicos no lugar dos conceitos cotidianos, no intuito de que se munindo de conhecimentos seja possível retornar ao cotidiano tendo a possibilidade de modificá-lo (MARTINS, 2013). Enfatizando que a escolha por um referencial teórico que tem como matriz filosófica o materialismo histórico e dialético assegura a ideia de que a educação é um processo de mediação entre a vida de cada ser humano e a sociedade, como também, a história (DUARTE, 2006).

Sobre a pesquisa empírica, que visou conhecer o que professores e alunos pensam sobre a função da escola, esta aconteceu em uma instituição de ensino pública estadual no interior do estado de São Paulo. Contando com 11 participantes, sendo seis alunos e cinco professores, as entrevistas aconteceram em duas etapas, primeiro realizou-se uma entrevista coletiva com o grupo de alunos e, posteriormente, uma entrevista coletiva com o grupo de professores. Após transcritas e lidas repetidas vezes, nas entrevistas foram feitos destaques com base no objetivo da pesquisa e foram criados dois núcleos temáticos, quais sejam: a função da escola para o trabalho e a função da escola para o conhecimento.

No primeiro núcleo temático, em síntese o que se observa é que os alunos parecem inicialmente atribuir à escola a função de contribuir com uma formação que embase a entrada deles no trabalho. Ainda, os alunos apresentam elaborações que permeiam ir além e refletir que esta formação para o trabalho não é, para eles, a "obrigação" da escola, sendo que esta é a de ensinar. Já sobre os professores é possível problematizar o entrave em significar a função da escola pelos mesmos, pois, embora tenham clareza das dificuldades que enfrentam e de como veem os alunos com os quais trabalham, pouco enfatizam o que acreditam estar fazendo na escola, ou seja, para que finalidade se destina o trabalho docente.

No segundo núcleo, a função da escola relacionada ao conhecimento, é possível relatar que os alunos evidenciam o propósito da escola para com a transmissão dos conhecimentos, de modo profundamente atrelado à aplicabilidade destes na realidade. Já os professores ponderam e analisam uma visão nostálgica a partir da qual indicam acreditar que os alunos, atualmente, não tenham tanto interesse pelo conhecimento como era na época em que eles próprios eram alunos. Acreditam também que dentre tantos alunos, em cada classe poucos se destacam pelo seu desempenho, interesse e participação nas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a este cenário se faz possível pensar acerca da real efetivação da função da escola ou de um esvaziamento de sentido do papel da escola, posto que, estando a escola mergulhada em determinações que vêm de um contexto neoliberal, pensar na função que sustenta a escola remete a pensar nas condições que a inserem nas regulações de mercado, mantendo a sociedade dividida em virtude de desempenho individual, face à lógica do capital. Assim, embora o discurso oficial apresente determinações com base em termos que facilmente adentram na realidade educacional, o que se observa é que no contexto escolar tal discurso muda de sentido. Enquanto a determinação prevê, de maneira vaga, a autonomia intelectual,

formação do pensamento crítico, domínio de princípios científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996), por exemplo, o que se vê na escola é uma educação limitada a conhecimentos mínimos para que os alunos ingressem no mercado de trabalho, fazendo valer e se manter a condição de classe trabalhadora.

Contudo, a pesquisa empírica evidencia que na visão de todos os participantes a função da escola, de alguma forma, está ligada às possibilidades de futuro. Os alunos parecem, talvez, mais esperançosos, reconhecendo a escola como um (mas não o único – e isso é importante) lugar onde se pode construir um futuro melhor. Já os professores, mesmo parecendo acreditar nisto, duvidam.

Por fim, fica a questão: poderão alunos e professores, a partir desta escola, se libertar das limitações que advém das determinações e assumir para si a construção de um futuro mais digno?

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq, pelo apoio e fomento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em 03 Março 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 3ª Edição. São Paulo: Editora Afiliada, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. Em: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.223-238, Jan/Abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf> Acesso em 03 Março 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 3ª Edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

DESIGUALDADE ESCOLAR: O TERRITÓRIO COMO FOCO

Wagner José Razvickas Filho
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
wagnerrazvickas@gmail.com

Sergio Stoco
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
sergio.stoco@unifesp.br

Palavras-chave: efeito vizinhança, vulnerabilidade social, política educacional.

Um dos elementos importantes para compreender o processo educacional escolar (e seus resultados) e, geralmente, pouco explorado pelas análises e avaliações que orientam políticas públicas educacionais, é a condição sócio demográfica da população atendida pela escola. Sendo esta, uma discussão importante às diversas políticas públicas, uma vez que, como discutem Torres e Marques (2004), a dimensão espacial é um importante elemento a ser incorporado no desenho e implementação de políticas sociais.

Essa pouca relevância da questão na formulação e implementação de políticas não se deve à falta de evidências teórico-metodológicas para justificar a relação existente, pois, há quase um século pesquisas apontam para a importância da origem social das crianças no desenvolvimento do seu processo de escolarização.

Talvez a explicação mais plausível esteja na natureza da organização do Estado em nossa sociedade ou, mais especificamente, nos processos políticos de disputa pelas suas formas de ação (BALL, 2006), colocando em conflito perspectivas focalizadas e perspectivas universalistas. O que, de certa forma, acaba por evidenciar a fonte técnico-burocrática do poder do Estado (WEBER, 1999) servindo tanto para aprimorar os meios da ação política, como para estabelecer uma reserva de mercado dos conceitos, tal qual alerta Castel (2000, p. 32, grifos do autor) a respeito do conceito de exclusão social:

> As medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam por objetivo controlar sobretudo os fatores de dissociação social. Esta tentação de deslocar o tratamento social para as margens, não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico enquanto que o controle do processo exige um tratamento político.

Outra questão importante para a apropriação de elementos sócio demográficos nas análises e avaliações que orientam as políticas educacionais é a justificativa metodológica que orienta a constatação empírica dos fenômenos observados, a partir de uma teoria social.

Isso significa adotar metodologias que abarquem a dinâmica do processo social, evidenciando desigualdades (modelos de estratificação) e que considerem o território como gerador de condições sociais (Santos, 1979). Essas metodologias que relacionam a localização espacial de determinados grupos a fenômenos sociais recebem o nome de "efeito-vizinhança". Alves, Franco e Ribeiro (2008, p. 91) definem o efeito-vizinhança como um conceito que

> enquadra-se na categoria geral de modelos explicativos fundados na hipótese da relação de causalidade entre certos acontecimentos e o contexto social no qual ocorrem [...]. Por outras palavras, trata-se de captar o efeito de relações sociais

desenvolvidas no âmbito do lugar de moradia sobre desfechos ocorridos na vizinhança.

Pesquisas empíricas como as apresentadas em Ribeiro e Kaztman (2008) apontam a existência de importantes relações entre o universo da vizinhança e o da escola. Também Torres, Ferreira e Gomes (2005) indicam que o elemento espacial tem forte incidência no desempenho escolar dos estudantes.

A realidade reconstruída (no caso educacional) leva em consideração a relação entre estas três dimensões: família, escola e Estado. O que exige estabelecer uma teoria social que articule as relações entre elas compreendendo a função social da educação e do ensino, e neste particular, como destacam as pesquisas sociológicas e educacionais desde a década de 1940 (FORQUIN, 1995), as desigualdades educacionais geradas no processo de ensino que derivam da relação de fatores de acesso (entendido como a função do ensino na estrutura social) de condições extra-escolares (tanto na educação familiar, quanto o efeito vizinhança) nas condições intra-escolares (pesquisas que têm como objeto a escola na sua estrutura, cultura e organização).

Partindo desse cenário, esta pesquisa busca apresentar uma perspectiva de estratificação das desigualdades educacionais na Região Metropolitana de São Paulo – RMSP, utilizando dois recursos conceituais e suas respectivas metodologias: o primeiro, o conceito de educação como direito humano, o que exige uma abordagem que reconheça a educação como direito integral, interdependente e indivisível e que assegura a todos, como fundamenta a constituição federal brasileira, o direito a educação como expressão do desenvolvimento humano, da formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho; inserindo a educação como direito social e parte da seguridade social (STOCO, 2013). O segundo recurso conceitual a ser utilizado no desenvolvimento deste trabalho é o de vulnerabilidade social. Tendo como referência a proposta metodológica de vulnerabilidade como fenômeno multidimensional e do modelo de Ativos, Vulnerabilidade e Estrutura de Oportunidades – AVEO, ambos utilizados na participação em pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos de População – NEPO / UNICAMP (STOCO, 2014), onde se pretende estratificar a vulnerabilidade social na RMSP a partir de dados secundários (Censo demográfico, PNAD, Censo Escolar...), focando suas interações com as desigualdades educacionais (Saresp, IDESP etc.). Ao final espera-se constituir com essa perspectiva um conjunto de desafios que as políticas públicas educacionais enfrentam na superação das persistentes desigualdades.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, F; FRANCO, C; RIBEIRO, L C Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In RIBEIRO, L C Q; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008, p. 91-118.

BALL, S J. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez, 2006.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M B; BÓGUS, L; YAZBEK, M C. (orgs.) **Desigualdade e a Questão Social.** São Paulo: EDUC, 2000.

FORQUIN, J. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, L C Q; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1979.

STOCO, Sergio. **Educação como direito de todos:** construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos. In: 36 Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

STOCO, Sergio. Família, educação e vulnerabilidade social: uma análise da Região Metropolitana de Campinas. **Rua (UNICAMP)**, v. 1, p. 183-210, 2014.

TORRES, H G; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação residencial: explorando o efeito das relações de vizinhança. In MARQUES, E; TORRES, H G (Org.). **São Paulo: segregação, pobreza urbana e desigualdade social.** São Paulo: Editora Senac, 2005.

TORRES, H G; MARQUES, E. Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana. **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, v. 18, n. 4, Dec. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em abril de 2012.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Brasília-DF: UnB, 1999.

PERCURSOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E CONJUNTURAS POLÍTICAS

Marcos Rodrigo da Rosa
Rede Municipal de Educação de São Paulo
franzrosa@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino médio, legislação, política.

Neste trabalho, apresentaremos as principais mudanças pelas quais tem passado o ensino médio no país, desde sua organização inicial com as Reformas de Francisco Campos da década de 1930, até a atualidade, com a Medida Provisória nº 746. Observaremos as relações entre democracia, políticas educacionais e acesso a níveis mais elevados de ensino.

O ensino médio no Brasil, por muito tempo, permaneceu como um espaço indefinido, com função meramente propedêutica (para acessar o ensino superior) ou profissionalizante. Sua organização (o chamado ensino secundário) iniciou-se em 1931, com o Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Até então, o ingresso no curso superior era realizado por meio de provas e exames, estudando-se com mestres particulares (KUENZER, 1997). Nesse período, o presidente da república Getúlio Vargas queria o apoio do novo operariado industrial urbano e da jovem oficialidade das Forças Armadas (COMPARATO, 2014). Essa década marca a "implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil", o que ocasionou aumento da urbanização e da densidade demográfica, os quais têm interferido, gradualmente, nas taxas de analfabetismo no país (ROMANELLI, 2007, p. 60). Disso concluímos que a organização e expansão do chamado secundário (ensino médio) se relacionam diretamente com a industrialização e com as pressões do operariado urbano. De toda forma, a expansão foi tímida, insuficiente quantitativa e qualitativamente. Em uma época em que por volta de 60% da população era analfabeta (ROMANELLI, 2007), a organização do ensino médio se voltava para o acesso da elite ao ensino superior, contemplando mínima parcela de uma classe intermediária urbana.

Dois meses depois da organização do ensino secundário é promovida a reforma do ensino comercial, com a publicação do Decreto nº 20.158, em 30 de junho de 1931, o qual define a estrutura dessa modalidade de ensino em 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo possibilitando duas formações: curso propedêutico de três anos ou curso de auxiliar de comércio de dois anos. O segundo ciclo compreendendo curso técnico de secretário de um ano, de administrador-vendedor, de atuário e de perito contador (todos de três anos cada). Ambos os ciclos com terminalidade, havendo uma única possibilidade de acesso à educação superior (curso superior de finanças). Essa reforma aprofundou ainda mais a dualidade estrutural do ensino secundário (propedêutico & técnico), sem estabelecer diálogo com outros ramos do ensino médio (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012). A organização peculiar do ensino comercial foi permeada por viés político classista, ao estabelecer terminalidade para a maior parte dos cursos. A inacessibilidade ao ensino superior evidencia uma cisão social, pois destina às classes populares o trabalho médio comum e às classes abastadas a possibilidade do terceiro grau e, por fim, as profissões de ponta.

Embora sob discurso aparentemente democrático, as reformas de Francisco Campos "[...] foram centralizadoras e coercitivas, perfeitamente de acordo com as ideias de seu autor e do governo que representava" (MORAES, 1992). Seria ingenuidade crer que uma nação marcada profundamente pela oligarquia instituiria em tão pouco tempo reformas democráticas, contemplando classes populares. É certo que a expansão capitalista potencializou a luta de classes, especialmente nos centros urbanos, levando à abertura limitada de escolas para

conter essas pressões, mas a legislação educacional manteve caráter elitista (ROMANELLI, 2007).

A Constituição de 1934 estabelecia a educação como um dever do Estado e direito de todos, tendo como porta-vozes os Pioneiros da Educação. A proposta legal assustou as elites e a Igreja; as primeiras temiam a educação das massas e a segunda, principal responsável pela educação particular (ROMANELLI, 2007), receava a perda de clientela e a laicização do ensino. Grandes debates e disputas ideológicas agitaram esse período.

O Estado Novo, iniciado em 1937, deixou profundas marcas na educação nacional. Gustavo Capanema é o novo ministro da Educação e Saúde, de 1934 até 1945. Frente à dualidade estrutural educação técnica/profissional ou clássica, na reforma do ensino secundário prevaleceu a matriz clássica humanista e criou-se todo um sistema de ensino profissional/industrial, origem do que conhecemos hoje como "Sistema S", Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac e Serviço Social da Indústria - Sesi.

De certa forma, a evolução das concepções e práticas relacionadas ao ensino médio acompanharam o processo de urbanização do Brasil, a industrialização e, recentemente, o crescimento do terceiro setor.

Observadas as relações entre democracia e acesso a níveis mais elevados de ensino, notamos que os períodos democráticos foram os mais propícios para as políticas sociais e educacionais. As políticas públicas refletem conjunturas políticas, as quais desencadeiam grandes mudanças nas concepções educacionais, refletindo no acesso, permanência e aproveitamento de determinados grupos sociais. No curto período democrático (1946-1964), a Siderurgia Nacional impulsionou a abertura de escolas técnicas e profissionalizantes nos centros urbanos, além de formar o seu próprio pessoal. E no período de ditadura militar (1964-1985), houve acentuação do caráter tecnicista do ensino médio, com perda da formação geral.

O acesso das camadas populares a essa modalidade, iniciado na década de 1980, provocou profundas transformações em sua estrutura, trazendo uma busca mais efetiva de sua função e os desafios da universalização e da qualidade de ensino. Na abertura política, a Constituição de 1988 veio firmar o compromisso de redução das desigualdades sociais e democratização do acesso à educação - metas ainda não alcançadas.

Na década de 90 organismos internacionais – o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco – pressionam o país e propõem o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional. O Ministro da Educação e Cultura (MEC), Murilo Hingel, apressa a discussão nacional para a elaboração do Plano Nacional de "Educação para Todos" (ARELARO, 2003). Apesar da discussão contar com a participação de importantes representações " [...] a análise deste Plano já evidencia que o governo brasileiro começa a aceitar, na área da Educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais [...]" (ARELARO, p. 18, 2003).

Nas décadas de 1990, 2000 e 2010 há uma série de políticas procurando consolidar sua função social, seu caráter propedêutico ou profissionalizante e superar os desafios da universalização e da qualidade de ensino.

No momento atual (2017), em que a democracia é abalada por golpe anticonstitucional, as políticas de restrição de direitos, como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241(BRASIL, 2016) e a Medida Provisória (MP) 746 evidenciam a relação estreita entre Estado, democracia e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas

com deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Leituras no Brasil). p. 13-36.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon, Democratização ou cerceamento? Um estudo sobre a reforma do ensino médio técnico dos anos 1990. Rio de Janeiro: Interciência, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. .

_____.Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 nov. 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. Compreensão histórica do regime empresarial militar brasileiro. Instituto Humanitas Unisinos. Ano 12, nº 205, vol. 12. Universidade de São Paulo, 2014.

KUENZER, Acacia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.-3.ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Maria Cecília Marcondes. Educação e Política nos anos 30: a Presença de Francisco Campos. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago.1992.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, mai. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 2007.

REFORMA DO ENSINO MEDIO NO MÉXICO. IMPLICAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS DA COBERTURA E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

Berenice Amador Saavedra
Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM
tonalli_04@yahoo.com.mx

Palavras-chave: reforma educativa em México, cobertura y calidad educativas, globalización

INTRODUÇÃO

En México, en los últimos años se han implementado acuerdos y reformas en materia educativa que persiguen colocar el desarrollo de este rubro dentro de los actuales estándares internacionales, estándares cuyo referente son el desarrollo económico de los Estados en América Latina y las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO. Esto ha motivado el análisis de las metas que persigue la reforma educativa, los medios empleados para alcanzarlas, y evaluaciones de los elementos imbricados en la modificación de estas prácticas, modificación que es prescrita por organismos internacionales.

Aquí buscamos ensayar algunos aspectos imbricados en la puesta en marcha de la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), pues defendemos que esta implementación repercute en los aspectos socio-culturales de las prácticas educativas en México en relación con la concepción de ciudadanía que se desprende de ella.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

La compleja relación existente entre las prácticas de poder y el acceso al conocimiento como índice de cambio y desarrollo en nuestros países, nos insta a revisar el caso de la implementación de la reforma educativa en la Educación Media Superior en México (EMS), el contexto socio-cultural y político de esta implementación a nivel nacional, el contexto del proceso de globalización a nivel internacional; y las repercusiones socio-culturales de esta reforma en la formación de los alumnos en EMS. Con el fin de presentar un panorama que permita analizar las relaciones existentes entre las prácticas de poder y las políticas gubernamentales, nos proponemos realizar esta revisión desde la perspectiva del derecho al acceso a la educación, equidad y cobertura educativa, calidad educativa y formación para la vida.

Para ello presentaremos los rasgos más distintivos de la reforma educativa en México y de los dictámenes de organizaciones internacionales referentes a la educación y a la empleabilidad (OCDE, UNESCO). Además haremos una breve presentación del perfil docente y discente que promueve esta reforma, y el Marco Curricular Común basado en competencias (MMC) para la EMS dentro del Sistema Nacional de Bachilleratos de México (SNB) que la reforma dictamina.

Dentro de los diferentes análisis que la RIEMS ha suscitado, los estudios que atienden las condiciones de posibilidad de su enunciación, los fines y medios que éste debía perseguir, y los ámbitos imbricados en su consecución, permiten aducir que el plano educativo se encuentra intrínsecamente relacionado con la construcción de la vida social moderna a partir

de la formación/instrucción de los individuos en aras de concretar el modelo de ciudadano requerido para tal proyecto. En este sentido, la democratización de las prácticas sociales debía ser modelada por la instrucción en las misma, aspecto que nos posibilita preguntarnos por el contenido y la forma de dicha instrucción, por su sujeto y su agente, y por el lugar que esta narrativa de construcción de ciudadanía otorga a los que planean, diseñan o buscan delinear los pasos a seguir en esta travesía.

Además, en el proceso de globalización el productivismo se ha establecido, tal como Marcuse expone, como *modelo de desarrollo cultural del periodo contemporáneo* (Marcuse, 1969, 104) -dada la administración de la escasez y la institucionalización de la violencia que se suman a la vorágine del mercado mundial-, modelo que, para el caso de los países en vías de desarrollo, se traduce en la sanción por parte de los órganos internacionales sobre el desarrollo económico y sobre el éxito educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Si bien sabemos que los elementos que constituyen la narrativa de las políticas públicas tanto en México como en otras latitudes del orbe, exceden por mucho los momentos referidos hasta este espacio en nuestro escrito, y que un abordaje más exhaustivo permitiría determinar con mayor claridad los sentidos que la narrativa misma podría propiciar, hemos buscado realizar un panorama de aquellos términos socio-culturales, políticos y económicos que explicitan el carácter histórico-conceptual que en la actualidad estructura el campo de acción, los sesgos socio-culturales y las rutas del desarrollo de la profesión del docente, con ánimo de lograr la problematización de estos horizontes para abrir más vías de acción, que contengan la materialidad de nuestro desarrollo social, pero que no limiten las construcciones conceptuales sobre sus posibilidades dirigiéndolas sólo la descripción de dicha concreción.

AGRADECIMENTOS

Agradezco el apoyo institucional y financeiro de la UNAM otorgado por el Programa de Apoyo a Estudios de Posgrado (PAEP), a la Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP); a la Coordinación de la Maestría e Docencia para la Educación Media Superior, y a Madems Filosofía del Programa de Posgrado de la FES Acatlán UNAM por su inevaluable formación académica.

