

OS MUNICÍPIOS E A EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Leila Pio Mororó
Adenilson Silva Cunha Júnior
(Organizadores)





UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGED

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES

Profª Drª Cecília Conceição Moreira Soares – UNEB

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS

Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira – UFBA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Prof. Dr. Prof. Cezar Augusto Casotti (DS I)

Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)

Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcilio Matos Santos (Diretor)

Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Normalização Técnica, Capa,
Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem: de responsabilidade dos autores



GESTÃO DA INFORMAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO

Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia

Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.

Em: junho de 2022

Leila Pio Mororó
Adenilson Souza Cunha Júnior
(Organizadores)

OS MUNICÍPIOS E A EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS



EDIÇÕES UESB

Vitória da Conquista – BA
2022

Copyright © 2022 by Organizadores
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições Uesb.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

M928

Os municípios e a execução das políticas educacionais. / (Orgs.)
Leila Pio Mororó, Adenilson Souza Cunha Júnior.- - Vitória da
Conquista – Ba: Edições UESB, 2022.

409 p.

ISBN 978-65-87106-45-8

1. Política educacional. 2. Professor – Formação continuada. 3.
Política de Formação de Professores. I. Mororó, Leila Pio. II. Cunha
Júnior, Adenilson Souza. III. T.

CDD: 372.9813

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação

Leila Pio Mororó

Adenilson Souza Cunha Júnior..... 9

PARTE I

A POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL, OS PROGRAMAS DE GOVERNO E SEUS EFEITOS NOS MUNICÍPIOS

Capítulo 1 – O Programa Despertar e a formação continuada de professores das escolas do campo nos municípios baianos de Itagibá e Itapetinga

Rosilene Aparecida Barreto Martins

João Nascimento de Souza

Arlete Ramos dos Santos..... 21

Capítulo 2 – A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepção e efeitos

Paulo Santos

Leila Pio Mororó..... 51

Capítulo 3 – Educação Especial no município de Itapetinga: reflexões sobre a formação continuada dos professores que atendem alunos PAEE

Emiliana Oliveira Rocha dos Santos

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Berta Leni Costa Cardoso 71

Capítulo 4 – A Política de Educação Inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola <i>Geovania Fagundes Ribas</i> <i>Ennia Débora Passos Braga Pires</i>	103
---	-----

Capítulo 5 – A efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte <i>Sibele Shirley da Silva Moura Nery</i> <i>Leila Pio Mororó</i>	133
--	-----

Capítulo 6 – Valorização profissional docente na perspectiva da remuneração <i>Paula Cristina Soares Silva de Almeida</i> <i>Claudio Pinto Nunes</i> <i>Lúcia Gracia Ferreira</i>	157
---	-----

Capítulo 7 – Entre a escola e a vida: acesso e permanência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga <i>Julita Lopes Carvalho</i> <i>Adenilson Souza Cunha Júnior</i>	181
--	-----

PARTE II

DEBATES TEÓRICO/EPISTEMOLÓGICO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL

Capítulo 8 – Debates acerca do adoecimento mental, transtornos mentais e comportamentais em professores e a carreira profissional docente <i>Juliana da Silva Moura</i> <i>Claudio Pinto Nunes</i> <i>Lúcia Gracia Ferreira</i>	215
---	-----

Capítulo 9 – Discussões sobre a mercantilização da Educação Superior: neoliberalismo submerso nos discursos da modernização, democratização e inovação <i>Ari Fernandes Santos Nogueira</i> <i>Iracema Oliveira Lima</i>	245
---	-----

Capítulo 10 – Educação do Campo: um mapeamento das produções científicas no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB)

Ivanei de Carvalho dos Santos

Arlete Ramos dos Santos

Elisângela Andrade Moreira Cardoso 279

Capítulo 11 – Juvenilização da EJA: cenários e vozes dos estudantes do município de Itapetinga – Bahia

Juscilene Silva Oliveira

Adenilson Souza Cunha Júnior 309

Capítulo 12 – Atribuições do Coordenador Pedagógico: da legislação à prática escolar