REFERÊNCIAS

ARNAUT, ALBERTO (Coord.) **Los grandes problemas de México. Tomo VII Educación.** COLMEX: México, 2010

CASASSUS, JUAN. A reforma educacional na América Latina no contexto do globalização (trad. Luiz Pontual) en **Cuadernos de Pesquisa**, n. 114, pp. 7-28, 2001.

CASTREJÓN, JAIME, El bachillerato en LATAPÍ, PABLO (coord.) **Un siglo de educación en México II.** México: FCE, 1998.

CRUZ PINEDA, OFELIA (coord.) **Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos**, México: Plaza y Valadez Editores, 2014

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2013, http://www.dof.gob.mx/ . Decreto por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la **Ley General de Educación**, 2013 Disponible en

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013

FARR, A., **Critical theory and democratic visión. Herbert Marcuse and the recent liberation philosophies**, United States of America: Lexington Books, 2009.

GIL ANTÓN, M. Paradojas de la evaluación en **Educación Futura, periodismo de interés público**, (Mayo 2016), disponible en http://www.educacionfutura.org/paradojas-de-la-evaluacion/ consultado 02 de octubre de 2016., 2016

HURTADO, GUILLERMO, Hacia una filosofía para la democracia en América Latina en VARGAS, GABRIEL, **La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?,** México: Editorial Torres Asociados, 2008.

IBARRA, GUSTAVO **Política educativa en el bachillerato mexicano: análisis de cuatro sexenios (1989-2008)** Tesis (Doctorado en Pedagogía) México: UNAM, 2010

KLEIN, STEFAN, Reflexões críticas acerca do proceso de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire, en **Constelaciones. Revista de Teoría Crítica. Volumen 6 (2014) Teoría Crítica de la Sociedad y Educación**. pp. 144-166. Disponible en www.constelaciones-rtc.net , 2014

MARCUSE, H. **Cultura y sociedad**, Buenos Aires: Sur, 1969

_____. **Un ensayo sobre la liberación**, México: Cuadernos de Joaquín Mortiz, 1975

MCLAREN, PETER, **La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos**, México: Siglo XXI Editores, 1995

_____, La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, México: Siglo XXI Editores, 2005

OLABERRÍA, E., Sharing the Fruits of Growth with all Mexicans, **OECD Economics Department, Working Papers, No. 1197**, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5js4h5njs131-en consultado 26 de agosto de 2016, 2015

PONCE DE LEÓN, CHISTIAN, **Inequality and democracy: distribution of education and income in Latin America,** Thesis (Doctor of Philosophy),University of Chicago: PROQUEST LLC.**,** 2012

SCHLEICHER, ANDREAS, **Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA**, disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_04.pdf , 2006.

UNESCO, **Hacia las sociedades del conocimiento**, disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

VARGAS, GABRIEL (Comp.), **La situación de la filosofía en la educación media superior**, México: Editorial Torres Asociados, RIHE, 2011.

WORD ECONOMIC FORUM 2009. **The Global Competitiveness Index Rankings and 2007-2008 Comparisons: Global Competitiveness Report 2008-2009** de Ginebra. Disponible en http://www.weforum.org/pdf/gcr/2008/rankings.pdf ,2009.

PROFESSORES TEMPORÁRIOS: A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESTADUAL PAULISTA

Franciele Del Vecchio dos Santos
Universidade Estadual Paulista - UNESP
fran.delvecchio@gmail.com

Maria José da Silva Fernandes
Universidade Estadual Paulista - UNESP
mjsfer@fc.unesp.br

Palavras-chave: precarização do trabalho docente; professores temporários; qualidade da educação

INTRODUÇÃO

As novas relações estabelecidas entre capital e trabalho a partir do final do século XX resultaram em profundas e significativas alterações nos modelos de produção e regulação social. Essa reconfiguração econômica, política e cultural resultou em um novo padrão de consumo e em relações sociais fragmentadas e voláteis (BAUMAN, 2001). Com a ascensão do neoliberalismo, os padrões organizacionais passaram a orientar-se pelo predomínio da financeirização e pela busca constante por rentabilidade, promovendo um novo patamar de acumulação e alocação de riquezas (ALVES, 2007). Os Estados exerceram papel fundamental nesse processo, mediante a realização de reformas estruturais que desenvolveram um novo padrão de organização em diferentes áreas, como, por exemplo, a educação escolar que foi redesenhada em função de novos objetivos do próprio Estado (OLIVEIRA, 2005). Assim, as instituições escolares passaram a funcionar como matrizes de tradução de políticas públicas, fato que incidiu diretamente sobre suas formas de trabalho, em especial o trabalho docente, com reflexos na qualidade da educação (MELO; OLIVEIRA, 2006).

Essa situação tornou-se evidente na América Latina a partir das premissas definidas por organismos financeiros internacionais – como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) – com o intuito de consolidar programas de ajustes econômicos nos países da região. Conforme Gentili (1996), as propostas dessas instituições financeiras internacionais penetraram de forma incisiva nas administrações latino-americanas, influenciando diretamente em setores considerados indispensáveis ao desenvolvimento social e econômico, com destaque para a educação.

As reformas educacionais propostas e implementadas a partir desse cenário demarcaram a reorganização dos sistemas escolares assumindo e naturalizando os conceitos de eficiência e eficácia, fato que exerceu impacto direto sobre o trabalho docente, o currículo e a própria gestão, proliferando, no ambiente escolar, a cultura do controle, da regulação e da demonstração de resultados (BALL, 2005).

Segundo Melo e Oliveira (2006), não se trata mais de uma escola tradicional, autoritária e verticalizada. Tampouco de uma instituição democrática, pautada na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. A busca por autonomia, participação e democratização – importantes bandeiras de luta do passado – parecem ter sido reinterpretadas pelos sucessivos governos latino-americanos e devolvidas em forma de

novos procedimentos normativos que não expressam a tradução de sua essência.

Devido à multiplicidade de atribuições direcionadas à escola e seus sujeitos sociais diretos, é possível afirmar que nenhuma categoria profissional responsabilizou-se por tantas demandas quanto os professores, uma vez que se encontram envolvidos indissoluvelmente nas relações educativas e no centro do trabalho educacional institucionalizado (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011).

Esta nova realidade faz com que os professores passem a atribuir maiores valores subjetivos àquilo que realizam dentro e fora da escola, organizando seu processo de trabalho de maneira racionalizada, na tentativa de enquadrar-se em um contexto no qual "[...] o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora" (BALL, 2005, p.542). Para Rigolon e Venco (2013) o capitalismo flexível necessita de um novo modelo de trabalhador, também flexível, que saiba lidar com a instabilidade, porém, esse tipo de situação tem, cada vez mais, submetido os trabalhadores docentes a um cotidiano de cobranças e disputas acirradas em um contexto de precárias condições de trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Considerando esse contexto de amplas e profundas mudanças sociais e econômicas que impactaram o trabalho docente, buscamos apresentar alguns resultados decorrentes de uma pesquisa de mestrado que procurou analisar a prática de contratação de professores por tempo determinado na rede estadual paulista, problematizando sua relação com as condições de trabalho e suas implicações para as escolas.

Os dados derivam de pesquisa empírica de natureza qualitativa complementada por levantamento bibliográfico documental. A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada realizada com oito professores não efetivos pertencentes à denominada categoria O, cujos contratos de trabalho são curtos e precários. Os entrevistados atuavam em disciplinas das áreas do conhecimento propostas na atual matriz curricular do Estado de São Paulo – Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e as áreas do conhecimento, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias – sendo dois professores de cada uma das áreas.

As entrevistas revelaram as fragilidades e as incertezas dos professores a respeito do futuro, da carreira e das aspirações sobre a vida pessoal e profissional, demonstrando que muitas vezes são negligenciados no contexto das escolas em que estão inseridos, o que significa afirmar que também são negligenciados pelo próprio Estado que permite, por meio da legislação, a precarização do trabalho e da qualidade da educação.

Ao levar em conta as falas dos entrevistados observamos que a precária forma de contratação causa desestímulo apresentando consequências diretas no desenvolvimento do trabalho em sala de aula e, portanto, na qualidade do ensino. A especificidade da forma de contratação demarca a perversidade do sistema educacional paulista com relação ao trabalho docente. Com uma remuneração muito baixa e incerta (já que depende das aulas que conseguirá ministrar ao longo do ano), os docentes se veem obrigados a realizar jornadas extensas de trabalho ou procurar outras formas de obtenção de renda para além da docência, prejudicando não só a qualidade das aulas, mas também sua saúde física e mental. Tais fatos evidenciam um processo de desvalorização social da profissão, submetida, cada vez mais, a condições de intensificação do trabalho que é mal remunerado. Neste sentido, num contexto de trabalho flexível, os professores contratados temporariamente não conseguem realizar adequadamente suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa tenha sido realizada com poucos sujeitos – oito professores de uma única Diretoria Regional de Ensino do interior do Estado - ressaltamos que os dados aqui destacados reiteram as constatações de outras pesquisas sobre o trabalho docente no estado de São Paulo e estão em confluência com as discussões sobre as mudanças nas relações de trabalho e emprego da atualidade. Neste sentido, os dados evidenciam que o trabalho docente numa região específica do Brasil não pode ser compreendido de forma descolada das questões mais amplas do próprio sistema capitalista.

Assim, as novas regulamentações laborais no Estado contribuíram de forma direta para o enfraquecimento do caráter específico da profissão docente, expressando a desprofissionalização e desvalorização da carreira do magistério em São Paulo. Os professores temporários também são expostos a uma realidade fragmentária na qual o não pertencimento pleno à categoria docente traz à tona um intenso processo de fragilização e de não reconhecimento do trabalho contribuindo de forma direta para o esgarçamento da qualidade da educação pública paulista, especialmente no que se refere à qualidade socialmente referenciada do trabalho escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis, Bauru: Canal 6, 2007.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAUMAN, Z. A modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs). Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

MELO, S.; OLIVEIRA, D. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados**. Revista Lusófona de Educação**, p. 117-132, 2006.

VENCO, S; RIGOLON, W. Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013 Anais Eletrônicos da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. Trabalho disponível em: http://36reuniao.anped.org.br.CARVALHO, W. L. P. **O ensino das ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

RELAÇÕES ENTRE DIREITO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIAS DE JOVENS NA ESCOLA PÚBLICA

Carla Regina Silva
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
carlars@usfcar.br

Palavras-chave: educação pública, juventude, trajetórias de vida

INTRODUÇÃO

No Brasil, a juventude, apesar de sua significância percentual histórica no desenho populacional, tem se tornado uma categoria social importante trazendo demandas específicas, da quais a educação e o trabalho são temas centrais (SILVA; LOPES, 2009; SPOSITO, 2009).

Muito recentemente, assiste-se à criação de um aparato institucional específico para a juventude, contudo, essa institucionalidade, naquilo a que visa em termos de direitos sociais, ainda não se efetivou (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; FREITAS, 2007).

A maior parte da juventude brasileira, ou seja, a juventude pobre ou de grupos populares, é o grupo que apresenta as maiores vulnerabilidades representadas pela elevada defasagem educacional quantitativa e qualitativa e pela precária inserção no mundo do trabalho (PAIS, 1990; KRAUSKOPF, 1998; LÉON, 2005; CORROCHANO et al, 2008, OIT, 2010; INEP, 2017).

Os dados referentes à escolaridade traduzem as consequências da precariedade a que estão submetidos, prioritariamente, aqueles mais vulneráveis economicamente[29]. No caso das taxas de frequência escolar e de conclusão, quando associadas ao rendimento familiar, revelam-se diretamente proporcionais, ou seja, quanto maior a renda familiar per capita, maior é o percentual de frequência dos adolescentes à escola e sua possibilidade de conclusão. Assim como as menores taxas relativas à distorção idade-série estão vinculadas à escola privada (INEP, 2017).

A dualidade inerente ao processo de formação juvenil está assentada na matriz histórica de formação da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades e exclusões sociais. Dentre os inúmeros desafios para a educação pública hoje, sem dúvida o acesso, a permanência, a progressão, a conclusão em idade adequada, a qualidade do ensino e a gratuidade para todos são peças fundamentais para o avanço educacional. A juventude brasileira vivencia elevada defasagem educacional quantitativa (anos de estudo) e qualitativa (capacidades e habilidades desenvolvidas).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

Neste contexto, serão apresentados os dados mais relevantes da pesquisa de doutorado em fundamentos da educação "Percursos juvenis e Trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades" (SILVA, 2012), que se debruçou sobre esta problemática, com o objetivo de correlacionar e apreender as interações macrossociais naquilo que se pode definir como microssociais - nos percursos de vida e nas trajetórias escolares de quatro jovens pobres, moradores da periferia de uma cidade de médio porte no interior do estado de São

29 Há uma série de fatores que influenciam e alteram os dados, como a desigualdade entre as regiões administrativas do país, a condição rural e urbana, a questão de gênero, de cor/raça, etnia, entre outros.

Paulo.

A pesquisa lançou mão de procedimentos metodológicos que tomaram por base uma composição de estratégias, entre elas, acompanhamentos individuais e coletivos no território, articulação de recursos sociais, dinamização da rede de suporte, as oficinas de atividades, dinâmicas e projetos e, especialmente, a apreensão do território de pesquisa.

Tais estratégias, formuladas a partir da terapia ocupacional social e do aporte freiriano (FREIRE, 1887; 200, 2001) na educação, foram apoiadas pela objetivação participante proposta por Pierre Bourdieu (2003). A abordagem sócio histórica, eleita neste trabalho, sustentou a investigação e contribuiu para a análise das relações estabelecidas entre as políticas públicas voltadas para a juventude, sobretudo as educacionais, e o seu reflexo nos percursos de vida, com um enfoque privilegiado nas trajetórias escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os resultados, destaca-se que as políticas adotadas em sintonia com o sistema capitalista de produção e com a doutrina neoliberal contemporânea têm apresentado estratégias pouco eficientes, como, por exemplo, a ampliação de acesso ao ensino médio, a expansão de vagas no ensino superior e suas formas alternativas de inserção de grupos vulneráveis, que se mostraram insuficientes e, mesmo, inadequadas, devido à sua incapacidade de alcançar a juventude pobre, seus sujeitos em suas individualidades e demandas.

A defesa pela educação pública, gratuita e de qualidade para todos é historicamente uma pauta de luta. Vimos que, mais do que nunca, ela deve ser hasteada cotidianamente, uma vez que enfrentamos a "invasão neoliberal" (BOURDIEU, 1998) em todos os níveis da sociedade. Em relação à educação para juventude pobre, pudemos analisar que os desafios são de inúmeras frentes e dimensões, principalmente em relação ao acesso, permanência e conclusão de uma formação com qualidade educacional, em detrimento da mera instrução que perpetua e corrobora as desigualdades sociais.

Da mesma forma, a família e a sociedade, derivada em uma gama de atores e instituições, revelam-se, igualmente, suportes precários ou insuficientes para alavancar os projetos de vidas apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Estes jovens, ainda que imersos nas dificuldades, limitações e precariedades, vislumbraram e projetaram possibilidades que, no concreto vivido até aqui, demonstram fracassos que se abatem sobre trajetórias específicas, evidenciando, todavia, a necessidade de uma rede mais ampliada de proteção e sustentação, capaz de fornecer aportes efetivos para o futuro e na qual a educação tem papel fundamental.

Especificamente, serviços e equipamentos que realizam intervenções diretas com esta população deveriam possuir estrutura e mecanismos adequados para a composição de atenções individualizadas e coletivas, articuladas às dimensões territorial, comunitária e de gestão, participando inclusive de espaços decisórios.

A intenção é fomentar para que todo aparato público, desde a construção política até a intervenção individual, possa de fato alcançar as complexidades da vida, possibilitando a transformação efetiva desse quadro de reprodução de tamanha desigualdade social e educacional.

AGRADECIMENTOS

CNPq – PPGE – UFSCar São Carlos

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, P. L'objectivation participante. **Actes de La Recherche em Sciences Sociales**, v. 150, 2003, p. 43-58.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Escolar 2016**, Resumo Técnico, 2017, 20p.

CORROCHANO, M. C. et al. **Jovens e trabalho no Brasil**: desigualdade e desafios para a política pública. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008. 88 p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época, v. 23).

FREITAS, M. V. (Org.). **Conselho Nacional de Juventude**: natureza, composição e funcionamento - agosto 2005 a março de 2007. Brasília, DF; São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007, 44p.

KRAUSKOPF, D. et al **Políticas de Juventud en Latinoamérica**: Argentina en perspectiva. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, 2004, 80 p.

LÉON, O. D. **Adolescência e Juventude**: das noções às abordagens, 2005, p. 9-18. In.: FREITAS, M. V. (Org.) Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

OIT, ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Global employment trends for youth**. August 2010: special issue on the impact of the global economic crisis on youth / International Labour Office. - Geneva: ILO, 2010, 1 v., 86p. Disponível em: <http://www.oit.org.br/topic/employment/news/news_184.php>. Acesso em: out. 2016.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. 105-106, n. 1 e 2, p. 139-165, 1990.

SILVA, C. R. **Percursos juvenis e Trajetórias escolares**: vidas que se tecem nas periferias das cidades. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 17, n. 2, p. 87-106, 2009.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v. 1 – Belo Horizonte, Minas Gerais: Argvmentvm, 2v, (Edvcere; 9), 2009.

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DOS GRUPOS DE PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO 2010-2015

Sandro Luiz da Silva
Universidade Federal do ABC - UFABC
sandro.luiz@aluno.ufabc.edu.br

Palavras-chave: avaliação externa, qualidade educação, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada na Universidade Federal do ABC, financiada pelo CNPq, que teve por objetivo apreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, como a qualidade da educação básica e as políticas públicas são influenciadas pelas avaliações externas. Para tanto, sistematizou-se a produção científica produzida no período de 2010-2015 no âmbito acadêmico dos programas de Pós-Graduação de cinco Universidades do Estado de São Paulo e de uma Fundação. Os grupos selecionados foram: GEPAVE da Universidade de São Paulo; o LOED da Universidade Estadual de Campinas; GPAPE da Unesp; GEPLAGE da Ufscar e o Programa Currículo da PUC de São Paulo. Somamos a estes uma variedade de artigos e ensaios relacionados à educação com perspectiva avaliativa publicadas nos dois periódicos da Fundação Carlos Chagas: *Cadernos de Pesquisa* e *Estudos em Avaliação Educacional.*

DISCUSSÃO

Ao longo dos últimos anos, mudanças significativas ocorreram no sistema ensino brasileiro influenciado especialmente pelos processos de avaliação em larga escala (GATTI et al, 2010). Seguramente a reformulação do Ensino Médio, sancionada recentemente pelo Governo Federal é um bom exemplo. A medida é tida como uma rápida resposta dos gestores ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e nos índices decorrentes delas - Ideb (BAUER, 2015). Tal ato é motivo de fortes críticas por parte da sociedade já que a reforma não passou por um amplo debate público. Entretanto, isto demonstra a força deste instrumento na condução e no direcionamento da gestão de políticas públicas, como em Fernandes (2007) e Soares e Xavier (2013). De modo geral, o uso de avaliações sistêmicas no Brasil, a partir de testes padronizados tem adquirido um lugar privilegiado em todos os níveis dos entes federados, configurando-se como uma marca saliente dessas administrações, na busca pela qualidade (AFONSO, 1998; BARROSO, 2005; DIAS SOBRINHO, 2002).

Para compor o corpus de análise desta pesquisa, iniciou-se uma consulta no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq; na Plataforma Lattes[30] e o levantamento dos artigos da Fundação Carlos Chagas, foram efetuados no endereço eletrônico: www.fcc.org.br. Desse modo, identificou-se inicialmente 240 trabalhos no repositório das universidades e 94 ensaios teóricos publicados nos periódicos da Fundação. Após uma leitura mais detida, identificamos que certa quantidade de artigos foge ao escopo desta investigação porque fazem alusões genéricas as avaliações externas. Alguns trabalhos abordam outros tipos de avaliação ou

30 Disponível em http://lattes.cnpq.br.; acesso em 13 out 2015.

utilizam seu resultado como parâmetros para outro campo de pesquisa. Com isso, das 334 produções levantadas, selecionamos 113 trabalhos com aderência total ao tema avaliações externas. Quando se observa a distribuição da produção no período, tem-se que 33,52% dos estudos foram feitos pelo **Gepave-USP**, o **LOED-UNICAMP** contribuiu com 27,43 %; o grupo de estudos da **PUC-SP** com 8,85%; o grupo **GEPLAGE-UFSCAR** contribuiu com 1,00 %; e a **FCC** com 29,20%. Chama atenção que no grupo de pesquisa da **UNESP,** não encontramos nenhum artigo que versa de forma contundente sobre avaliação externa. Para aprofundar o estudo, o próximo passo foi agrupar os artigos em sete categorias. A análise se deteve na descrição da categoria e no enfoque dados pelos pesquisadores.

CATEGORIAS	%
Qualidade	25,0
Gestão e política educacional	22,6
Uso dos resultados	18,6
Comparação de provas	14,7
Bonificação e Accountability	7,4
Nível socioeconômico	5,9
Validação de políticas curriculares e de poder	5,8

Na categoria "Qualidade" encontrou-se debates que relevam a polissemia do termo, como por exemplo, trabalhos em torno da concepção de qualidade na educação; trabalhos que problematizam a capacidade dos atuais indicadores monitorarem a evolução da qualidade educacional ao longo do tempo; outros que estudam a possibilidade de se produzir um novo indicador que facilite a compreensão dos resultados; alguns artigos discutem os possíveis consensos em torno do tema, já que neste quesito as posições são muito contraditórias. E por fim as críticas ficam por conta da associação da qualidade de ensino a um bom desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos propostos pelas provas padronizadas.

Em "Gestão e política educacional" foram agrupadas as produções que consideram as avaliações como um processo de aperfeiçoamento da gestão pública, da escola ou das redes. Demonstram o seu impacto na administração e as possíveis barreiras que surgem no cotidiano escolar, o que deixa claro sua implicação política. Há também estudos sobre o perfil da liderança nas escolas que alcançam ou superam metas. Nesta categoria encontramos relatos de pesquisa num tom mais ameno, que validam os exames e acreditam que eles cumprem seu papel orientador de políticas públicas. Outros apontam que as externalidades produzidas por estas avaliações não são nem positivas e nem negativas, elas acabam tendo um "efeito neutro", isto é, não provoca alterações no ambiente escolar ou na prática pedagógica.

No que se refere ao "Uso dos resultados" encontramos estudos que usam as avaliações como variáveis dependentes para justificação de municipalização dos testes; para determinar formação e capacitação professores; como variáveis dependentes da relação escola-família; para verificar eficiência das escolas e para análises pedagógicas. Destaque para as contribuições que afirmam que à avaliação é utilizada como balizador para que o professor reoriente sua prática pedagógica a fim de garantir a aprendizagem de seus alunos.

Em "Comparação de provas" estão diversos estudos se revestem, de um lado, de uma forte crítica ao evidenciar os pontos negativos das avaliações externas, acusando-as de ranqueamento, de promoção de políticas de responsabilização, bonificação. Mas do outro lado há trabalhos que evidenciam o impacto positivo, atribuindo a esses instrumentos o poder de determinar até certo ponto o que é qualidade de ensino e que se podem fazer bons usos dos seus resultados.

Em “Bonificação e Accountability”, estão os trabalhos que versam sobre as políticas de incentivo monetário para professores, as reflexões ficam por conta dos pagamentos por resultados, incentivos de desempenho ou remuneração variável. Segundo os estudos, essas políticas procuram através desta ação incrementar e promover a melhoria da qualidade da educação levando em conta o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Em “Validação de políticas curriculares e relações de poder”, encontramos um grupo de produções que acusam as avaliações de estar gerando redução curricular e estreitamento didático, já que os professores estariam pautando seus trabalhos pelas mesmas. Outros atribuem, ainda, um poder às avaliações que estariam controlando a prática docente. Nesta categoria é perceptível que o enfoque recaiu, explicitamente, sobre a forma como a avaliação continua sendo um instrumento eficaz de reprodução e manutenção de relações assimétricas de poder e de regulação do Estado, contribuindo para a exclusão tanto das instituições tidas como ruins quanto dos alunos, estereotipados pelo baixo desempenho, ao mesmo tempo em que responsabiliza os docentes mesmo que indiretamente pelo fracasso da(s) escola(s) em que lecionam.

Para finalizar, em “Nível socioeconômico” encontramos trabalhos que analisam como os resultados das avaliações são influenciados pelas condições contextuais da escola, da infraestrutura e da complexidade da instituição e do seu entorno. Há estudos, que analisam o impacto da pobreza no Ideb; que procuram marcas das desigualdades regionais nos desempenhos mais críticos; estudos exploram as relações entre qualidade e características dos municípios reforçando assim, a hipótese efeito-metrópole. Outros analisam a correlação entre o Ideb e as variáveis sociais e econômicas das escolas, dos alunos e de seus familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento teve como principal demarcação as avaliações externas, foco privilegiado dos grupos de pesquisa, por ter se consolidado como um importante referencial de pesquisa em nível de pós-graduação na área da educação. Os principais traços da produção acadêmica mostram que existe uma relação intrínseca entre as avaliações de sistema e as concepções de qualidade, na medida em que estas estão atreladas ao contexto e as práticas políticas vigentes. Nessa perspectiva, a avaliação da educação básica torna-se um fenômeno social, dinâmico, permeado por contradições, voltados às necessidades políticas, sociais, econômicas e tecnológicas, tendo como pano de fundo uma relação de dominação ideológica, historicamente constituída.

As diretrizes que norteiam o debate acadêmico estão longe de um consenso, ocorre em diversas instâncias e envolvem uma série de variáveis qualitativas e quantitativas. As divergências e contradições sobre o tema ocorrem dentro e fora dos grupos de pesquisas, principalmente quanto à forma de uso, limites e potencialidades destes instrumentos no processo de formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas. Mesmo diante uma variedade de informações, indicadores e um amplo espectro de pesquisas interdisciplinares, persiste o desafio de melhorar a qualidade da educação. Destaca-se a importância dos grupos, pois contribuem com o processo de construção de juízos, constituindo um importante fórum de debate sobre que tipo de educação estamos fornecendo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pelo Programa de Iniciação Científica do CNPQ.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Minho: Universidade do Minho, 1998.

BAUER.A et al. **Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números**. Est.Aval. Educ.,São Paulo, v.26 n.62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BARROSO, J. A regulação da educação. In: **Políticas educativas e organização escolar.** Lisboa, 2005. p. 63-91.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Uma polêmica em relação ao exame. Tradução de Maria Teresa Esteban. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008. (Pedagogias em Ação). p.43-66. [Original 1990].

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz C. (org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002

GATTI, B. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb**. Educ. Soc. vol.34 no.124, Campinas July / Sept. 2013.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL SÃO PAULO DURANTE A GESTÃO HADDAD

Mauricio de Sousa
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
sousama72@gmail.com

Palavras-chave: Avaliação Externa, Políticas Públicas Educacionais, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

As avaliações externas tem sido um dos grandes instrumentos de indução de políticas públicas educacionais. Cada vez mais ganham força a aplicação desses instrumentos como mecanismo de "mediar a qualidade da educação". Entendendo que é necessário criar mecanismos de avaliação dos sistemas de educação, no sentido de construir uma qualidade social da educação pretendemos nesse trabalho discutir o conceito de qualidade e suas possibilidades de se pensar uma avaliação externa de forma contrarregulatória ao que vem sendo imposto pelos reformadores da educação (FREITAS, 2012).

Nesse sentido, esse texto apresenta, através de uma análise documental, expomos as contradições da rede de ensino municipal de São Paulo, no período de 2013 a 2016, comandada por Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, que, por um lado, criou uma avaliação instrucional, participativa e democrática na educação infantil e, por outro, manteve uma avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental, nos componentes curriculares de português (foco na litura) e matemática (foco na resolução de problemas).

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA

Entendemos que a qualidade da educação é um conceito polissêmico, porém este pode ser caracterizado em dois grandes polos, conforme nos apresenta Silva (2009), de um lado temos uma qualidade pautada nas relações econômicas e capitalistas

> no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. (SILVA, 2009, p. 219)

De outro lado, temos uma qualidade social da educação também definida por Silva (idem, p. 225)

> A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em

> seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Diante destas duas concepções de qualidade da educação a gestão Haddad (2013-2016) dizia-se caracterizar-se pela qualidade social da educação. Nessa concepção significa pensar a avaliação externa numa perspectiva participativa, democrática e inclusiva com a finalidade do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Dessa forma, a avaliação que fica restrita a verificação do desempenho dos alunos pouco contribui para o avanço da educação, ou como descreve Sordi (2012, p. 486) acaba produzindo uma "concepção reducionista de educação e de avaliação" que em muitos casos a "melhoria dos índices não significa necessariamente melhorias que ampliem o horizonte cultural dos alunos. Sequer implicam melhoria nas aprendizagens que os testes procuram reforçar". (idem p. 488).

As duas concepções de avaliação externa produzem consequências distintas: a qualidade social da educação busca-se a co-reponsabilização, a qualidade negociada (BONDIOLI, 204). Na qualidade da educação de viés economicista temos a responsabilização e culpabilização dos gestores, professores e alunos pelos seus resultados. A partir dessas premissas sobre a avaliação externa analisaremos agora como esta se desenvolveu durante a gestão Haddad.

Em abril de 2014, após um longo processo de discussão e participação dos diferentes atores da educação infantil da rede municipal de São Paulo tivemos o lançamento e a aplicação dos Indicadores e Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015). Nessa avaliação institucional a premissa é a participação dos funcionários, dos professores, da gestão escolar e da comunidade escolar. São analisadas nove dimensões, cada uma com vários indicadores, que abordam questões como: planejamento institucional (foco na elaboração do Projeto Político Pedagógico); interações; condições de trabalho; multiplicidades das experiências de linguagens; espaços, tempos e mobiliários; relações étnico-raciais e de gênero; escuta e participação dos bebês e criança, etc.

A dinâmica desse instrumento avaliativo prevê dois momentos: o primeiro, em que são avaliadas as nove dimensões, em pequenos grupos que avaliam uma dimensão (utilizando as cores verde, amarelo e vermelho), em seguida, organiza-se uma plenária para cada grupo expor a sua avaliação, e esta defini manter ou não, a avaliação do grupo. No segundo momento, que ocorre em outro dia, temos uma nova plenária, para discussão do plano de ação, para cada uma das dimensões e seus indicadores com problemas na escola.

Os avanços nessa avaliação institucional é a participação de toda comunidade escolar, o respeito à autonomia e ao projeto político de cada escola. Como consequência temos o desenvolvimento da co-responsabilização, de uma qualidade negociada, pois toda comunidade escolar busca a melhoria da qualidade da educação, agora conhecendo os avanços e dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

Já em relação a avaliação externa para o desempenho, em maio de 2015, essa mesma gestão cria um exame próprio de avaliação externa para o ensino fundamental, chamado de Prova Mais Educação, obrigatório as todas as unidades escolares e avaliaria componentes curriculares de português (foco na litura) e matemática (foco na resolução de problemas). A inovação proposta por essa avaliação externa seria a participação dos professores na elaboração dos itens, através de um Portal eletrônico, via internet, em que professor enviaria sua questão que após a análise e adequação pelo Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) da rede poderia compor esse exame, isso nunca ocorreu, nas três aplicações dessa prova.

Entendemos que um dos elementos que demonstram a incompatibilidade desse exame com uma qualidade social da educação, além de servir apenas para medir o desempenho dos alunos, na normatização que institui o exame, pois afirmava que esta poderia contribuir para: melhoria dos padrões de qualidade, de equidade, reduzir as desigualdades e contribuir

democratização da gestão da educação paulistana (SÃO PAULO, 2015).

Isto é como uma avaliação de desempenho dos alunos, nos conteúdos de leitura e resolução de problemas, pode gerar melhoria nos padrões de equidade? Como pode reduzir as desigualdades sociais? Como pode contribuir para a democratização da gestão?. Compreendemos que uma avaliação restrita a aferição dos desempenhos dos alunos não é capaz de por si só gerar uma qualidade social da educação, o que dirá, reduzir as desigualdades sociais e garantir a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto procurou fazer uma breve análise das avaliações externas promovidas na gestão Haddad no período de 2013 a 2016. Por um lado, percebemos um grande avanço ao estabelecer uma avaliação institucional, participativa e democrática na educação infantil. Por outro, no ensino fundamental não conseguiu romper com uma lógica de qualidade da educação, em que reduz a concepção de educação e avaliação ao desempenho dos alunos.

Temos claro que é cada vez mais urgente que a avaliação externa seja apropriada, em suas diferentes dimensões, por todos profissionais da educação, e assim lutarmos por uma educação que promova a formação humana dos alunos.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e sua Avaliação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

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

SÃO PAULO (Município). **Portaria Nº 3.611**, de 29 de maio de 2015- Institui a "Prova Mais Educação", instrumento de avaliação bimestral nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). Secretária Municipal de Educação. **Indicadores da Qualidade na educação infantil paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Cadernos Cedes**. Campinas. Vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009,

SORDI, Mara Regina Lemes de. Razões práticas e Razões Políticas para Defender Processos de Avaliação Institucional nas Escolas de Ensino Fundamental. In. (ORG.) SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**. Campinas/SP: Millennium Editora, 2009.

REORGANIZAÇÃO ESCOLAR E TAMANHO DE CLASSE: A RACIONALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Rodrigo Travitzki
Universidade de São Paulo - USP
travitzki@usp.br

Fernando Luiz Cássio
Universidade Federal do ABC - UFABC
fernando.cassio@ufabc.edu.br

Palavras-chave: Direito à Educação; Nova Gestão Pública; Qualidade (Educação).

POLÍTICAS PAULISTAS DE REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Na história recente do Estado de São Paulo houve duas propostas de "reorganização escolar" com diversas características semelhantes, que apontam para um tipo de política pública voltado à produtividade e racionalização de recursos educacionais, com medidas impopulares, implementação rápida e sem participação da comunidade escolar e sociedade civil (GOULART et al., 2017). Em ambos os casos, houve movimentos de resistência, protagonizados por sindicatos e organizações familiares (em 1995) e em 2015 por "jovens, a partir de 13 anos, que forjaram um movimento inédito no Brasil, que provocou, de um lado, ondas de solidariedade da população e, de outro, brutal repressão do Estado" (GOULART et al., 2017, p. 130).

ETAPA DE ENSINO	MÉDIA			MODA		
			DIFERENÇA			DIFERENÇA
EF (Anos Iniciais)	27,3	26,7	-0,5	30	30	0
EF (Anos Finais)	30,2	30,3	0,1	35	35	0
EM	32,7	33,6	0,9	36	40	4
EJA	32,4	35,0	2,5	40	45	5

TABELA 1: VARIAÇÃO NO TAMANHO DE CLASSE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO (APENAS CLASSES PRESENCIAIS). ELABORADO PELOS AUTORES COM DADOS DO CENSO ESCOLAR – INEP.

Embora a proposta de 2015 tenha sido supostamente interrompida pelo judiciário, os dados mostram que houve de fato uma "reorganização silenciosa" em aspectos importantes, como o tamanho das classes (CÁSSIO et al., 2016; TRAVITZKI & CÁSSIO, 2017; GOULART et al., 2017). A Tabela 1 corrobora esta hipótese com os dados mais recentes do Censo Escolar, mostrando que houve aumento no número de alunos por classe no Ensino Médio (EM) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudos anteriores apresentam valores subestimados em virtude de limitações nos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O TAMANHO DE CLASSE É IMPORTANTE?

Para um professor, a resposta pode parecer óbvia, mas no meio acadêmico há bastante controvérsia a respeito da importância do tamanho das classes (MISHEL & ROTHSTEIN, 2002). De acordo com Piketty e Valdenaire (2006), muitos estudos subestimam o efeito do tamanho das classes devido a um controle precário de variáveis, o que pode acabar alimentando o ceticismo quanto à necessidade de se adequar as políticas públicas a diferentes contextos, especialmente aqueles mais desfavoráveis.

De fato, quando aplicamos metodologias dos estudos econômicos nos dados da Prova Brasil 2013 (TRAVITZKI & CÁSSIO, 2017), verificamos um "ponto ótimo" para o tamanho das classes nas escolas urbanas estaduais paulistas, em torno de 34 alunos por classe nos Anos Finais do Ensino Fundamental – valor bastante próximo da moda. Contudo, quando separamos os alunos por nível socioeconômico, notamos que os dois terços inferiores apresentam um "ponto ótimo" menor, em torno de 28 alunos por classe. Em outros termos, a racionalização homogênea de recursos acaba, neste caso, prejudicando dois terços dos alunos, justamente aqueles que mais necessitam do serviço público de educação.

O TAMANHO DAS CLASSES NO BRASIL

A Figura 1 apresenta um quadro mais amplo, em que podemos observar o problema do tamanho das classes em nível nacional. Nota-se que Unidades Federativas (UF) mais desenvolvidas tendem a ter classes menores, sendo as maiores exceções à regra (no sentido de classes maiores) Pernambuco, Ceará e São Paulo. Observando apenas a média (e não a tendência), São Paulo é o estado com maiores classes dentre todas as UF das regiões Sul, Sudeste, Norte e Centro-Oeste. Além disso, São Paulo apresenta a menor variância no tamanho de classes dentre todas as UF (resultado não publicado), sugerindo uma política de racionalização homogeneizante do tamanho das turmas no estado.

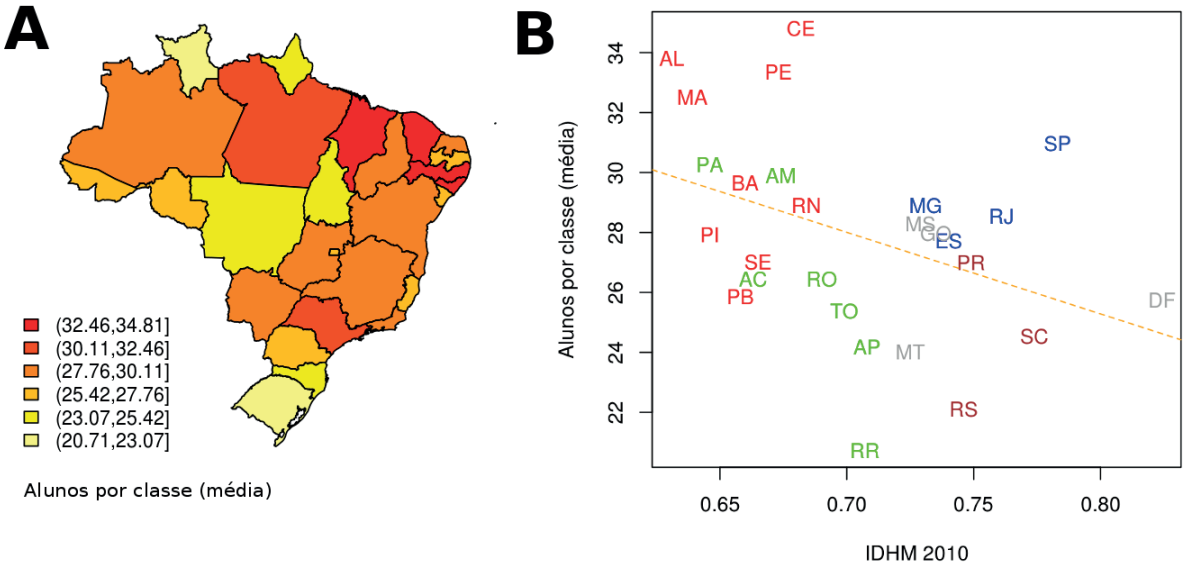


FIGURA 1: TAMANHO DE CLASSE NAS REDES ESTADUAIS DO BRASIL (ENSINO REGULAR). A) DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DO TAMANHO MÉDIO. B) RELAÇÃO ENTRE ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL (IDHM) E TAMANHO MÉDIO (LINHA DE REGRESSÃO EM LARANJA, GRANDES REGIÕES REPRESENTADAS NAS CORES DAS UF). ELABORADO COM DADOS DO CENSO ESCOLAR 2016 E IDHM 2010.

A análise dos dados mostra que houve uma reorganização escolar "silenciosa" que aumentou o tamanho das classes no Ensino Médio e EJA, rompendo uma antiga tendência na rede estadual. Esta nova tendência tende a prejudicar o desempenho escolar e aumentar as desigualdades educacionais. Em comparação com outros estados, São Paulo já possui classes relativamente grandes. Nesse sentido, as políticas paulistas vigentes de racionalização de recursos educacionais, embora apresentem muitas vezes intenções (explícitas) louváveis, tendem a prejudicar a qualidade e a distribuição equitativa dos serviços públicos de educação, ao menos no que se refere ao tamanho das classes.

O fato de a média do tamanho das classes ser tão diferente entre UFs da mesma região e com IDHM semelhantes também se relaciona aos variados regramentos das redes estaduais sobre o número de alunos por classe ideal em cada etapa de ensino. Do ponto de vista do tamanho das classes, a independência administrativa das redes estaduais gera distorções bastante acentuadas, e a linha de tendência na Figura 1(B) vai na direção daquilo que o Parecer CNE/CEB n. 8/2010, jamais homologado pelo MEC, já apontava a respeito da qualidade da Educação Básica no Brasil: a necessidade de garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino, ensejado pela elaboração de um Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e pela implementação de um Sistema Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

CÁSSIO, Fernando L.; CROCHIK, Leonardo; DI PIERRO, Maria Clara; STOCO, Sergio. Demanda social, planejamento e direito à educação: Uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1089-1119, 2016.

GOULART, Débora Cristina; PINTO, José Marcelino Rezende; DE CAMARGO, Rubens Barbosa. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *Educação Temática Digital*, v. 19, p. 109-133, 2017.

MISHEL, Lawrence; ROTHSTEIN, Richard. (Ed.). *The class size debate*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2002.

PIKETTY, Thomas; VALDENAIRE, Mathieu. *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français: Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche / Direction de l'évaluation et de la prospective, 2006. (Les dossiers, n. 173)

TRAVITZKI, Rodrigo; CÁSSIO, Fernando Luiz. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede pública à margem das desigualdades educacionais. *Educação Temática Digital*, v. 19, p. 159-183, 2017.