Soane Santos Silva

Ennia Débora Passos Braga Pires..... 339

Capítulo 13 – As contradições e os processos desiguais presentes na permanência do estudante da educação superior pública

Siméia Oliveira Nunes Bezerra

Iracema Oliveira Lima 371

Sobre os Autores e as Autoras 405

APRESENTAÇÃO

Como ligar o presente ao futuro, satisfazendo as urgentes necessidades do presente e trabalhando utilmente para criar e “antecipar” o futuro? (GRAMSCI, 2004, p. 190).¹

Quando o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB) começou a atuar no ano de 2013, já era evidente que ele teria à sua frente o grande desafio de titular os docentes do ensino superior, mas, principalmente, os das redes públicas de ensino da educação básica de uma grande área geográfica que abrange o sul e o centro-sul do estado da Bahia e o norte do estado de Minas Gerais. Sendo o primeiro programa de pós-graduação da área de educação a ser aprovado em uma instituição distante da região metropolitana de Salvador (a capital do estado da Bahia), desde a sua primeira turma de mestrando, o PPGE/UESB já demonstrou que esse desafio seria uma das suas mais significativas missões para essas regiões brasileiras historicamente marcada pelas desigualdades. Dos treze mestrando que formaram a primeira turma de mestrado, muitos eram docentes de diferentes redes públicas municipais de ensino.

Imbuído da vontade de fazer a diferença nessas regiões e contemplado pela política pública educacional que se estabeleceu após a aprovação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do

¹ GRAMSCI, Antonio. *La Nostra Città Futura*. Scritti Torinensi (1911-1922). Roma: Carocci, 2004.

Magistério da Educação Básica (2009) e do Plano Nacional de Educação de 2014, no ano de 2016, o PPGE^d foi desafiado pelo gestor público da educação do município de Itapetinga a estabelecer um convênio para titular docentes efetivos de sua rede municipal de ensino. Desses, a linha Política Pública Educacional do PPGE^d absorveu, orientou e titulou seis docentes.

Titular e formar os professores da Educação Básica é um compromisso que remete à própria origem da UESB que nasceu há quatro décadas a partir da faculdade de formação de professores. O PPGE^d, portanto, insere-se nessa tradição e eleva a titulação desses profissionais do magistério ao nível da pós-graduação *stricto sensu*.

Fruto da parceria com a rede pública municipal de ensino de Itapetinga, essa obra reúne os resultados de pesquisas empíricas e teóricas desenvolvidas por docentes dessa e de outras redes de ensino público que, em parceria com seus (suas) orientadores (as), se titularam, e estão se titulando, mestres em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Os treze capítulos que compõem esta obra tentam responder ao desafio de contribuir para o avanço do conhecimento da área de Política Educacional ao mesmo tempo em que apontam direções por onde as políticas específicas estudadas podem se aperfeiçoar, serem organizadas e gestadas pelos governos municipais.

Estruturada em duas partes, a primeira está intitulada como “A Política Educacional Nacional, os programas de governo e seus efeitos nos municípios”, e reúne sete capítulos cujo foco das pesquisas é a relação entre a política nacional e como elas são implementadas e efetivadas no âmbito dos municípios. Assim, políticas como a formação de professores, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a valorização dos docentes são discutidas e analisadas nessa interface entre o nacional e o local.

No capítulo 1, “O Programa Despertar e a Formação Continuada de Professores das escolas do campo nos municípios baianos de Itagibá e Itapetinga”, as (os) autoras (es) Martins, Souza e Santos ao indagarem,

a partir da análise nos municípios baianos de Itapetinga e Itagibá, se o programa de Educação Ambiental destinado à formação continuada de professores da educação do campo denominado Despertar contempla os ideais da Educação do Campo ou se ele está voltado aos interesses do sistema capitalista, concluiu que o mesmo representa o adentramento do privado na política de educação e em seu projeto de formação continuada dos professores. Tendo como matriz teórica-epistemológica de análise o Materialismo Histórico Dialético, as (os) autoras (es) demonstraram através das pesquisas desenvolvidas que o Projeto Despertar não atende aos ideais emancipatórios dos movimentos sociais contra-hegemônicos que lutam pela terra, mas visa perpetuar a lógica do capital, cujo principal agente controlador é o agronegócio.