WEISELFISZ, Jacobo. *Tamanho da turma: faz diferença?* Brasília, DF: Fundescola / MEC, 2000. (Série estudos, n. 12)

INICIAÇÃO EM PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE "PONTES" ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Marcos Veríssimo
Universidade Federal Fluminense - UFF
maverissimo.silva@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo desta proposta de *paper* é descrever e interpretar o processo de institucionalização de um laboratório interdisciplinar de pesquisa em uma escola pública vinculada com uma universidade pública, projeto que visa, de um lado, a produção do conhecimento sobre a natureza dos conflitos que acontecem na escoa, e de outro a socialização dos alunos da escola nos círculos universitários. A unidade escolar em questão é a Escola Estadual Walter Orlandini, localizada na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde há atividades de pesquisa organizadas por um grupo de estudos que reúne professores e alunos. Tal grupo de pesquisa foi produto de projeto de estudo sobre os conflitos na escola, desenvolvido pelo proponente, no âmbito do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES[31], entre dezembro de 2013 e setembro de 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense.

Com amparo institucional do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC - UFF), este grupo escolar de pesquisa participou com um projeto[32] no Edital Pibiquinho Ensino Médio na Universidade Federal Fluminense 2016/2017 e obteve aprovação no mesmo, com a concessão de cinco bolsas de iniciação científica para cinco alunos do ensino médio matriculados na referida escola, que em razão disso passaram a ser também pesquisadores iniciantes vinculados à Universidade Federal Fluminense.

Com apoio da direção da escola e amparo institucional da Universidade Federal Fluminense, e uma vez que temos o grupo de pesquisa em atividade, a próxima etapa de nosso plano de trabalho na escola é instituir um laboratório de pesquisa interdisciplinar para alunos que queiram se socializar em práticas de estudo e profissionais das ciências humanas e outras ciências. Desse modo, o principal produto proposto no âmbito do referido projeto é a construção de pontes institucionais entre a escola pública e a universidade pública através desta experiência com um laboratório de pesquisas interdisciplinar funcionando com regularidade e em articulação com os calendários de atividades das instituições de ensino (Escola e Universidade), estando os alunos orientados e supervisionados em suas inquietações e pesquisas por professores da escola e da universidade.

Com base em resultados do projeto PNPD já concluído, é possível dizer que uma grande parte dos alunos do Ensino Médio conhece muito pouco sobre ciências humanas, suas aplicações e sua forma de produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, muitos que passam a fazer parte do grupo de estudos acabam demonstrando aptidão com tais modalidades de trabalho e estudo. A interdisciplinaridade é um conceito importante para a formação deste laboratório escolar de pesquisa, uma vez que permite a entrada de professores de todas as

31 Projeto "O Aprendizado das Práticas Jurídicas", proposto no âmbito do Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC UFF).

32 Intitulado "Práticas de Pesquisa e Iniciação Acadêmica no Ambiente Escolar: estudando e aprendendo a partir dos conflitos da escola pública". O proponente trabalha na escola, lecionando as disciplinas de sociologia e filosofia e coordenando as atividades do grupo de pesquisa.

disciplinas no projeto, favorecendo a construção de redes de professores, pesquisadores e estudantes mais diversificadas.

Com base nesta experiência, pode-se dizer que há um *público* entre os alunos da *rede pública fluminense*, nesta escola, com vocações para tipos de trabalho que normalmente não lhes são dados como opção. Sendo assim, institucionalizar a prática de pesquisa e a socialização de alunos do Ensino Médio em uma escola pública da chamada Região Metropolitana do Rio de Janeiro é uma proposta inovadora, por seu potencial enquanto incentivo ao pensamento reflexivo e identificação de jovens talentos na área das ciências humanas e sociais (mas não só). Ou seja, a ideia é oferecer uma alternativa de inserção no mercado de trabalho para um "público" cujo valor de sua formação escolar (na forma do diploma de Ensino Médio) é muito pouco competitivo neste mesmo mercado.

JUSTIFICATIVAS

No capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, intitulado *"Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer"*, temos que a *"criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho"*. Para isso, um *sistema educacional* deve ser constituído visando assegurar aos *educandos*:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
>
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
>
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
>
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
>
> (Estatuto da Criança e do Adolescente)

Assim, em conformidade com o arranjo federativo brasileiro, ficam as escolas das redes estaduais de ensino do país principalmente responsáveis pela oferta do Ensino Médio. Além disso, são muitas as escolas estaduais, no Rio de Janeiro, que também oferecem o ensino fundamental. Contudo, baseado nas observações de campo feitas pelo proponente deste *paper*, é pertinente salientar que, a menos que quiséssemos, por assim dizer, *violentar* o significado das ações e representações que se dão no espaço escolar que nos é dado observar, o *"sistema"* não funciona exatamente de acordo com seu modelo ideal. Mais do que isso, em muitas ocasiões ele funciona ao contrário, promovendo a naturalização das desigualdades e a desmobilização (ou *inércia*) política e pessoal dos alunos (VERÍSSIMO: 2015; 2016).

Ou seja, como resultado de anos de escola, não seria razoável esperar encontrar-se o *cidadão* consciente de seus direitos, deveres, e seu lugar no *tecido social*? Acontece que na prática, observamos (muitas vezes com o auxílio das chamadas *"redes sociais"*) que poucos conseguem se inserir em condições razoáveis no mercado de trabalho. Não raro forjados a partir dos etnocentrismos e tradições presentes nas sociedades brasileiras, o que temos em maior número e expressão seriam sujeitos que pensam a *desigualdade social* (e não a *diferença entre os indivíduos*) como um dado natural (VERÍSSIMO: 2015). Por isso que talvez pareça tão tentador a alguns atores que interagem neste mesmo espaço escolar, interpretar carreiras desviantes em relação a diretrizes deste *sistema*, ou mesmo a chamada "evasão escolar", como sendo por *culpa* dos sujeitos, não como cursos de ação decorrentes de escolhas das quais os sujeitos devem se responsabilizar (KANT DE LIMA: 2009; VERÍSSIMO: 2016).

Por tudo o que foi exposto, trazer a iniciação científica para o âmbito do Ensino Médio na

rede pública é também propor alternativas a esta realidade em que vive o aluno das escolas públicas fluminenses. Ou seja, a motivação principal do projeto é contribuir para formar futuros cidadãos, conscientes de seus direitos e obrigações, e prepará-los melhor para o mercado de trabalho e os processos de seleção das melhores universidades, despertando neles o gosto pelas investigações sobre os dilemas das sociedades nas quais estão inseridos – opção que a maioria deles simplesmente desconhece por haver em geral um incentivo incipiente à prática de pesquisa nas escolas públicas.

Quais são os obstáculos que um projeto como este enfrenta? Como têm sido o processo até o momento? Que estratégias podem ser adotadas para a superação das dificuldades que surgem? Em que medida este projeto de uma escola específica pode ser replicado em outras unidades escolares da rede pública. O que esta experiência pode aportar de subsídios para futuras políticas públicas educacionais mais includentes e inovadoras, sobretudo em um cenário de reformas que nem sempre primam pelo objetivo de efetivamente construir uma educação de qualidade? É no enfrentamento de tais questões que esta proposta de texto se estrutura.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana. Abordagens etnográficas sobre educação. Niterói: Alternativa, 2014.

KANT DE LIMA, Roberto. Ensaios de Antropologia e Direito. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

KANT DE LIMA, Roberto; EILBAUM, Lucía; PIRES, Lenin. Burocracias, direitos e conflitos: pesquisas comparadas em antropologia do direito. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MARSHAL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. RJ: Zahar, 1967.

VERÍSSIMO, Marcos. Batendo de frente na escola: notas etnográficas sobre os processos de construção de subjetividades juvenis entre alunos do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Maceió: V Reunião Equatorial de Antropologia / XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste, julho de 2015.

_____ . O "mau aluno" é o futuro "traficante"? Apontamentos antropológicos sobre uma "profecia" nas escolas públicas fluminenses. Revista Teias (UERJ. Online), v.17, p.9 - 25, 2016.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A OCUPAÇÃO PELA VOZ DE QUEM PARTICIPOU: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DE UM COORDENADOR E UMA DIRETORA DA REDE PAULISTA

Adriano Faria
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
adriano.farya@gmail.com

Hélida Lança
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
helida_lanca@hotmail.com

Palavras-chave: Ocupação de escolas; Movimento estudantil; Juventude em luta.

Os autores pretendem apresentar um breve relato verbal das situações vividas durante o período de ocupação da escola estadual onde são, respectivamente, coordenador e diretora.

Partindo dos acontecimentos que antecederam o anúncio da reforma pelo governo, passando pela construção das primeiras ações de resistência e finalizando com as especificidades da ocupação.

Importante ressaltar que este trabalho não tem pretensão acadêmica tradicional, visto que não se apoia em nenhum referencial teórico explícito, e nem transcorre dentro da lógica de pesquisa e registro que se espera. Mesmo sendo pesquisadores, os autores pedem licença para, neste momento, apresentarem um relato da experiência que tiveram com alunos e professores da rede estadual paulista durante um importante movimento dos secundaristas.

Pretendemos apenas contar a todos o que aconteceu, sob o ponto de vista de quem estava dentro da escola, vivendo todas as pressões e tensões que a situação desencadeou. Nas páginas que seguem, um pouco do registro dessa história recente, que tanto nos orgulha e motiva a seguir em frente, na luta pela escola pública.

Por fim, ressaltamos que não pretendemos ler tais páginas, mas sim verbalizar naturalmente as nossas impressões e memórias aos que estiverem presentes no evento.

UM ANO PARA FICAR EM NOSSAS MEMÓRIAS

O ano de 2015 começou tenso para a educação paulista. A categoria de professores estava descontente com os constantes ataques do governo às condições de trabalho e, principalmente, com a questão salarial. Não demorou muito para ser deflagrada a greve pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), com pauta de reivindicações centrada em reajuste e também em outros pontos importantes: condições de trabalho, infraestruturas das escolas e violência. Desde o início (13/03) até o término (15/06), o Governo se recusou a negociar com os professores. O sindicato pedia 75,33% de reajuste, mas a resposta do Secretário da Educação era que não haveria nenhum aumento.

A greve durou três meses e os professores tiveram seus vencimentos cortados, o que enfraquecia o movimento a cada semana. Durante esse período, alguns professores mais engajados na luta visitavam escolas, pediam ajuda aos colegas que não haviam aderido

à mobilização, e também tentavam conscientizar alunos e comunidade escolar a apoiar a luta da categoria. Foram dias difíceis. Conforme o tempo passava e as negociações não aconteciam, as forças dos companheiros se exauriam junto com suas reservas para pagar seus compromissos mensais.

Nos últimos dias de greve, o governador sofreu sua primeira e única derrota: o Supremo Tribunal Federal emitiu liminar que obrigava o pagamento dos dias parados a todos os grevistas. Mas já era tarde, pois os professores estavam cansados e sem forças para continuar a luta.

Os meses que seguiram foram de muita indignação: por parte dos professores - que não obtiveram nada com o movimento - e também por parte dos alunos - que precisaram repor aulas aos sábados e durante as férias.

Esse clima tenso continuou no segundo semestre, com sentimento de indignação, derrota e desmoralização.

A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL CONTRA OS ATAQUES DO GOVERNO

No dia 23 de setembro o Secretário da Educação (Herman Voorwald) divulgou na imprensa o projeto de reorganização da rede estadual de ensino que, segundo o governo, visava otimizar os espaços das escolas e atender apenas um público em cada local, ou seja, as escolas atenderiam apenas uma etapa de ensino. As escolas que atendessem ensino médio não poderiam ter ensino fundamental e vice-versa. Ficou explícito que o governo, acreditando ter derrotado completamente a categoria dos professores, faria o que já havia planejado anteriormente, mas não tinha encontrado terreno para implantação.

Essa notícia gerou um descontentamento geral da categoria, que sangrava, sem forças de reação, para repor as aulas da greve recente. Em pouco tempo pais e alunos, se apropriando da ideia da reorganização, começaram a se posicionar contrários ao proposto pela Secretaria, principalmente pela distância que seus filhos estudariam de casa.

Em 28 de outubro a Secretaria da Educação anunciou oficialmente a lista de escolas que seriam atingidas pela reorganização e de que maneira os professores seriam remanejados para outras unidades. Algumas seriam completamente fechadas, outras perderiam o atendimento a algum período ou segmento.

A E. E. Profª. Benedita Ribas Furtado Silveira estava na lista, como uma das escolas que deixaria de oferecer o curso noturno.

NOSSA ESCOLA FOI OCUPADA, E AGORA?

A Escola Benedita Ribas tem cinquenta anos de história na região do Parque São Jorge, atendendo comunidades próximas, moradores das redondezas e grande quantidade de alunos trabalhadores em trânsito, em razão da facilidade de transporte e localização.

Quando a notícia de que a escola perderia o período noturno e, consequentemente, todos os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os ânimos mudaram. Professores e alunos, indignados, começaram a discutir o que fazer para tentar barrar as mudanças. Rapidamente surgiu a ideia de fazer cartazes e ações que chamassem a atenção da comunidade local para o que estava prestes a acontecer.

A primeira ação conjunta entre professores e alunos foi um abraço simbólico no prédio da escola e, no mesmo dia, munidos de cartazes e apitos, professores e alunos caminharam até a Avenida Celso Garcia protestando contra o fechamento do período noturno da escola. Foi nessa noite que se acendeu a chama da resistência.

No dia seguinte à primeira manifestação, professores e alunos fizeram um rateio e

mandaram confeccionar uma faixa com dizeres contra a reorganização e contra o fechamento da EJA.

Partindo da integração entre grêmios estudantis, a E. E. Antônio Cândido Barone, que passava pela mesma situação, integrou ato unificado na Avenida Celso Garcia, bem maior que o primeiro. O ato possuía mais de uma centena de pessoas e fechou a avenida com faixas, cartazes e gritos de ordem.

Na mesma semana, a APEOESP realizou um ato em frente da Diretoria de Ensino Leste 5, quando alunos e professores da escola Benedita Ribas se juntaram com seus iguais de outras escolas em frente à regional e fizeram um grande protesto contra a reorganização e o fechamento de salas, períodos ou escolas.

O governo não apresentava nenhum sinal de negociação ou nenhum indício de que voltaria atrás da decisão, mas também não contava com a espontaneidade (e um pouco de desespero) de alunos e pais da E. E. Diadema que, no dia 09 de novembro, foi ocupada por alunos afirmando que só sairiam quando reorganização fosse revogada.

No dia seguinte, em uma região nobre da cidade, a E. E. Fernão Dias também foi ocupada e politizou ainda mais as negociações. Autoridades da oposição, celebridades e cidadãos solidários ao movimento começaram a apoiar o movimento dos secundaristas.

Na Benedita Ribas, um grupo que não ultrapassava vinte alunos resolveu ocupar a escola em 13 de novembro, quando não foram embora ao término da aula no período noturno.

No início, os alunos precisavam de tudo: desde produtos de higiene pessoal, alimentos, colchões, roupas, etc. Muitos professores, populares, sindicalistas e partidários políticos deram suporte para quem estava na luta do lado de dentro. No dia seguinte, alunos chegavam a todo instante na escola sem saber o que estava acontecendo, o grupo que ocupou teve o cuidado de não divulgar a ação, pois sabiam que existiam contrários ao movimento.

Muitos alunos do 3º ano se revoltaram, alegando que precisavam do diploma e que a ocupação atrapalharia a formatura. Houve tentativas de invasão, forçando portões com paus e pedras, alunos tentaram pular os muros da escola, foram contidos por professores conscientes do que aquilo poderia acarretar em confrontos violentos.

O clima tenso continuou nos dias seguintes, então os alunos que ocuparam a escola decidiram conversar com os professores sobre a questão das avaliações finais, e de como se resolveria isso após o movimento chegar ao fim.

Uma comissão de professores foi recebida pelos alunos e resolveram a questão das avaliações finais quando os professores deixaram claro que ninguém seria prejudicado. No mesmo dia, representantes dos alunos que ocupavam a escola foram até um dos portões e conversaram com os alunos contrários à ocupação, quando se acertaram.

Nos dias que se seguiram o perigo que chegava perto da ocupação Benedita Ribas era a presença constante de policiais civis e militares que rondavam e tentavam conversar com os alunos ocupantes. Em nenhum momento as polícias tentaram invadir a escola para fazer a desocupação, até porque os alunos estavam amparados por uma liminar da justiça que impedia a reintegração de posse pedida pelo governo.

Em dois episódios os policiais ameaçaram a ocupação: uma vez falaram de entrar e prender todos; em outro momento, um grande aparato da polícia militar juntamente com o então Secretário de Segurança (Alexandre de Moraes) tirando fotos de todas as placas de veículos estacionados nas imediações e também de dentro da ocupação (tiradas pelas frestas dos portões).

Nesse momento a mídia publicava que o governo acreditava que as ocupações eram feitas por sindicatos e partidos e queriam provar essa participação.

Dentro da ocupação, as coisas iam muito bem, havia toda uma organização horizontal, sem líderes. Dividiam as tarefas principais como: segurança e vigília, alimentação e limpeza, todos participavam e se ajudavam com todos os trabalhos. Houve oficinas e apresentações de grupos teatrais durante a ocupação e também apresentação dos TCCs.

Outra característica presente na ocupação era a presença religiosa cristã da maioria dos alunos, que eram evangélicos e tocavam louvores. Um dos alunos se afastou por uns dias da ocupação por se questionar se era correto fazer a ocupação perante sua igreja? Se não estava pecando? Dias depois esse aluno voltou a se juntar ao movimento.

Diante da grande pressão que sofria, com mais de duzentas escolas ocupadas no estado, o governador suspendeu a reorganização em 4 de dezembro, e logo depois demitiu o Secretário da Educação. Foi a primeira derrota política, de grande visibilidade, de Geraldo Alckmin.

A comemoração na escola Benedita Ribas foi intensa, os alunos haviam vencido. Após as declarações do governador, os alunos se reuniram para tomar a decisão se continuariam ocupando ou se sairiam da escola, temendo que o governador voltasse atrás da decisão. No domingo (6 de dezembro) houve uma faxina comunitária na escola e posterior desocupação.

O FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ: UMA EXPERIÊNCIA ENRIQUECEDORA

Caio Vinicius de Castro Gerbelli
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e Secretaria Municipal de Educação de Santo André - SME
caiocastroger@gmail.com

Maria Aparecida da Silveira
Secretaria Municipal de Educação de Santo André - SME
silveira.aparecida@yahoo.com.br

O Fórum Municipal de Educação da cidade de Santo André – FME-SA, retomou suas atividades em novembro de 2013 após a Conferência Municipal de Educação em preparação a CONAE-2014. Sendo uma organização sobre os aspectos sociais e políticos que versam sobre a questão da educação pública na cidade, o Fórum tem em sua composição professores das três esferas de poder, além de estudantes, sindicalistas, militantes dos movimentos sociais e pessoas que pensam as problemáticas da luta constante por uma educação pública gratuita e de qualidade.

Com reuniões mensais, o Fórum procura desenvolver suas atividades pela intensa discussão dos interesses da educação pública, com debates e audiências públicas acerca dos temas da atualidade, como a Escola Sem Partido, o financiamento público da Educação e, principalmente, pela manutenção e aplicação das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Santo André - PME.

Este plano de caráter territorial foi promulgado em 2015 com vigência de 10 anos e se encontra resguardado pelos entes federativos que fazem parte do sistema de educação presente no município. Para monitorar a aplicação efetiva do plano, o PME criou, sob a lei, o Comitê Municipal de Articulação Interfederativa que congrega os entes federados, Federal, Estadual e Municipal, além do Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação, cuja coordenação atualmente se encontra.

Desta forma, essa comunicação tem como objetivo discutir o papel desempenhado pelo Fórum e pela sociedade civil a respeito dos problemas atuais da educação pública e da aplicação e monitoramento do PME, destacando a relevância do Comitê Municipal de Articulação Interfederativa e a sua iniciativa inédita em todo o território nacional.

A MÁQUINA DE FAZER MARIONETES[33]

Ricardo Alexandre Marangoni
Faculdade de Conchas – FACON / Secretaria da
Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP
ramarangoni@hotmail.com

Atravessamos tempos difíceis. A *máquina global*, expressão utilizada por um grande mestre, a quem tive a honra de conviver, tem se desdobrado em máquinas de fazer marionetes. As últimas se espalham por todo canto e contaminam o cenário político, econômico e social.

O cenário atual revela que atravessamos tempos difíceis em vários setores, dentre eles, o setor educacional. Grandes mestres vêm nos alertando sobre as enormes dificuldades que a escola pública enfrenta, porém, essa discussão está acompanhada por uma narrativa que desqualifica o público e, incentiva a inserção do setor privado na educação, por intermédio de institutos e fundações privadas. Essa é a lógica da *máquina global*, ou seja, trata-se da lógica do capital. A ideia que está por trás é a da reprodução do capital e, a da manutenção do poder nas mãos de poucos.