No capítulo 2, Santos e Mororó, ao analisarem os efeitos da implementação da formação continuada proporcionada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a um grupo de professores alfabetizadores do município de Itapetinga, concluem que a concepção de formação continuada expressa pelos sujeitos da pesquisa (Professores Formadores, Orientadores de Estudo e Professoras Alfabetizadoras) a partir de sua experiência com o PNAIC se apresenta como uma necessidade de aperfeiçoamento inerente às suas práticas pedagógicas, e que seus efeitos contemplaram a dimensão científica e a dimensão pedagógica. A partir dos dados reunidos através da análise documental, da realização de entrevistas, aplicação de questionários e realização de grupos focais, o autor e a autora discutem que, apesar dos efeitos claramente positivos da formação, ao usarem o tempo que seria de descanso e de lazer para participarem de ações formativas, as professoras alfabetizadoras, que normalmente já têm uma rotina de trabalho intensificada pelas atividades de planejamento, elaboração de material de apoio para as aulas e de avaliação, se sentiram esgotadas, o que provocou efeitos negativos em sua saúde e vida pessoal.

Santos, Reis e Cardoso, no capítulo 3, com o objetivo de promover a reflexão a respeito da formação continuada de professores, avaliam os impactos dessa formação e seus desdobramentos na práxis de inclusão

do público-alvo da Educação Especial na rede pública municipal de educação do município de Itapetinga. A pesquisa revelou que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga não contempla as reais necessidades da rede municipal de ensino, não conseguindo atingir o público-alvo da Educação Especial de maneira plena, não efetivando a inclusão, mas apenas inserindo-os no espaço da sala de aula regular.

A política de Educação Especial inclusiva também foi objeto de pesquisa de Ribas e Pires, cujos resultados são apresentados no capítulo 4 “A política de Educação Inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola”. Com o objetivo analisar a implementação da Política de Educação Inclusiva no município de Itapetinga, confrontando o que está posto no Plano Municipal de Educação com a realidade das escolas, a pesquisa concluiu que houve alguns avanços nessa política. Dentre ele, as autoras citam o aumento nas matrículas de alunos com deficiência e a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado. Mesmo que tenha demonstrado avanços em sua política de inclusão, a pesquisa permitiu concluir que o município ainda precisa ampliar suas ações de formação e de criação de espaços inclusivos.

O capítulo 5, de autoria de Nery e Mororó, discute como a política nacional de formação se efetivou no âmbito dos governos municipais. Para tanto, as autoras investigaram um município de pequeno porte localizado próximo ao município de Itapetinga, no qual os dados foram coletados por meio de análise de documentos, de entrevistas semiestruturadas à gestora municipal de educação e à dez docentes da rede pública do município e de aplicação de questionários à totalidade dos docentes em efetiva regência. A análise revelou que a União, como ente federado responsável pela articulação de políticas, tem papel central para a efetivação de políticas públicas educacionais em municípios de pequeno porte. Revelou também que o instrumento Plano de Ações Articuladas (PAR) havia se tornado na última década uma importante ferramenta para a adoção pelo município estudando de ações de formação de

professores. Contudo, por contradição, esse mesmo instrumento não se demonstrou forte o suficiente para induzir a formulação de políticas públicas próprias do município, políticas essas consubstanciadas, ou não, nos textos legais aprovados como o Plano Municipal de Educação, por exemplo. Desta forma, apesar da ampliação da formação dos professores em nível superior promovida pela política pública nacional de formação recente, não foi possível verificar a implementação de políticas e projetos locais de formação (inicial, continuada ou em serviço), mesmo os sujeitos reconhecendo, em sua totalidade, a importância da existência de uma política própria de formação em serviço de professores no município.