"A maneira como escrevemos ou falamos é a mesma como pensamos". Apesar de a afirmação ser controversa, isso mostra o quão difícil e confuso é a análise deste período. As relações são complexas e, envolvem muitos elementos, porém, chamamos a atenção para a disputa de projetos de sociedade; respeitamos aqueles que defendem o projeto neoliberal, mas nos posicionamos contra ele, por acreditarmos que este converte a educação em mercadoria e, exclui parte considerável da população. Defendemos um projeto fundamentado nos princípios democráticos e emancipatórios e, maior investimento no setor público.

Nosso posicionamento revela que estamos na contramão da política educacional que combina responsabilização, meritocracia e privatização. Essa receita não foi criada por nós, mas tem sido implementada por diversas secretarias estaduais e municipais de educação. A responsabilização tem chamado a nossa atenção, por deixar as pessoas paralisadas e com medo de se posicionar. Elas estão virando marionetes?

Sem dúvida, observamos um movimento de responsabilização que se conecta à máquina de fazer marionetes. A última está sob o comando dos órgãos superiores, que criam uma espécie de marionete modelo, verdadeiros técnicos que corroboram com a implementação das políticas educacionais sem questionar as decisões tomadas por esses órgãos. Muitos dizem: não sou uma marionete! Perguntamos-lhes: o que são? Ao responder, a maioria se embaraça nas próprias cordas.

Defendemos a destruição dessa máquina e, uma educação que realmente promova a transformação social. Os professores, que têm o nosso profundo respeito, lutam por uma educação pública alicerçada no diálogo, na problematização, na consciência crítica, na esperança, na autonomia. Lembramo-nos de Paulo Freire, grande educador brasileiro que nos deixou esse legado.

Mas, para darmos um passo adiante, é preciso que conheçamos os bastidores das políticas educacionais. No nosso entendimento, estamos vivendo hoje o retorno ao passado, o retorno de uma política inaugurada nos anos 1990, com Collor e FHC. A concepção de educação advogada por neoliberais tem como centro a responsabilidade individual. A meritocracia substitui a solidariedade e, amplia a competição. O cidadão dá lugar ao cliente e, reforça o movimento em favor da privatização.

33 O texto será publicado no livro: VÁRIOS AUTORES. Antologia de Poesias, Contos e Crônicas Scortecci 35 Anos. São Paulo: Scortecci, 2017.

Relembramos a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no que tange: a educação é um dever do Estado. Portanto, a responsabilidade por ela não pode recair sobre o cidadão e, também, ela não deve ser entregue ao mercado. O nosso ensaio, apesar de não dar conta dessa discussão, alerta-nos para um grande desafio a ser enfrentado: lutarmos contra as marionetes que sustentam o conservadorismo neoliberal. Defendemos o desmonte da máquina de fazer marionetes, antes, que ela aprofunde o desmonte da educação pública.

A RESISTÊNCIA DO MUNICÍPIO NA ABERTURA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRESENCIAL

Ana Paula Gonçalves Pita
Secretaria da Educação – Seduc São Vicente/SP
anapaulagpita@gmail.com

Gerson Aparecido Cordeiro da Silva
Secretaria da Educação – Seduc São Vicente/SP
prof.ms.ger.cordeiro@gmail.com

Na rede municipal de ensino de São Vicente (SP), na década de 90 extinguiu-se a modalidade EJA presencial, permanecendo somente a modalidade de presença flexível. Fato este que nos chamou à atenção durante uma reunião de pais no ensino regular, onde fomos questionados de o porquê ter acabado o ensino presencial de pessoas adultas no município, e afirmaram que muitos tinham vontade de voltar a estudar, porém no ensino presencial e não por meio de presença flexível, como era a oferta da rede municipal de ensino.

As conversas se estenderam a sala dos professores, onde o incômodo e a inquietação de fazer algo pela comunidade local e adjacências nos levaram a uma reflexão de como contribuir com a aprendizagem destes trabalhadores, acreditamos que, o estudo é a melhor forma de resgatar vidas e despertar o senso crítico nas comunidades.

Nossa iniciativa foi de procurar as pessoas que poderiam responder aos questionamentos. Marcamos uma reunião com a Secretária de Educação, expusemos a situação e a mesma nos propôs o desafio de conseguirmos matricular pelo menos 15 alunos num 6º ano de EJA, na escola República de Portugal. O sucesso da oferta foi inevitável em menos de um mês tínhamos 25 alunos para o 6º ano e 17 para um 7º ano do Ensino Fundamental. Hoje, a escola funciona a todo vapor e já formamos em dois anos desta modalidade mais de 70 alunos.

Não podemos deixar de ressaltar alguns projetos que contribuíram com a formação integral do sujeito. Como por exemplo, o Projeto Solidarte e Educação financeira, que teve como objetivo a cidadania, solidariedade e o planejamento financeiro pessoal e colaborativo em asilos do município.

Enfim, parafraseando Paulo Freire, para que o homem participe na transformação da própria realidade e de sua comunidade, deve tomar consciência de sua capacidade para transformá-la.

RODA DE CONVERSA "O QUE A ESCOLA FOI PARA VOCÊ?"

Emanuela Pereira Quirino
Universidade de São Paulo - USP
arizlamquirino@gmail.com

Heudes Cássio da Silva Oliveira
Ex-estudante secundarista
heudescoliveira@gmail.com

Rodrigo Vaz
Psicólogo

Igor Silva Miranda de Oliveira
Ex-estudante secundarista

Palavras-chave: educação; ocupações; humanização.

DA FORMAÇÃO DO GRUPO

Somos um Grupo de Pesquisa e Intervenção na Educação Pública, formado por estudantes secundaristas, vestibulandos, universitários e educadores que se propuseram a construir um coletivo que vá além da atuação realizada por instituições públicas ou privadas, e organizações tradicionais (grêmios estudantis, centros acadêmicos, movimentos sociais e sindicatos) para realizar mudanças por meio de pesquisas e ações nos espaços educacionais.

Tendo realizado encontros entre o mês de janeiro e fevereiro passamos por diversas discussões, entre elas: "O que é educar" e "Por que humanizar a escola e a educação?". Na primeira discussão analisando de forma crítica a escola estatal, desde a sua estrutura burocrática à disposição da sala de aula (enfileiramento, por exemplo), constatamos que esta está comprometida em única e exclusivamente tornar os alunos eficientes em obter resultados e aprovações, ensinando a dependência de um sistema e das indústrias, retirando não só valores coletivos e embutindo demandas mercadológicas, mas também afetando a convivência e cooperação em coletivo do indivíduo -educar para tornar individualismos e "homens que se fazem sozinhos".

Além disso, também nos foi recorrente a análise de que a escola estatal (e privada) é regida pelas demandas da burguesia e, portanto, a educação nada mais é do que formação de uma possível mão-de-obra a ser utilizada por ela. Ainda mais, o sistema capitalista influência com seus modelos econômicos o andamento da escola, a ascensão do neoliberalismo culminou em motivação de práticas de competição entre alunos, e até mesmo entre escolas, produzindo assim seu próprio paradoxo: no intuito de produzir vidas para o concorrido mercado de trabalho, imediatamente surge também o aluno deficitário, aquele que não se enquadra nos padrões normatizantes da educação, o aluno-problema, inquieto e que incomoda. In-surgimos em meio a tudo isso, não nos acomodamos e assumimos nosso lugar de pôr em questão, de problematizar. Sustentamos assim que nossa concepção de educar vai além da transmissão de conteúdo, sendo um processo de aprendizagem contínuo e em conjunto que motiva vôos.

Diante do cenário atual essa primeira pergunta nos levou a debater a importância de humanizar a escola e a educação, entendendo ser necessário propiciar um ambiente de trocas de conhecimento – não apenas de transmissão – afinal educar é dispor autonomia do coletivo perante o sistema, e abrir caminhos para a construção de uma humanidade, tendo em vista

a educação livre e social como principal meio de retomada de valores humanos. Afinal, se a escola é apta a formar pessoas individualistas para perpetuar a ideologia capitalista, qual ser humano, então, nós gostaríamos de formar (e de ter sido formados)?

DA APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Tendo em vista a formação do grupo em torno de discutir o papel da educação capitalista na nossa sociedade, entendemos que a escola estatal e privada cumpre papéis, estes que se modificam a medida que as gerações passam. Portanto, no intuito de discutir como foi o processo educacional das pessoas elaboramos a pergunta "O que a escola foi para você?", para que todos tragam relatos –sejam esses bons ou ruins- sobre sua vivência estudantil, e assim possamos analisar juntos como esse trajeto educacional poderia ter sido diferente e por quê? No fim, pretendemos analisar juntamente com os presentes quais são os desgastes que a educação capitalista traz, e como isso mudou por meio dos anos.

Enfim, abordaremos o modelo de escola tradicional e situando sua necessidade para manutenção de projetos políticos e ideológicos, logo depois apresentando modelos diferentes de aula (como as rodas que aconteciam nas ocupações) e analisar como esse pode tornar diferente a experiência. A medida que a discussão crescer, traremos o debate da humanização da educação, mostrando caminhos e soluções para amenizar os impactos da educação capitalista, finalizando o debate com a reflexão sobre o arruinamento do sistema capitalista juntamente com as reformas do ensino médio, lembrando da frase de Darcy Ribeiro "a crise da educação no Brasil não é uma crise, e sim um projeto".

METODOLOGIA

Optamos por iniciar a oficina com a formação da roda, onde as pessoas se olhariam e seriam orientadas a se perceber no espaço e perceber a presença do outro e a importância dele para o processo que se iniciará ali. Esse modelo de educação circular propicia o alinhamento do coletivo, tornando a aprendizagem uma vivencia coletiva e não solitária, já assim desamarrando o individualismo incentivado nas maiorias das instituições educacionais.

A partir disso, pediremos para que as pessoas se apresentem com um fato de sua vida importante que muda totalmente o rumo de sua história, algo curto e singelo, pois isso cria afetação diminuindo a potencialidade de competição entre as pessoas presentes, outro fator bastante recorrente na educação tradicional. Além disso, há a importância de se alinhar a história individual com o processo coletivo de aprendizagem, salientando que nossas materialidades fazem parte desse espaço e não devem ser esquecidas –ou julgadas menos importantes-.

Depois dessa iniciação rápida com as pessoas atentas (no sentido de se sentirem confortáveis e presentes, e não disciplinadas) ao que se inicia, permaneceremos em roda e então distribuirá-se fotos de espaços educacionais tradicionais e espaços educacionais alternativos (das ocupações de 2015, por exemplo), e assim deixaremos com que as pessoas falem sobre suas impressões. Depois será lançada a pergunta tema deixando com que as pessoas se apresentem –dessa vez mais profundamente- trazendo um relato de como foi a estadia na escola.

Acreditando que teremos um público de diversas faixas etárias poderemos tratar dos relatos pessoais junto a linha histórica da educação pública e o projeto neoliberal que vem precarizando esta. Assim finalizaremos tratando da importância da coletividade no processo de educação e da humanização da mesma, explicando como os rituais de iniciação foram importantes para quebrar tensionamentos individualistas ou de disputa que são provenientes

da educação capitalista, sustentando o debate dos efeitos do neoliberalismo e seus valores sobre a educação e a humanidade como um todo. Com isso, a roda terminará já apresentando que modelos alternativos existem e que as pessoas presentes acabaram de vivenciar um, onde a educação bancária (em que alguém fala e todos os outros se submetem ao depósito de conhecimento alheio) não é a única saída, e sim uma construção de conhecimento conjunta em que todas as pessoas importam, podem contribuir e fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pretende-se com esse trabalho impactar as pessoas com a possibilidade da existência de modelos alternativos de educar, que podem dar certo e sua finalidade não é exclusivamente criar aprovações, nem apenas formar trabalhadores, porém, preocupa-se em construir uma humanidade distante dos valores burgueses embutidos na nossa conviência urbana e capitalista. Desse modo, a educação (escolar) passa de um processo na maioria das vezes traumático e solitário, para um meio de emancipação, de fato. Lembrando que a educação capitalista é base da manutenção do capital, visto que os sistemas educacionais não só homogenizam as pessoas, como perpetuam a ideologia capitalista, assim acabar com esse modelo não só é um salto para uma educação diferente, mas também um salto que rompe com as estruturas a qual estamos submetidos.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. et al. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo; DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. UNESP, 2001.

EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DISPUTA: RESISTÊNCIAS À IMPOSIÇÃO DA GESTÃO EMPRESARIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS

Coletivo de Educadores da Rede Municipal de Campinas
borgescl@uol.com.br

Palavras-chave: gestão democrática, movimentos de resistência de educadores, gerencialismo, responsabilidade social empresarial

A presente comunicação trata das lutas empreendidas pelos educadores da Rede Municipal de Campinas contra a imposição de um modelo privado de gestão na educação municipal decorrente de um convênio firmado entre a Prefeitura de Campinas, a organização social Comunitas e a empresa Falconi, no âmbito do projeto "Juntos Pelo Desenvolvimento Sustentável". No movimento de resistência a essa política, entre 2013 e 2014, o *Coletivo de Educadores da Rede Municipal* desenvolveu uma série de iniciativas com o intuito de denunciar, informar, organizar ações políticas, bem como, fomentar a participação e a articulação entre coletivos das escolas, setores da universidade pública (UNICAMP), bancada de vereadores de oposição e movimentos de resistência que ocorreram em Pelotas-RS, cuja administração também aderiu ao projeto. Para a conjunção das ações e a construção de uma rede de apoiadores, o uso de ferramentas virtuais foi fundamental. Esse relato é produzido a partir do lugar desse Coletivo de Educadores. Inicialmente, apresentaremos o perfil de nosso grupo e alguns pressupostos que situam o convênio em questão no cenário de desmonte do Estado, de reordenamento da esfera pública mediante as parceiras público-privadas e as reformas gerencialistas. Em seguida, trataremos do processo de disputa política propriamente dito, apresentando os agentes envolvidos, as estratégias postas em ação, as concepções e os valores de projetos antagônicos de educação e sociedade que se explicitaram nesse embate. Esse movimento de resistência resultou no recuo da administração em implementar o choque de gestão privado, tal como previsto no projeto. Encerraremos nossa comunicação destacando aprendizagens que decorreram dessa disputa e que se fazem presentes na continuidade das lutas políticas, tanto no campo dos defensores da educação pública e da radicalização da democracia, quanto dos agentes que atuam no sentido de impor a lógica do mercado na esfera pública.

MOVIMENTO DE LUTA PELA EDUCAÇÃO NA CIDADE DO AÇO EM 2016

Janine de Souza Salvado
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
janinesalvadoaraujo@gmail.com

Ligia Valente de Sá Garcia
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
ligia.garcia@ifrj.edu.br

Raquel Giffoni Pinto
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
raquel.pinto@ifrj.edu.br

Rhaynara Carolyna Barbosa de Oliveira
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
rhay_carol@hotmail.com

Thaís Rodrigues Martins
Fórum permanente em defesa da educação pública
tha.isisrm@gmail.com

Palavras-chave: Movimentos de Resistência, Volta Redonda, educação pública

Nove de novembro de 1988, Volta Redonda, Rio de Janeiro, a cidade do aço fervilha de movimentos sociais em apoio à grande greve dos metalúrgicos da Companhia Siderúrgica Nacional. Movimento estudantil, sindicato dos profissionais da educação, sindicato dos engenheiros, sindicato da construção civil, associações de moradores, movimentos de luta pela moradia (Comissão de Posseiros Urbanos), Comunidades Eclesiais de Base, movimentos de mulheres, movimento negro, vivenciaram uma experiência de auto-organização na luta por melhores salários e condições de trabalho. Infelizmente, a repressão aos movimentos culminou na invasão do exército à indústria e a morte de três metalúrgicos: Wiliam, Valmir e Barroso.

A história de luta dessa cidade, classificada como área de segurança nacional por muito tempo, não cessou nesse episódio. Elegeu o primeiro prefeito de frente popular, morto em circunstâncias obscuras pouco tempo depois, veio a eleger a primeira diretora de escola do estado do Rio de Janeiro e seguiu pioneira em diversos movimentos sociais, tendo sido referência em alguns momentos da história contemporânea do Brasil.

Atualmente, mesmo após sucessivas ofensivas neoliberais ao longo das últimas décadas, a herança dessa história de luta ressurge nas ocupações e mobilizações estudantis, nas greves e manifestações de categorias diversas, na organização de fóruns permanentes de luta, centros de memória operária e movimentos contra as opressões.

No contexto de crise grave do Estado do Rio de Janeiro e ofensivas nacionais contra a escola pública e quem nela trabalha e estuda, os movimentos sindicais e estudantis locais, relacionados à luta pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade viram a ocorrência peculiar de uma unificação e fortalecimento de suas ações.

Após cinco meses de greve da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, juntamente com mobilizações locais da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda e dos estudantes estaduais, em ocupações realizadas em quatro escolas da cidade, surgiu a demanda da

construção permanente de um espaço de luta e articulação amplo.

Na expectativa da construção desse espaço, profissionais da educação e estudantes organizaram-se, então, no Fórum Permanente em Defesa da Educação Pública. Com encontros mensais, após o lançamento de um Manifesto em Defesa da Educação Pública, a articulação contou também com a experiência de apoio às escolas estaduais arbitrariamente fechadas pelo estado do Rio de Janeiro, constituindo-se num espaço fundamental de resistência para a educação pública da cidade de Volta Redonda.

Este trabalho pretende sintetizar algumas das experiências mais recentes ocorridas no contexto das mobilizações no âmbito da educação, frente ao golpe parlamentar institucional e as "contrarreformas" que cerceiam a liberdade de ensino e promovem o retrocesso nos direitos de trabalhadoras e trabalhadores.

AS OFENSIVAS AO DIREITO À EDUCAÇÃO

No dia 8 de setembro de 2016 o Ministério da Educação divulgou as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015. O índice de 3,7 obtido pelo Ensino Médio estava abaixo da meta de 4,3 estipulada pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Na ocasião, o Ministro da Educação Mendonça Filho foi enfático em dizer que o Ensino Médio precisaria passar por reformulações e que essa seria sua prioridade no governo[34]. Alguns dias após a divulgação dos resultados, a Medida Provisória 746 foi apresentada pelo presidente Michel Temer, juntamente com o ministro da Educação.

Essa Medida Provisória promove mudanças estruturais no Ensino Médio e suas faces mais conhecidas são: a criação da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, ampliando a carga horária mínima anual para 1.400 horas, e o estabelecimento de itinerários formativos específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Podemos observar através dessa reforma a tentativa de diminuir a oportunidade de muitos alcançarem um ensino legítimo que os faça ser críticos e não reprodutores de conceitos. A MP 746 reformula o Ensino Médio brasileiro, tal medida requer amplo debate envolvendo a sociedade. O uso de medida provisória que fere o princípio de construção coletiva o protagonismo da sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo.

É importante entender essa Medida Provisória no bojo do processo de desmonte de uma série de direitos sociais e trabalhistas garantidos na Constituição de 1988. Em janeiro foi aprovada a Proposta de Emenda à Constituição 55, que estabelece um teto nos gastos públicos primários. Em um contexto de crescimento populacional estabelecer um teto para investimentos públicos, por até 20 anos, é sim cortar ou reduzir investimentos, embora o uso recorrente do eufemismo "congelamento dos gastos". Contraditoriamente temos uma MP que, além de aumentar a permanência dos alunos nas escolas, gerando assim maiores despesas, não dá nenhuma garantia dos repasses de recursos da União. Neste mesmo período um projeto de Lei (PL) n.193/2016, o chamado Escola sem Partido, assinado pelo Senador Magno Malta, que fere gravemente a liberdade acadêmica e de cátedra os professores e os direitos dos alunos em aprender.

AS MOBILIZAÇÕES

Apresentamos a seguir os relatos de duas estudantes do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Volta Redonda, no qual explicam como foi o processo de resistência por eles

34 <https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>

protagonizados, desde o início das paralizações contra essas três medidas: a MP 746, a PEC 55 e o PL193. Tal relato visa a contextualizar sobre o movimento que os alunos de graduação junto com os secundaristas realizaram na cidade de Volta Redonda.

"Em 2016, podemos dizer que tivemos umas das maiores experiências a nível político na nossa vida. Não foi por gestão, não foi por diretório acadêmico, não foi por grêmio estudantil, foi contra a Proposta de Emenda à Constituição 55/241 que prevê o congelamento dos investimentos em setores primários, pelos próximos 20 anos e a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que tratava da reforma do ensino médio brasileiro, ambas do Governo Federal. Protestávamos ainda contra o Projeto de Lei Escola Sem Partido. Éramos um grupo com cinco alunos, insatisfeitos e querendo mudança depois da aula de uma professora que, além de nos ensinar Física, queria também, instigar-nos a sermos cidadãos, a lutar por nossos direitos; não tivemos dúvidas de que algo deveria ser feito e que precisávamos conscientizar aqueles que achavam estar "tudo bem". Desses cinco, conseguimos um grupo de mais de oitenta alunos tanto da graduação quanto do técnico que, assim como nós, não estavam satisfeitos. A partir desse momento sugerimos que houvessem paralisações internas que pudessem ser usadas para a conscientização dos alunos que até então não haviam se apropriado do movimento. Durante este processo éramos informados sobre as ocupação que aconteciam nos outros campi do IF espalhados pelo Brasil. A partir desse momento sentimos a necessidade de apoia-los. Foi daí que decidimos em conjunto com grêmio e diretório acadêmico que precisávamos de uma assembleia em nosso campus, e que precisávamos do apoio da maioria que estivesse presente nessa assembleia, e sim, obtivemos o apoio da maioria em relação as paralisações e até mesmo quando falávamos de ocupação. Mesmo não conseguindo organizar uma ocupação em nosso campus, levamos os IFRJ pra uma greve de servidores por conta dos campi ocupados.

Durante a greve usamos os espaços físicos da instituição para atividades que possuíam como finalidade a busca pelo conhecimento. Através dessas atividades disseminamos informações sobre a atual conjuntura do nosso pais, os projetos de leis propostos pelo novo governo, além de palestras e atividades diversificadas sobre feminismo, intolerância religiosa, atividades artísticas e ecumênicas, entre outras. Essas atividades eram divulgadas semanalmente para a comunidade acadêmica e externa. Através desses eventos também foi possível divulgar os cursos existentes no campus e esclarecer a sociedade os motivos da luta estudantil, não só no IFRJ, mas em mais de mil instituições de ensino em todo o Brasil. Durante esse período tivemos a oportunidade de levar temas de forma mais didática às pessoas de regiões com menos acesso à informação.

A partir deste movimento pudemos conhecer mais profundamente a política do nosso país, além de conhecer a luta de outros movimentos sociais, como o feminismo, por exemplo. Ao longo do processo tivemos diversos momentos de tensão com pais de alunos, professores e alunos que se opunham ao estado de greve, afirmando que nosso movimento era inócuo. Com as aprovações da PEC 55 e da MP 746, contra as quais lutamos, pode parecer que realmente nosso movimento foi em vão. Todavia, temos certeza que esse movimento nos fortaleceu em conhecimento e em determinação para que lutas subsequentes possam ser feitas. Enfim, o que nos resta não são só as memórias de um movimento estudantil mas todo o conhecimento e união entre professores e alunos que certamente apenas na graduação não fossemos obter.

E A REDE EDUCATIVA DE MOTRICIDADE HUMANA E CORPOREIDADE - REMOHC

Sérgio Oliveira dos Santos
CECAPE – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação – Zilda Arns. Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul - PMSCSUL
sergio_oliveirasantos@hotmail.com

Palavras chave: Motricidade humana; corporeidade; educação.

INTRODUÇÃO

A Rede Educativa de Motricidade Humana e Corporeidade (REMoHC)[35] constituiu-se em abril de 2013 através da reunião de esforços de um grupo de professores de Educação Física da rede Municipal de Educação da cidade de São Caetano do Sul.

A REMoHC, formada a partir da necessidade de encontrar um espaço de discussão e fomento das práticas educativas direcionadas a motricidade humana e corporeidade desenvolvidas nas escolas municipais, destaca a importância dessas práticas no desenvolvimento das crianças e jovens.

Seu principal objetivo é ampliar o sentido da motricidade e corporeidade como fenômeno cultural humano, ampliando seu valor no espaço escolar, promovendo o reconhecimento do profissional de Educação Física atuante nesse espaço e um modo de criar encontros dialógicos de debate, confluência e configuração de horizontes de atuações locais e regionais, desenvolvidos e protagonizados pelos membros da comunidade escolar em parceira com a gestão municipal de educação.

O referencial teórico da REMoHC, e todo o conjunto de desdobramentos político/pedagógico, tem a Ciência da Motricidade Humana (CMH) como referencial epistemológico.

Considerando que[36]:

1. Pelo corpo se atinge uma concepção global do Homem;

2. Pela linguagem corporal, o Homem ganha um meio extraordinário de comunicação e diálogo;

3. O corpo constitui, tanto no plano interior como exterior, o nosso primeiro e mais importante ponto de referência e relação. A sua vivência, implicando a integração de dados proprioceptivos e exteroceptivos, com base na maturação do sistema nervoso, promove o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo.

4. O corpo revela uma personalidade, uma cultura e, por extensão, uma sociedade.

5. O corpo não é simples máquina ao serviço do espírito, porque sem ele o espírito é impensável.

6. E, porque o psiquismo radica na motricidade, através do corpo se pode também concluir o primado do ser sobre o pensar.

7. Pelo corpo, o Homem sabe os seus limites, tanto os de ordem biológica como psicológica.

8. Pelo corpo a cultura deixa de ser platônica e tenta realizar a unidade humana com o nascimento de nova mentalidade onde cabe o homem integral.

35 https://www.facebook.com/Remohc-Rede-Educativa-de-Motricidade-Humana-e-Corporeidade-426222427475270/

36 Cf. SERGIO, M. Filosofia das actividades corporais. Lisboa: Compendium, 1981.

9. Através das atividades corporais, nomeadamente através do esporte, do jogo, das lutas, das ginásticas, das danças e demais atividades rítmicas e expressivas, o Homem encontrou meios eficazes de promover a solidariedade, o diálogo e a paz.

10. As atividades corporais podem estimular o senso estético e desta forma contribuir para a valorização da arte, da educação e do lazer.

11. As atividades corporais, sistematicamente elaboradas pelos profissionais de Educação Física, proporcionam ao Homem saúde e aptidão e permite-lhes não só o autodomínio como uma integração mais equilibrada com a natureza.

12. As atividades corporais, nas formas de esporte, jogo, lutas, ginásticas, danças e demais atividades rítmicas e expressivas permitem o exercício da criatividade, da liberdade, da alegria e do bem-estar.

13. As práticas corporais permitem, com grande propriedade, a inclusão de diversos humanos participantes, sejam eles ou não deficientes, promovendo um concreto diálogo dos corpos com as diferenças.

14. Que a essência da natureza do *SER* em busca de *SER MAIS*, característica humana da superação, é exercitada e vivida no interior das atividades corporais.

15. Que o SER que se move, ao projeta-se na sua natureza essencial, tende a mover sua realidade para benefício de si e dos demais pelo exercício da interdependência.

Tomando como referência os 15 itens fundamentais da REMoHC, elencados a partir dos fundamentos da CMH, configurou-se o projeto abaixo que permitiu a formulação de um programa de atuação que vem sendo desenvolvido em parceria com o CECAPE – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação – SCSul.

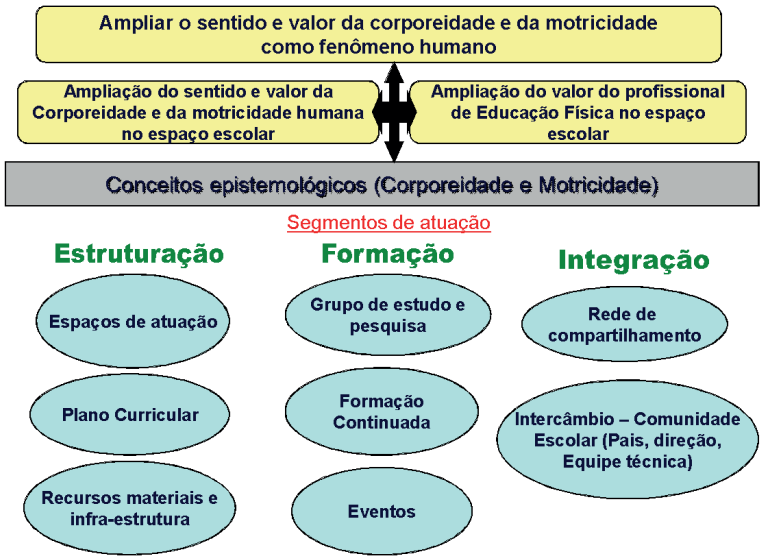


FIGURA 3. PLANO GERAL DE TRABALHO DA REMOCH

DESDOBRAMENTO DA REMOHC: O NÚCLEO DE MOTRICIDADE HUMANA E CORPOREIDADE (NMHC)

O NMHC, constituído em novembro de 2015, é um desdobramento dos horizontes conceitualmente delimitados pela REMoHC. Trata-se de um projeto que atua no desenvolvimento estrutural para o fomento das especificidades humanas dentro da dimensão

da Motricidade Humana e Corporeidade, entendidas como objeto central de ação e reflexão das áreas de Educação Física e das demais atividades contempladas nas Oficinas de Práticas Corporais (OPC´s) nas escolas públicas municipais de SCSUL.

O foco central do programa é a organização estrutural para delimitação do espaço-tempo de atuação do profissional de Educação Física, dança e demais profissionais que se apropriam da motricidade e da corporeidade como foco central da interação educativa. Com o projeto torna-se possível compor e dimensionar a atuação dos profissionais descritos, esclarecendo a contribuição da linguagem corporal e motrícia na formação das crianças e jovens.

O Núcleo de Motricidade Humana e Corporeidade consta de 5 unidades de integração: As aulas de Educação Física, as Oficinas de Práticas Corporais, os Eventos de fomento das práticas da cultura corporal e motrícia, os Grupos de Estudo e formação continuada dos professores e o segmento de Infraestrutura e Recursos Materiais.

OBJETIVOS DO NMHC

O NMHC tem como propósito maior a organização estrutural e epistemológica das atividades educativas desenvolvidas nas escolas que tem a corporeidade e a motricidade como objeto central de suas proposições e todo o conjunto de delimitações conceituais do paradigma emergente que orientam as bases epistemológicas e ontológicas da Motricidade Humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da REMoHC, que em abril desse ano completando 4 anos desde sua estruturação inicial, tem referenciado sobremaneira as políticas públicas e didático/pedagógicas tendo o protagonismo docente como matriz essencial das formulações, aportes e subsídios de trabalho. Como movimento social organizado, assentado num referencial de paradigma emergente, sustentado pelo ideal da ação cocriadora e integradora, a REMoHC é hoje um referencial concreto do poder de atuação e resistência da comunidade docente frente acrescente desarticulação e desconfiguração das essências da experiência educativa.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

SANTOS, S.O. **A educação do ser-motrício e a práxis criadora.** Tese de doutorado. UMESP – Universidade Metodista de São Paulo, 2016. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1590/2/SergioSantos.pdf

_____. O ser motrício. **International Studies on Law and Education,** CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 37-48, 2017.

SERGIO, M. **Filosofia das actividades corporais**. Lisboa: Compendium, 1981.

_____. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegómenos a uma ciência do homem.** Lisboa, Compendium, sd.

A JUVENTUDE SE PREOCUPA E OCUPA: IMAGENS E PERSPECTIVAS DE CIDADANIA E DIREITOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Mirlene Simões Severo
Centro Universitário Belas Artes, São Paulo/SP
mirlenesevero@gmail.com

Palavras-chave: juventude, ocupações, escolas públicas

NOTA INTRODUTÓRIA

Um movimento que, para o governo do estado de São Paulo deveria passar como despercebido, ou isolado, tomou a atenção de toda a sociedade paulista em novembro de 2015. Mais de 200 escolas no Estado de São Paulo foram ocupadas por uma geração fortemente marcada pela ausência pública de direitos e pela exclusão social como regra.

Geração que sabidamente Novaes (2014) alertou: não é a geração "nem, nem", mas sim a geração "sem, sem". Refere-se, assim, a juventude de classe média baixa e baixa que vê sonhos e perspectivas de vida sendo construídos do lado de fora da escola. A escola pública não é mais o espaço de vivência, formação e objetivos futuros. Ou pelo menos, até novembro de 2015, não era.

Lembra-se que o ensino médio no Brasil se encontra com vários problemas, e São Paulo não está fora neste aspecto: é o período com maior evasão escolar, escolas desestimulantes, sem infraestrutura adequada aos jovens, com salas superlotadas e constante ausência de docentes. Associado a estes, outros problemas tomam forma na evasão e desistência do ensino médio: a gravidez precoce, a situação de pobreza que obriga o jovem procurar emprego, e as diversas situações de violência na família e na comunidade.

Para universalizar o ensino médio no Brasil, de acordo com relatório da Unicef (2015), perante as condições atuais de estrutura que se encontra, seria necessário ainda três décadas. É o ensino que menor resguardos tem por parte do Estado, até porque, não é obrigatório.

Este descaso com a juventude brasileira gerou, relacionando todos os jovens no Brasil de 15 a 17 anos, apenas 60% estarem matriculados no ensino médio. Mais precisamente 1,7 milhão de adolescentes e jovens de 15 a 17 anos está fora da escola. E ainda, dos matriculados nesta mesma faixa etária, 35,2%, ou seja, 3 milhões de adolescentes e jovens, estão no ensino fundamental, fora da seriação ideal para a idade (Unicef, 2015).

E as desigualdades entre os jovens persistem: mais de 75% dos 617 mil desempregados de 2014, são jovens de 15 a 24 anos (Pnad, 2014). Mas, poderia se pensar que o desemprego aumentou e que os jovens estão mais voltados para o ensino: ledo engano. A presença na escola estancou, como visto nos dados acima, e pior, teve redução, principalmente no ensino médio.

Este dado é importante destacar, pois erroneamente o governo do estado de São Paulo apoia em sua tese da reestruturação da rede escolar a hipótese de que existem salas ociosas, e que de 1998 até 2015 houve uma redução de dois milhões de adolescentes e jovens nas escolas estaduais (SEE/SP, 2015).

Fora os dados descritos acima que identificam objetivamente problemas estruturais da Rede Estadual de Educação em São Paulo para a desistência e evasão escolar no ensino médio, e que somente por estes motivos já seriam pontos para uma outra reestruturação,

a da inclusão, mesmo assim, ainda se apresentam outros dados para se contrapor a esta motivação do governo estadual pelo fechamento de escolas.

De acordo com o Ministério da Educação (2014) 793 escolas da rede pública de São Paulo estão com capacidade acima da indicada, assim como prevê resolução de 2008 da Secretaria Estadual de Educação, ou seja, 15% das unidades estão com pelo menos um, dos três ciclos de ensino, com superlotação (mais de 30 alunos por sala no ensino fundamental e, 40 alunos no ensino médio). Diferente e acima do que ocorre com o restante do país em que 9,6% das escolas estão com superlotação.

Outro ponto a se destacar é que a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo utiliza como referencial de seus argumentos que a população jovem reduziu no estado. Vive-se atualmente no Brasil o 'bônus demográfico' período posterior à 'onda jovem' em que a população de 15 a 24 anos (ONU, 2015) representa a maior parcela da população geral. Este momento teve seu pico em 2010, e desde 2011 começou a desacelerar (UNFPA, 2014). Mesmo assim, os jovens de 15 a 24 representam um pouco mais de um quarto da população total no Brasil. Portanto, os jovens existem na realidade e em números populacionais, o que ocorre é que eles estão absortos por uma realidade econômica e política cruel que os exclui tanto das escolas quanto do trabalho e da vida social.

Vê-se que, mais do que em outros tempos, dado os altos índices de jovens presentes na sociedade, o ensino médio deve ser pauta de destaque ao governo do estado, com o objetivo de preparar futuros adultos que responderão pelo desenvolvimento da sociedade. Por exemplo, o governo do estado de São Paulo poderia propor uma reestruturação que garanta o período integral dos jovens do ensino médio, preparando-os para a realidade de uma São Paulo para daqui vinte anos.

Para registrar a memória e a organização que os jovens do ensino médio deram às ocupações, bem como a perspectiva de diretos após as ocupações, realizou-se, e ainda está em realização até o fechamento deste artigo, uma pesquisa de cunho qualitativo com os jovens que ocuparam uma escola estadual no centro de São Paulo, capital. A seguir se apresentará os resultados preliminares desse estudo.

O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO

As ocupações das escolas públicas do estado de São Paulo se constituíram em um movimento social que tomou a atenção de toda a sociedade paulista em 2015. Registrou-se, no ápice da organização do movimento, mais de duzentas escolas ocupadas por estudantes do ensino médio (GLOBO, 2015). Lembra-se que estes jovens representam uma geração fortemente marcada pela ausência pública de direitos e pela exclusão social como regra, assim como destacado anteriormente nesse artigo.

A ocupação das escolas por parte dos jovens aconteceu no momento posterior a divulgação de mudanças no ensino propostas pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, que ficou conhecida como reestruturação escolar. Os jovens, em sua maioria do ensino médio, ocuparam as escolas com o intuito de que não ocorresse a reestruturação. O foco principal dos jovens estava no não fechamento de escolas e na não divisão destas em ciclos de ensino.

As escolas ocupadas foram cuidadas pelos jovens que realizaram jardinagem, limpeza, pintura, segurança, aulas públicas temáticas e relações com a comunidade em torno.

O projeto que hora se apresenta está em sua fase intermediária e nele a proposta é observar se a ação juvenil realizada nas ocupações ensejou nos demais atores da estrutura escolar e da comunidade próxima da escola, um comportamento diferente, no sentido de ampliação do diálogo e superação das estruturas de poder estabelecidas bem como melhorias no ensino e na tomada de consciência da participação social e da garantia de direitos.

A metodologia de pesquisa, parte do diário de campo dos pesquisadores realizado no

momento da ocupação, em novembro de 2015. Foi observado pelos pesquisadores e também colhido depoimentos que se referem à gestão do espaço, dos bens disponíveis, à estrutura organizacional, aos currículos e métodos utilizados no cotidiano escolar, e também a relação deste com a sociedade. Além dos elementos discursivos, os exemplos práticos de conduta de gestores, professores e estudantes ilustram estas contradições, durante e após o período das ocupações.

Neste processo, o presente projeto foi suscitado pela seguinte pergunta: diante de um movimento social que busca direitos, qual herança ficaria para o ensino público, para as escolas ocupadas, e para os jovens após as ocupações?

Portanto, busca-se analisar e registrar as imagens e os diários de campo desde o momento da ocupação com a consequente análise mês a mês, atingindo um ano de imagens e registros, buscando assim as novas formas de relações dos jovens secundaristas com as escolas públicas. Tem-se como produto final, além da publicação de livro fotográfico, a realização de duas oficinas de documentação visual junto aos alunos da escola pública analisada. Ao final da pesquisa uma exposição das fotos e frases captadas na escola, será tema de uma exposição itinerante.

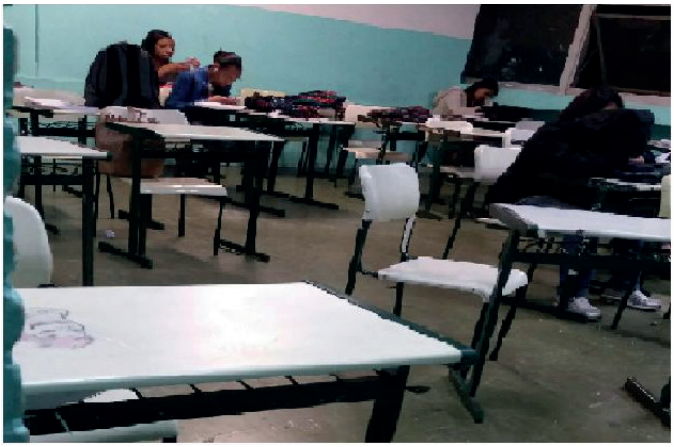
RESULTADOS PRELIMINARES

Após a ocupação, o primeiro contato com os estudantes da escola analisada, se deu em duas oficinas de fotografia, realizadas em abril de 2016 onde os alunos tomaram contato com técnicas de manuseio de máquinas fotográficas e constituição de fotos jornalistíscas e artísticas.

Foi proposto pelos organizadores da pesquisa, após as oficinas, que os participantes fotografassem o ambiente escolar vivido por eles, e que pudesse demonstrar o que sentiam e viviam na escola. Lembra-se que ao final desse projeto essas imagens serão comparadas com as imagens feitas durante a ocupação realizada em novembro de 2015, assim como a análise da narrativa dos jovens participantes do movimento de ocupação.

Apresentam-se abaixo algumas das imagens realizadas pelos jovens na escola analisada nesse momento após as oficinas fotográficas.

Ressalta-se que as fotografias abaixo foram escolhidas de forma aleatória, pois representam uma análise preliminar do projeto. Busca-se nesse momento ilustrar como se dá a representação do espaço escolar para esses jovens:



MARIA PAULA, MAIO 2016

CARMEM, JUNHO 2016

LETÍCIA MARIA, JUNHO 2016

Muito além do espaço de reflexão e conhecimento que a escola deve propor, em uma análise simples realizada pelas imagens acima, percebe-se que o espaço escolar do ensino médio estadual paulista está aquém do seu objetivo e também da perspectiva dos alunos. O espaço vazio, ainda por ser preenchido, está presente nas três imagens realizadas por alunas de séries e períodos diferentes que estudam na escola pesquisa.

Talvez o significado das imagens vá além, podendo propor tudo que se espera deste espaço inabitado, por um lado, sua imensidão, proposta pelo foco central que as imagens trazem, e ao mesmo tempo a ausência de seu sentido pleno: a transmissão do conhecimento, pouco ilustrada nas imagens.

OCUPAR E RESISTIR

Longe de concluir, mas com inspirações redobradas de análise desse movimento que tomou não só escolas, mas bairros e cidades paulistanas, mostrando que a luta por direitos permanece acesa nos espaços coletivos, apresenta-se como resultado inicial que a escola é o maior símbolo de espaço comum entre os jovens e que, também por isso, deve ser melhor em qualidade educacional e em respeito ao espaço público em si.

Destaca-se que, diante do momento de crise econômica e recessão, apoiados por

governos liberais que utilizam de medidas políticas para restringir direitos da população e dar concessões ao setor financeiro e à empresas estrangeiras, os jovens e as mulheres são os principais receptores de tais medidas. São estes grupos que mais concentram os reflexos de uma economia liberal e recessiva, pagando com ausência de escolas, empregos precários, falta de direitos sociais, violência, a conta de um modelo de subdesenvolvimento e exploração.

Também por isso, talvez, o que apresenta o movimento de ocupação e seu reflexo na organização social e política desses jovens é o caminho que ainda se tem que percorrer para a igualdade e justiça para todos em sociedade.

Ocupar e resistir! Salve os jovens de São Paulo!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Senso Escolar. 2014. Disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse?p_p_auth=QOn5UzDQ&p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_3_struts_action=%2fsearch%2fsearch Acesso em janeiro de 2016.

CARIA, T. H. L. Experiência etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Afrontamento. 2002. ed. 1

_____. A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, Porto, nº 55, Nov. 1999, p. 5-36.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2007. 35ed.

GLOBO. Passa de 180 número de escolas ocupadas. Disponível em http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/passa-de-180-numero-de-escolas-ocupadas-em-sao-paulo.html Acesso em janeiro de 2016.

NOVAES, R. Iguais e Diferentes. Cadernos Globo Universidade, v. 1, p. 8-13, 2014.

_____. Mal estar, medo e mortes entre Jovens das favelas e periferias. Interesse Nacional, v. 7, p. 55-62, 2014.

PINCKERS, M. *The Fourth Wall. 2014. Disponível em* http://www.maxpinckers.be/projects/the-fourth-wall/ *Acesso em janeiro de 2016*

PNAD. Índice de trabalho e rendimento. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/microdados/2014/ *Acesso em fevereiro de 2016*

RIOS, T. A. Ética e competência. 16° ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ROUILLE, A. A fotografia entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Censo Escolar 2015. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar Acesso em fevereiro de 2016.

SIMÕES SEVERO, M. Os movimentos sociais de juventude e os direitos dos jovens no Brasil. Dissertação de Mestrado. 2006. 218p.

_____ . O Estatuto da Juventude no Brasil (2004-2013): relações de poder, disputas por hegemonia e direitos humanos. Jundiaí: Paco Editorial: 2015.

UNFPA. A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro. Organização: Rosemary Barber-Madden e Taís de Freitas Santos. Ipê Comunicações: UNFPA, 2014.

UNICEF. Dez desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

LUZES, CÂMERAS E MUITA AÇÃO!

Monica Fonseca Wexell Severo
EE Caetano de Campos, São Paulo/SP
monicafwsevero@hotmail.com

JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO

No ano de 2015, jovens estudantes paulistas protagonizaram um movimento que foi chamado de Ocupação das Escolas. As ações foram realizadas no momento posterior a divulgação, por parte do governo estadual, de transferências de estudantes, além do fechamento de 95 unidades escolares. Manifestações públicas antecederam a tomada dos espaços escolares, onde a gestão passou complemente para as mãos dos discentes e o próprio ingresso de professores e administradores passou a ser, pelos jovens, controlado e regrado.

A EE Caetano de Campos- Aclimação foi uma destas escolas. Em uma jornada de vinte e um dias foram realizados diversos mutirões de limpeza, oficinas de teatro, fotografia, boxe, dança, *parkour*, literatura, música, exibições e debates sobre filmes, aulas abertas com convidados, rodas de conversa, assembleias deliberativas e almoços comunitários. Relatório detalhado destas ações, acompanhado de registro fotográfico e justificativas legais, foram apresentados pelos docentes ao Conselho de Escola na ocasião do término do ano letivo de 2015. A argumentação dos docentes era que, dos quatorze dias letivos em que perdurou a Ocupação, somente em quatro destes não foram realizadas atividades cujos conteúdos estivessem ligados diretamente aos previstos nos Planos Curriculares Nacionais (PCN's).

Parece-nos relevante registrar que, nesta região, os resultados das eleições não apontam para uma comunidade afeita a discursos que sugiram mudanças e transformações. Muito pelo contrário, os dados apontam para a presença de uma comunidade que prefere candidatos que profiram discursos mais tradicionais. Segundo dados disponíveis no site do Tribunal Regional Eleitoral e em outras fontes, os resultados das últimas eleições nesta Zona Eleitoral (6°) demonstram que a comunidade desta região não vota em candidatos que declaram apoio aos movimentos sociais, que sustentem bandeiras de democratização, distribuição de renda e outras teses consideradas mais socializantes. Considerando somente o discurso dos candidatos, a despeito do efetivamente realizado pelos eleitos, a comunidade não tem um comportamento que possamos caracterizar como libertário no que se refere aos votos validados nas urnas. Muito pelo contrário: em 2008, 44% dos votos válidos desta região foram para Gilberto Kassab e 13% para Marta Suplicy; em 2010, 74% dos eleitores votaram em José Serra e 21% votaram em Marta Suplicy; em 2014, 33,43% votaram em Aécio Neves no segundo turno e 5,68% em Dilma Roussef (ESTADÃO DADOS. http://estadaodados.com/saopauloquebalanca/). Eleito governador no primeiro turno e proponente das teses que foram o estopim para os eventos que ensejaram o projeto de pesquisa, Geraldo Alckmin ficou com 67,83% dos votos válidos da região e 57,31% dos votos no Estado (http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas).

Ressaltamos estas informações pois nos parece relevante que a comunidade que votou majoritariamente em Geraldo Alckmin tenha apoiado ativamente os estudantes na luta contra um de seus projetos, defendido em propagandas oficiais e pela grande mídia.

Em 2016, no curso de filosofia, os estudantes terceiro anistas (175 estudantes) foram convidados a avaliar as possíveis mudanças ocorridas na escola, passado um ano da Ocupação. Esta análise deveria ser apresentada em material audiovisual. O relatório desta atividade, que contou com grande adesão dos discentes que produziram e captaram imagens,

realizaram entrevistas, editaram material veiculado pela grande imprensa, é o que queremos mostrar. Não será possível apresentar todos os materiais produzidos, por este motivo faremos uma seleção de dois destes, que serão apresentados e analisados.

DESCRIÇÃO DO FORMATO DA APRESENTAÇÃO

Apresentaremos dois dos vídeos, produzidos pelos discentes e os debateremos com os demais presentes. Se for necessário, os materiais podem ser remetidos para análise desta Comissão Organizadora. Para a apresentação necessitaremos de equipamento de projeção e som. Levaremos computador com os materiais gravados.

DESCRIÇÃO DO LOCAL ONDE OCORREU A EXPERIÊNCIA E/OU DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Atualmente, o Caetano tem 26 salas de aulas, 1.570 alunos matriculados, 100 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde.

A atividade que queremos relatar foi realizada como parte do curso de filosofia e envolveu os alunos terceiro anistas (175) do ano de 2016, que refletiram sobre os desdobramentos da Ocupação no cotidiano escolar.

O PROCESSO DE OCUPAÇÃO SECUNDARISTA EM COLOMBO/PR: LUTA E RESISTÊNCIA

Davi Keniel de Lima Silva
Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln
davikeniel0404@gmail.com

Maísa da Rosa Dominiaki
Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln
maisadarosadominiaki2017@gmail.com

Edson Luiz Ferreira Junior
Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln
edsonluizferreira2@gmail.com

Palavras-chave: Ocupação secundarista, Resistência e luta, Colombo/PR.

As ocupações foram uma maneira estratégica que os secundaristas encontraram para imporem posicionamentos às autoridades, despertar atenção da mídia, aumentar a força e a organização do movimento. Nos pátios dos colégios ou em frente dos mesmos, aconteciam coordenadamente assembleias, para decidir o rumo da luta, sem deixar que houvesse dispersão de luta, já que, a pauta de reivindicação era única. De acordo com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), na obra Manifesto do Partido Comunista (1848), a luta entre classes sempre ocorreu, com a classe superior oprimindo a inferior. Comparando com os dias atuais é possível observarmos que ocorreu um pequeno avanço, pois em lutas populares é comum a presença de opressão partindo da classe superior como ocorreu nas ocupações. As experiências vividas durante este período dramático de conflito social, serão apresentados em formato audiovisual em até quinze minutos, contendo entrevistas e relatos de pessoas, que sentiram a repressão na própria pele e, além disso, a indignação de medidas em que atentam aos direitos da população. Para a exposição do vídeo, necessitamos de um aparelho audiovisual. O Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln atende cerca de dois mil alunos, sendo o maior colégio da rede pública estadual, no município de Colombo. Segundo o seu Projeto Político-Pedagógico (2014), o colégio atende à mescla de alunos da zona urbana e alunos da zona rural. Em relação aos alunos que ocuparam a instituição, na grande maioria foram os que residem em zona urbana e, em maioria absoluta, alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio Regular, e do Curso de Formação de Docentes. Parte destes alunos contribuíram em ocupações de outras escolas e instituições, como a Ocupação da Câmara de Vereadores de Colombo e de atos sobre a PEC 241 - 55/2016 no âmbito do Congresso Nacional.

MOVIMENTO *LUTO PELA EDUCAÇÃO* E *AVANTE*, RESISTÊNCIA E LUTA NA CIDADE DE SUZANO

Ingrid Costa Ribeiro Souza
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
ingridcrs27@gmail.com

Anália Regina Khorouzian Ribeiro
ubira_sp@terra.com.br

Ronaldo de Oliveira
naldo_mikail@hotmail.com

Em um contexto de precarização da profissão docente no ano de 2012 surge no município de Suzano, na região do Alto Tietê o Movimento Luto Pela Educação, formado por professores da educação básica municipal que buscavam a valorização da carreira do magistério e investimentos públicos adequados para uma educação de qualidade.

A primeira reunião teve uma média de vinte e cinco participantes que discutiram sobre a valorização docente, financiamento da educação pública e consciência de classe dos docentes que estavam desmotivados por políticas públicas verticais e ausência da representatividade sindical.

No município de Suzano o Sindserv (Sindicato dos Funcionários e Servidores Públicos da Câmara Municipal, Autarquias, Fundações e Prefeitura Municipal de Suzano) detém o poder representativo de todos servidores municipais, inclusive dos professores que segundo a Constituição Federal de 1988 possuem direito à representatividade própria por tratar-se de uma categoria diferenciada.

Entretanto esse sindicato apesar de ter o direito legal à representatividade desconhece as peculiaridades da categoria docente e não possui secretaria específica para esse segmento, o que dificulta a aproximação da categoria com o mesmo.

Ao longo dos anos seguintes foram desenvolvidas outras atividades de conscientização e participação dos docentes nas sessões da Câmara Municipal, no Conselho Municipal de Educação e com responsáveis pela gestão da Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2016 o movimento transformou-se no grupo denominado Avante Suzano, o qual passou a integrar também outros servidores da Secretaria de Educação.

Será apresentado um vídeo curto com fotografias do movimento em diversas atuações, seguido de discussões sobre a apropriação dos espaços públicos pelos servidores da educação com a finalidade de discutir políticas públicas para a educação municipal.

UM GRITO AO NORTE: BREVE RELATO DAS OCUPAÇÕES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Raquel Karina Cardoso de Souza
Universidade do Estado do Amazonas - UEA
raquelkarina.cs@gmail.com

Jéssica Gonzaga Napoleão Valois
Universidade do Estado do Amazonas - UEA
jgnv.let@uea.edu.br

Palavras-chave: Ocupação; Universidade; Amazonas.

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula porque sala de aula
Essa jaula vai virar

BLACK, Dani

Ainda somos capazes de nos indignar? Quando essa indignação é compartilhada, sim. Rompendo o individualismo acadêmico, estudantes de diferentes cursos – Teatro, Música, Turismo, Dança, Letras, Pedagogia, Geografia e Biologia – mobilizam-se em prol de um movimento dos estudantes pelos estudantes. Insurgindo-se, em nível nacional, contra medidas governamentais arbitrárias como a PEC 241 (Reforma do teto dos gastos públicos), a MP 746 (Reformulação do Ensino Médio) e o movimento ESP (Escola Sem Partido) e, em nível local, contra os cortes nos investimentos institucionais. A partir desse cenário, grupos de docentes e estudantes reúnem forças promovendo frentes, eventos, mobilizações que cooperaram para o processo de construção dos Movimentos de Ocupação nas unidades da Universidade do Estado do Amazonas na capital e no interior, sendo necessário, como ponto de partida desse breve relato, traçarmos um panorama desses acontecimentos.

No dia 24 de março de 2016, iniciam-se as ações do *Comitê das Humanidades*, tendo como intuito estabelecer discussões nas unidades acadêmicas acerca da conjuntura política do país. Nesse sentido, principia-se um calendário de atividades que possibilitaram a retomada do espaço acadêmico como local de discussão aberta e crítica da sociedade. Preenchendo o espaço universitário com reuniões, grupos de estudo, mesas de debates, atos e manifestações, marcando um despertar para parte dos estudantes para o momento histórico-político do país.

FIGURA 1: CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO COMITÊ DAS HUMANIDADES DO AMAZONAS

Contudo, esses primeiros passos foram reprimidos por fortes resquícios de uma visão conformista e conservadora de se pensar a universidade: uma parcela do corpo docente e de alunos se opôs a programação realizada pelo coletivo, estigmatizando seus conteúdos e, muitas vezes, deturpando o objetivo das atividades promovidas, ocorrendo inclusive invasões violentas durante a realização de atos. Essas tentativas de deslegitimar serviram de subsídio a uma oposição pautada em discursos de ódio, veiculadas essencialmente nas redes sociais, como contra-movimento que tomará alcance em paralelo a trajetória de constituição do Movimento de ocupações no Amazonas.

É importante reconstituir também a campanha *Não aos cortes* que se apresentou como um dos principais resultados do *Comitê*. Impulsionada pelo Sindicato dos Professores que promoveu uma agenda de reivindicações contra o processo de redução dos investimentos institucionais que comprometiam tanto as questões estruturais, como a manutenção básica dos prédios – limpeza, pagamento de terceirizados, reformas e ampliações necessárias – quanto nos repasses de incentivos à produção científica, à docência e à extensão (Paic/Pibid/Office/Monitoria) e a negligência no pagamento de benefícios salariais dos professores, possíveis cortes de docentes em estágio probatório e dos concursados do edital anterior. As representações estudantis – Centros acadêmicos, Diretórios estudantis e o Diretório Central dos Estudantes – reforçam o alcance da campanha aos estudantes tomando a direção na organização dos atos, passeatas e manifestações. Inicia-se um protagonismo do Movimento Estudantil que passa a se estruturar de forma autônoma para os atos de ocupação.

Em 10 de novembro de 2016 ocorreu uma Assembléia Geral dos professores onde decidiram pela paralisação das atividades administrativas e docentes na capital e no interior, seguida da Assembléia Geral Estudantil que aprovou o processo de ocupação da Escola Normal Superior (ENS). Ainda na mesma semana já se efetivava a ocupação da Escola de Artes e Turismo (ESAT) no dia 9. Assim, a luta dos professores uniu-se a dos estudantes, resultando na ocupação de duas unidades na capital, uma no interior e de um centro também no interior do estado.

FIGURA 2: CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA PARALISAÇÃO NÃO AOS CORTES

A partir desse momento, os estudantes iniciam um processo inédito na história da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Uma instituição com apenas 15 anos de existência, mas que ao longo de sua trajetória foi marcada por relevantes conquistas estudantis, entre elas, a eleição direta do reitor e das diretorias das unidades, antes escolhidas por indicação do governador, e o direito ao restaurante universitário com preço acessível nas refeições. Processo de lutas e vitórias por muito tempo silenciadas e que foram reacendidas no momento em que os alunos, empoderam-se como construtores do ambiente acadêmico, organizam-se em defesa da educação como estudantes e futuros professores.

FIGURA 3: ESTUDANTES OCUPANDO A ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO

Durante 33 dias as unidades da capital foram ocupadas no sentido mais amplo desse verbete. Proporcionando atividades culturais, artísticas, educacionais e políticas, os espaços

dessas unidades foram ocupados por universitários de diferentes cursos e instituições, assim como por estudantes secundaristas; que se reuniram em grupos de estudos, palestras, oficinas, mesas de debate, rodas de conversa, exibições cinematográficas que giravam em torno de se pensar a educação para além das paredes de uma sala de aula e da matriz curricular de cada curso, problematizado a ideia do que é ser estudante, do que é a educação e como ser um agente transformador desta. Retomando criticamente questões que pareciam cristalizadas, quebram-se paradigmas, ressignifica-se a universidade, não como simples espaço institucional e burocrático, mas como ambiente aberto à construção conjunta de conhecimentos e experiências.

FIGURA 4: OCUPAÇÃO DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os professores da Universidade do Estado do Amazonas, dos movimentos sociais e do movimento estudantil que se dispuseram a contribuir com tempo e conhecimento para a construção das atividades do OCUPA ENS e do OCUPA ESAT.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, ANTONIA J. M. **BADERNA: ESCOLAS DE LUTA**. SÃO PAULO: VENETA, 1992.

HARVEY, DAVID. **OCUPPY**. SÃO PAULO: BOITEMPO. CARTA MAIOR, 2012.

NÃO APAGUE A NOSSA LUTA E DOSSIÊ FILÓSOFAS: SABERES, DIÁLOGO, RESISTÊNCIA

Joana Tolentino
Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II
joana.tolentino@gmail.com

Jéssica Leandro
Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II
jekaleandro16@gmail.com

Maria Clara Almeida
Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II
mary468058@gmail.com

Thais Dourado
Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II
douradothais06@gmail.com

Palavras-chave: filósofas, ensino de filosofia, descolonização, feminismo, resistência.

O Cineclube *Não apague a nossa luta* e o projeto de pesquisa *Dossiê Filósofas*, realizados em uma escola pública tradicional, surgem do desejo de mulheres por conhecer mais sobre o saber produzido pelas mulheres, transvalorando seu espaço na história, em especial na filosofia, cujo cânone a faz identificar-se como um saber branco, europeu, masculino. Associado a isso, a necessidade de afirmar e valorizar a luta feminina nos espaços escolares marcados pelo patriarcalismo, evidenciando aqui o recorte de gênero que marca nosso foco de atuação.

Como favorecer a apropriação do saber filosófico por estudantes mulheres, latino-americanas/os, negros e negras? Pluralidade constitutiva da escola pública brasileira, mas que, historicamente, tem sido impelida a se alienar de si mesma para aproximar-se de tradições de saberes excludentes, difundidos na escola. Adotando uma perspectiva dos estudos decoloniais, nós (professora de filosofia e alunas do ensino médio do Colégio Pedro II) desenvolvemos um projeto de pesquisa para coletar informações sobre a filosofia produzida por algumas mulheres ao longo da história. Objetivamos assim contribuir para a construção de uma contra-história da filosofia que supere os silenciamentos e invisibilizações.

Neste encontro apresentaremos, oralmente e através de imagens, alguns frutos desta pesquisa, cujo viés prático foi o cineclube *Não apague a nossa luta*. Nele, exibimos mensalmente um filme que abordasse questões presentes no universo das lutas feministas, seguido de debate, visando criar um canal de diálogo, escuta e encontro para as vozes femininas, comumente silenciadas nos espaços de produção do saber.

Entendemos essas micro-resistências, localizadas nos espaços micropolíticos nos quais atuamos (como a escola), elementos indispensáveis para o enraizamento e a capilaridade de transformações sociais efetivas, fundamentadas na emancipação. Acreditamos que essas múltiplas e singulares ações de resistência, ainda que dispersas, possuem capacidade de fissurar os alicerces da trama social, abrindo possibilidades para sua desconstrução e reconfiguração.

DESIGUALDADE, EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: É POSSÍVEL RESISTIR?

Renata Duarte Zuliani
EMEF Neuza Avelino da Silva Melo - São Paulo/SP
renatazuliani@gmail.com

Edilson da Silva Cruz
EMEF Virgílio de Mello Franco - São Paulo/SP
edilson.macarrao@gmail.com

Nesta apresentação oral, buscamos descrever nosso cotidiano de novos diretores, recém empossados na rede municipal de ensino de São Paulo. Uma antes coordenadora pedagógica, o outro professor de língua estrangeira, iniciamos nossa carreira de gestores com sonhos e projetos que se confrontam com uma realidade marcada por tensões e contradições. Diante da tarefa de gerir os recursos da escola e coordenar seu esforço humano coletivo, nos deparamos com situações que exigem nossa intervenção e convocam uma postura de resistência: o convívio com professores submetidos a um ritmo de trabalho alienante que obscurece a especificidade do trabalho educativo; a relação com comunidades marcadas pelas desigualdades sociais e projetos de emancipação; a necessidade de diálogo com os estudos educativos e a criação de vínculos com outros diretores, visando ampliar o olhar para a escola e seus educandos, construir parcerias e partilhar práticas etc. A partir das experiências acumuladas, buscaremos dialogar com outros agentes do campo educativo, mediante o relato oral e a partilha de situações que necessitam e exigem uma postura de resistência. Assim, discutiremos os avanços e dificuldades do fazer cotidiano dos diretores, atores principais deste relato. Para isso, sugerimos como formato uma roda de conversa, dado seu caráter dinâmico, horizontal e dialógico. As experiências a serem partilhadas ocorreram em duas unidades escolares de ensino fundamental da rede municipal, localizadas na zona leste de São Paulo. A primeira situada entre Jardim Helena e Jardim Pantanal, e a segunda entre duas comunidades – União de Vila Nova e Vila Santa Inês. Em ambos os contextos, nossos educandos convivem com a violência, a morte prematura e a falta de perspectivas, ao mesmo tempo em que enxergam na escola a possibilidade de superação, o que exige uma educação libertadora e emancipadora que possa contribuir para mudar essa realidade, presente e futura.

DIVERSIDADE JUVENIL NA ESCOLA PÚBLICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Nilton de Souza Bispo
EE Madre Odete de Souza Carvalho / Centro de Referência da Juventude,
Embu das Artes-SP / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
bispo.nilton@gmail.com

De acordo com dados do IBGE, em 2010 a Cidade de Embu das Artes, possuía 245 mil habitantes, considerando a faixa etária de 15 a 29 anos têm 67 mil jovens compreendendo a 27% de toda a população da cidade. Conforme avaliação da Fundação Seade em 2010, a cidade mesmo apresentando nível de riqueza elevado, ainda não apresentávamos bons indicadores sociais, o segmento juvenil é um dos mais atingidos, seja pela escassez de políticas públicas específicas nas áreas de saúde, cultura, lazer, etc, seja na dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Diante dessa realidade faz-se necessário que o governo municipal possua ações articuladas entre as diversas secretarias para atendimento do público juvenil.

As políticas para a população LGBT não existe na cidade, quando o poder público realiza alguma ação é somente em datas que marcam a luta no movimento no Brasil e no mundo. O Centro de Referência da Juventude –CRJ - foi instituído na cidade com o objetivo de implementar políticas públicas de juventude na defesa de seus direitos, contribuindo sobretudo para a crescente autonomia e emancipação dos jovens nas particularidades de seu processo de individuação e socialização.

No de 2012 a equipe começa a perceber a presença de vários jovens gays que iam buscar o espaço no primeiro momento para a participação nas oficinas que ali eram oferecidas, foram sendo criado um vínculo e começamos a dialogar com os jovens a criação de um núcleo no qual chamamos de "Beijo na Diversidade" que tinha como objetivo ser um momento de troca de experiências e acolhimento aos jovens LGBT.

Com esse dialogo presença dos jovens LGBTs no CRJ foi sendo consolidada, as reflexões em torno da homofobia, questões de trabalho e saúde foram surgindo. O que percebíamos era uma presença significativa de jovens LGBT fora da escola. Uma das dificuldades de alguns era o retorno à escola, pois se sentiam desmotivados e sem perspectiva, não percebiam lá um espaço de acolhimento. A equipe do centro, em contato com a diretoria de ensino da região e começamos a garantir a vaga dos jovens em diversas escolas estaduais do município. Especificamente em uma escola da região central um dos jovens tiveram problemas em função da sua identidade flexível em relação aos papéis de gênero. Ao ir usar o banheiro feminino houve rejeição por parte dos alunos e do vice-diretor da escola o mesmo chegou a verbalizar ao jovem "que precisavam garantir os direitos dos outros"

O jovem relatou o ocorrido a equipe do centro de referência e percebeu que o vice-diretor havia o colocado em uma situação complicada e pediu um auxílio para que pudéssemos fazer o um diálogo com a unidade escolar. Imediatamente entramos em contato com a coordenação pedagógica e a direção da escola para refletirmos sobre o ocorrido. Fizemos a proposta de uma formação ao corpo docente para que pudéssemos conversar sobre as questões de identidade de gênero, homofobia e diversidade juvenil.

Assim fizemos um dia de formação aproveitando os horários de formação pedagógica e conversamos com os 43 professores do ensino fundamental II e ensino médio. Foi um dia todo de formação sobre a diversidade juvenil.

A escola reproduz a estrutura binária do homem e da mulher, em momento alguma

escola se preocupa em garantir que o jovem se sinta acolhido na escola. Ela se preocupa em reproduzir uma estrutura tradicional, não percebendo o momento da construção da identidade e transitando nas questões de gênero e sexualidade.

Esta comunicação tem como objetivo relatar a experiência de homofobia sofrida pelos jovens e a intervenção do Centro de Referência especificamente numa dinâmica de formação com os professores e a equipe de gestão escolar.

RESISTÊNCIAS INFANTIS: QUANDO A FOTOGRAFIA REVELA AQUELE QUE APRENDE

Adriana Fernandes Costa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
profa.adriana@hotmail.com

Carolina Ogeda da Cunha
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
carolinaogedaufrrj@outlook.com

Verônica Ferreira de Souza Lorenzet
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
veronica-ferreira4@hotmail.com

Palavras chaves: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, Leitura, Escrita, Fotografia.

O presente trabalho aborda uma atividade, em andamento, do subgrupo do PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica. Trata-se de ações fomentadas com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José de Abreu, localizada no bairro Campo Lindo no município de Seropédica, Rio de Janeiro. Cujo objetivo é potencializar a aquisição da cultura escrita bem como a formação de leitores. O desenvolvimento metodológico acontece através da apreciação da leitura de maneira prazerosa, utilização de cantigas de roda buscando valorizar a cultura e a análise das hipóteses de escrita de cada aluno possibilitando assim, a construção de estratégias didáticas ajustadas às suas reais necessidades de aprendizagens. Utilizamos a fotografia como registro que revela imagens de desenvolvimento de todo o percurso dos estudantes, capturando os conhecimentos construídos pelas crianças a despeito dos saberes que carregam consigo e daqueles que estão em processo de construção. As imagens fotográficas serão expostas no encontro, organizadas em um álbum, referenciando movimentos que se constituem em resistências infantis porque referenciam a produção da cultura escrita enquanto conhecimento que se constrói na relação com sujeitos sócio históricos, no contexto que nos é caro: a escola. Os resultados, ainda incipientes, demonstram que o interesse infantil pela leitura pode ser construído especialmente no contato coletivo e não escolarizado com textos literários. As imagens fotográficas produzidas até o presente momento desvelam crianças que aprendem em situações cuidadosamente planejadas, mas, sobretudo denunciam olhares, desejos, lutas, movimentos e contextos que nos dizem a relevância de trabalhos desse tipo para a melhora não só do rendimento escolar como também da formação de leitores e escritores. Um pouco mais adiante: contribuem para a formação de pessoas críticas, de posse do seu direito de aprender.

VOCÊ SÓ DÁ AULA?

Mariana Marques de Oliveira
Noise Coletivo
marianasposati@gmail.com

Caroline Fernandes de Abreu
Noise Coletivo
carolinefernandesabreu@gmail.com

Cássio da Silva Santos
Noise Coletivo
kassiosantossp@gmail.com

Fabiano Keller Naddeo
Noise Coletivo
fabiano@fabianokeller.com.br

A partir da minha experiência como professora de escola pública e de relatos de outros professores, percebi que grande parte deles estão desmotivados, devido a carga excessiva de trabalho, desrespeito que sofremos principalmente por parte do poder público.

Começamos a pensar em professores que gostam de dar aula, sente prazer, mas que enxergam o problema estrutural da escola como um problema de político e não se culpabiliza pelo que está acontecendo. No processo das gravações alguns professores estavam se afastando da escola e outros já estavam em outra profissão, por não conseguir mais entrar na sala de aula.

O documentário tem como objetivo mostrar relatos de professores, tanto da rede pública quanto da rede particular, que de alguma forma passam por momentos de stress, violência, autoritarismo, humilhação e sobrecarga nas escolas. Assim, pretendemos mostrar o porquê dos professores se afastarem tanto das escolas, por licença médica, ou saírem da área de atuação, ou ainda se encontrarem cansados e/ou esgotados.

Para apresentação do vídeo, vamos primeiro apresentar o projeto e depois faremos a exibição do documentário.

CONTATOS DXS AUTORXS

CONTATOS DXS AUTORXS

Adriana Alves Fernandes Costa	profa.adriana@hotmail.com
Adriana Rodrigues	adrianavangogh@hotmail.com
Adriano Faria	adriano.farya@gmail.com
Adriano Januário	januarioadriano@gmail.com
Alejandra Birgin	alebirgin@hotmail.com
Ana Carolina de Assis Fulfaro	ani.fulfaro@gmail.com
Ana Claudia Andreotti	anaclaudia.andreotti@gmail.com
Ana Paula Corti	anapaulacorti@gmail.com
Ana Paula Gonçalves Pita	anapaulagpita@gmail.com
Anália Regina Khorouzian Ribeiro	ubira_sp@terra.com.br
André Rocha Santos	andrerochasantos@gmail.com
Andreza Barbosa	azbarbos@unimep.br
Árizla Emanuela Pereira Quirino	arizlamquirino@gmail.com
Arthur Argondizo Gonçalves	arthurargondizo@gmail.com
Berenice Amador Saavedra	tonalli_04@yahoo.com.mx
Braulio Cucolo Giordano	braulio.giordano@gmail.com
Caio Vinicius de Castro Gerbelli	caiocastroger@gmail.com
Camila Zucon Ramos de Siqueira	camilazucon@gmail.com
Carla Alessandra de Oliveira Nascimento	carlaalessandra@iftm.edu.br
Carla Regina Silva	carlars@usfcar.br
Carlos Bauer de Souza	carlosbauer1960@yahoo.com.br
Carlos Eduardo Boaretto Pereira	carlos_botto@yahoo.com.br
Carlos Henrique da Silva	carlos.silva@ifpr.edu.br
Carmen Sylvia Vidigal Moraes	carmensvmoraes@gmail.com
Carolina de Roig Catini	ccatini@unicamp.br
Carolina Martins Mezes	carolinamartinsns@gmail.com
Carolina Ogeda da Cunha	carolinaogedaufrrj@outlook.com
Carolina Rocha	caaroli.rocha1994@gmail.com
Caroline Fernandes de Abreu	carolinefernandesabreu@gmail.com
Cássia Domiciano	cassia.domiciano@metodista.br
Cássio da Silva Santos	kassiosantossp@gmail.com
Celso Carvalho	cpfcarvalho@uol.com.br
Cileda dos S. Sant'Anna Perrella	cileda.perrella@gmail.com
Claudia Braga de Andrade	claudiabragaandrade@gmail.com
Coletivo Educ. Rede Municipal de Campinas	borgescl@uol.com.br
Cristiane Santos Barbosa	cristianebarbosa@usp.br
Daniela Gomes de Almeida	danielagoalmeida@yahoo.com.br
Danilo Rodrigues Zajac	danilo.zajac@outlook.com
Davi Keniel de Lima Silva	davikeniel0404@gmail.com
Débora Cristina Goulart	debcgoulart@gmail.com
Denise Trento Rebello de Souza	dtrento@usp.br
Dillyane de Sousa Ribeiro	dillyaneribeiro@gmail.com
Edilson da Silva Cruz	edilson.macarrao@gmail.com
Edson Luiz Ferreira Junior	edsonluizferreira2@gmail.com

Eduardo Donizeti Girotto	egirotto@usp.br
Eduardo Marangoni Canesin	eduardo.canesin@usp.br
Edwin Morales	emoralesfmpr@gmail.com
Ellen Ceccon	ellen.ceccon@gmail.com
Fabiano Keller Naddeo	fabiano@fabianokeller.com.br
Fábio Cesarini da Silva	f.cesarini@hotmail.com
Fabíola Freire Saraiva Melo	fabiolafreire12@gmail.com
Felipe Garcia Passos	felipepassos9@gmail.com
Felipe Oliveira	felipe.felipe77@gmail.com
Fernanda Malafatti Silva Coelho	fernanda.malafatti@yahoo.com.br
Fernando L. Cássio	fernando.cassio@ufabc.edu.br
Flavia da Conceição Ramos Fernandes	flaviaramos22@hotmail.com
Franciele Del Vecchio dos Santos	fran.delvecchio@gmail.com
Frederico Alves Lopes	a.fredlopes@gmail.com
Gabriel Renan Neves Barros	gabrielgeografia@outlook.com
Gabriela Ramos	ramos.gabrielac@gmail.com
Gerson Aparecido Cordeiro da Silva	prof.ms.ger.cordeiro@gmail.com
Hélida Lança	helida_lanca@hotmail.com
Helio Alves Ribeiro	helio.ribeiro1160@gmail.com
Heloísa Maria de Morais Giannichi	heloisagiannichi@gmail.com
Hercules Guimarães Honorato	hghhhma@gmail.com
Heudes Cássio da Silva Oliveira	heudescoliveira@gmail.com
Horácio José de Souza Neto	horacioneto@usp.br
Ingrid Costa Ribeiro Souza	ingridcrs27@gmail.com
Isabela Rahal de Rezende Pinto	isabelarahal@hotmail.com
Iuli Isa Ribeiro Duarte Horacio	iuliisa@hotmail.com
Janaina Coelho Muniz	janainacmuniz@gmail.com
Janine de Souza Salvado	janinesalvadoaraujo@gmail.com
Jéssica Gonzaga Napoleão Valois	jgnv.let@uea.edu.br
Jéssica Leandro	jekaleandro16@gmail.com
Joana Tolentino	joana.tolentino@gmail.com
João Victor Pavesi de Oliveira	joao.pavesi@gmail.com
Jonas Medeiros	jonas.msm@gmail.com
José Alves da Silva	josealves.unifesp@gmail.com
José David Alarid	montgal1@hotmail.com
José Marcelino de Rezende Pinto	jmrpinto@ffclrp.usp.br
Josh Platzky Miller	mlljos005@myuct.ac.za
Kaliane Evaristo Medeiros Sena	kaliane.senna21@gmail.com
Larissa de Campos	larissadecampos2@gmail.com
Letícia Rodrigues Soares de Abreu	leticiaabrreu@gmail.com
Licinia Maria Correa	liciniacorrea1@gmail.com
Ligia Valente de Sá Garcia	ligia.garcia@ifrj.edu.br
Lilian dos Santos Lacerda	liliansantoslacerda@gmail.com
Lilian Ribeiro Antonio	ribant.lilian@gmail.com
Lisete Regina Gomes Arelaro	liselaro@usp.br
Luciana da Silva Araújo	lusilaraujo@gmail.com
Luciana Gageiro Coutinho	lugageiro@uol.com.br
Lucilene Schunck Costa Pisaneschi	lupisaneschi@yahoo.com.br
Luís Roberto Beserra de Paiva	luispaiva64@gmail.com

Luiz Antônio de Araújo	luiaraujo@gmail.com
Luiz Aparecido Alves de Souza	luiz.souza@ifpr.edu.br
Maísa da Rosa Dominiaki	maisadarosadominiaki2017@gmail.com
Marcelo Senna Guimarães	klynamen@gmail.com
Márcia Aparecida Jacomini	marciajacomini@uol.com.br
Márcia Mara Ramos	marciapterra@gmail.com
Márcio Moretto Ribeiro	marcio.mr@gmail.com
Marcos Rodrigo da Rosa	franzrosa@hotmail.com
Marcos Veríssimo	maverissimo.silva@gmail.com
Maria Aparecida da Silveira	silveira.aparecida@yahoo.com.br
Maria Carla Corrochano	carlacorrochano@gmail.com
Maria Clara Almeida	mary468058@gmail.com
Maria Clara Di Pierro	mcpierro@usp.br
Maria José da Silva Fernandes	mjsfer@fc.unesp.br
Mariana Marques de Oliveira	marianasposati@gmail.com
Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	marieta.penna@yahoo.com.br
Marilene Proença R. de Souza	mprdsouz@usp.br
Marilya Mariany Carnaval	marilyacarnaval@gmail.com
Marina Araújo Braz	marinaraujobraz@gmail.com
Matheus Henrique Palisser Silva	matheushenrick0@gmail.com
Mauricio de Sousa	sousama72@gmail.com
Meire Regina de Lima	meirelim4@gmail.com
Meline Lopes Pinheiro	melinelp@gmail.com
Miguel Henrique Russo	mh.russo@uol.com.br
Miriam Fábia Alves	miriamfabia@gmail.com
Mirlene Fátima Simões Wexell Severo	mirlenesevero@gmail.com
Monica Abud P. C. Luz	pacluz@uol,com.br
Monica Fonseca Wexell Severo	monicafwsevero@hotmail.com
Nicanor Lopes	nicanormateuslopes@gmail.com
Nicole Nöthen de Oliveira	nicolenothen@usp.br
Nilton de Souza Bispo	bispo.nilton@gmail.com
Niury Novacek Gonçalves de Faria	niurygf@gmail.com
Norinês Panicacci Bahia	norines.bahia@metodista.br
Paula Alegria	paulaalegriab@gmail.com
Paula Rochele Silveira Becher	chele_becher@yahoo.com.br
Paulo Henrique Alves dos Santos	paulo.henriquesantos@live.com
Pedro Henrique Ciucci da Silva	pedrociucci@yahoo.com.br
Rafael Salimena Rodrigues Carreira	rsalimena@gmail.com
Rafael Vigentin	Rafael-vigentin@hotmail.com
Raquel Giffoni Pinto	raquel.pinto@ifrj.edu.br
Raquel Karina Cardoso de Souza	raquelkarina.cs@gmail.com
Raquel S. Santos	raquel.brutus.silvasantos@gmail.com
Raquel Saad de Avila Morales	raquelmorales88@hotmail.com
Regina Miyeko Oshiro	reginaoshiro@gmail.com
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	reccunha@unimep.br
Renata Duarte Zuliani	renatazuliani@gmail.com
Renata Karolyne Monteiro	renatakamon@hotmail.com
Renata Nassralla Kassis	renatakassis@uol.com.br
Rhaynara Carolyna Barbosa de Oliveira	rhay_carol@hotmail.com

Ricardo Alexandre Marangoni	ramarangoni@hotmail.com
Roberta Kelly Amorim de França	robertak.gomes@gmail.com
Robson Borges Gomes	rbg0606@gmail.com
Rodrigo Rosa da Silva	rodrigo.rosa.silva@usp.br
Rodrigo Travitzki	travitzki@usp.br
Roger Marchesini de Quadros Souza	rogerquadros@globo.com
Romualdo Luiz Portela de Oliveira	romualdo@usp.br
Ronaldo de Oliveira	naldo_mikail@hotmail.com
Rosana Cecília Pereira	rosanaceciliapereira@gmail.com
Roselene Moreira Gomes Pommer	roselenepommer@ctism.ufsm.br
Roseli Fischmann	roselif@usp.br
Roseli Trevisan Marques de Souza	rtms1962@usp.br
Rubens Barbosa de Camargo	rubensbc@usp.br
Rúrion Melo	rurionmelo@gmail.com
Salomão Barros Ximenes	salomao.ximenes@ufabc.edu.br
Samara de Oliveira Silva	sossam@hotmail.com
Sandro Luiz da Silva	sandro.luiz@aluno.ufabc.edu.br
Sérgio Oliveira dos Santos	sergio_oliveirasantos@hotmail.com
Sergio Stoco	sergio.stoco@unifesp.br
Silvana Aparecida Pires Leodoro	silvana.leodoro@unimes.br
Sílvia Cristina Gil	silviacorgil@gmail.com
Sílvio Ricardo Gomes Carneiro	silvio.carneiro@ufabc.edu.br
Soraia Kfouri Salerno	soraiakfouri@uel.br
Taís Buch Pastoriza	taispastoriza@hotmail.com
Taysa Cristina Bedak Junkes	taysa.bedak@gmail.com
Teise Oliveira Garcia	teise@ffclrp.usp.br
Thais Dourado	douradothais06@gmail.com
Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele	thaisreginavf2@gmail.com
Thaís Rodrigues Martins	tha.isisrm@gmail.com
Thauane Rocha de Figueiredo	thauanerochaf@gmail.com
Theresa Adrião	theadriao@gmail.com
Thiago Borges de Aguiar	tbaguiar@unimep.br
Verônica de Assis Calsan	veronica.acalsan@gmail.com
Verônica Ferreira de Souza Lorenzet	veronica-ferreira4@hotmail.com
Viviane Cristina Dias	vivianecristinadias7@gmail.com
Wagner José Razvickas Filho	wagnerrazvickas@gmail.com
Yeda Strada Raab	yedastrada@gmail.com

REALIZAÇÃO

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE

UFABC

PROEC
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
Universidade Federal do ABC

APOIO INSTITUCIONAL

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo

USP

UNICAMP

ufscar

UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
1933

CNTE Brasil

APEOESP
SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
SUBSEDE LESTE-TATUAPÉ

FEPESP
Federação dos Professores do Estado de São Paulo

associação dos geógrafos brasileiros
agb

SINPEEM
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

SINPROABC
SINDICATO DOS PROFESSORES DO ABC