O capítulo 6, de autoria de Almeida, Nunes e Ferreira, analisa um dos aspectos da valorização profissional do professor, a remuneração. A partir de uma investigação qualitativa, exploratória e de caráter documental, foram realizadas as leituras de quatro documentos que se referem as políticas educacionais do município de Itapetinga, sendo: a Lei Orgânica do Município (LOM) – Lei de 05/04/1990; o Plano Municipal de Educação de Itapetinga (PME), Lei Nº 1.275/2015; o Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal (PCRMPM) – Lei Nº 941/2003, e o Estatuto do Magistério Público Municipal (EMPM) – Lei Nº 1.101/2010. A análise permitiu aos autores perceberem que o município pesquisado, concernente a valorização docente, confirmam os aspectos favoráveis no âmbito de uma política de remuneração que possibilita a atratividade ao magistério e permanência na carreira. Porém, mesmo com esses avanços a pesquisa apontou aspectos da política que precisam ser revistos.

Por fim, o último capítulo da Parte I, o capítulo 7, investiga a evasão escolar no universo da Educação de Jovens e Adultos, buscando analisar o fenômeno que leva ao esvaziamento das salas de aula em três escolas urbanas no município de Itapetinga. De autoria de Carvalho e Cunha Júnior, o capítulo reflete sobre as tensões que emergem dos processos de escolarização dos sujeitos dessa modalidade de ensino. O que leva os alunos da EJA a desistirem da escola? Para a autora e o autor desse capítulo, é fato que o estudante da EJA deve ter assegurado o direito de

continuidade nos estudos e a inserção no mundo letrado com as mesmas condições que são oferecidas aos que cursam o ensino fundamental e médio em segmentos considerados regulares. Porém, apesar de algumas conquistas nesse aspecto, a pesquisa revela que os parcos investimentos na EJA se impõe como um grande desafio para o desenvolvimento de ações efetivas, de maneira que possa garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso do estudante dessa modalidade de educação, em especial, para as escolas localizadas distantes da região urbana.

As pesquisas que compõem a primeira parte do livro trazem contribuições fundamentais para avaliar as políticas sobre a formação de professores, a educação especial na perspectiva da política de inclusão, a valorização docente e a EJA no município de Itapetinga e circunvizinhança. Políticas essas forjadas no âmbito nacional, mas que se efetivam através das ações dos governos municipais, impactando diretamente a educação pública local.

A segunda parte do livro, intitulada “Debates Teórico/Epistemológico sobre Política Educacional” é constituída por seis capítulos.

O oitavo capítulo, de autoria de Moura, Nunes e Ferreira, apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo estado da arte que buscou conhecer os estudos que versam sobre transtornos mentais e comportamentais em professores, adoecimento mental do professor e carreira profissional docente, a fim de traçar um mapeamento das discussões acerca dessas questões. Foi realizada no banco de dados no portal de periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre 2014 a 2018, a partir dos descritores “transtornos mentais e comportamentais em professores”, “adoecimento mental do professor” e “carreira profissional docente”. Foram selecionados 13 textos, sendo sete artigos, uma tese e cinco dissertações que contribuíram para dar visibilidade aos temas em questão e suas articulações.

No nono capítulo, com o objetivo de refletir sobre o processo de mercantilização da educação superior da Reforma de 1968 ao Programa

Future-se, Nogueira e Lima, mediante uma revisão de bibliográfica, buscam entender o universo em que a demanda por mercantilização da educação superior se inscreve e apontar as contradições que destacam alinhamento neoliberal na singularidade das políticas para educação superior dos governos das décadas de 1970 a 2020. A partir do material bibliográfico analisado, o autor e a autora apontam um alinhamento neoliberal no processo de mercantilização da educação superior mediante os discursos de modernização, democratização e inovação.

Santos, Santos e Cardoso, no décimo capítulo, analisam as produções acadêmicas pertinentes à Educação do Campo efetivadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da UESB. Dos cento e setenta e um (171) registros de produções no Banco de Dissertações do PPGEd disponíveis no momento da coleta de dados, doze (12) estão relacionadas à Educação do Campo. Para aprofundamento das informações, as Dissertações foram organizadas em quatro blocos temáticos, a saber: 1) Educação para o Trabalho; 2) Formação para Professores; 3) Educação de Jovens e Adultos (EJA); 4) Avaliação Escolar e Precarização do Trabalho Docente. O estudo permitiu concluir que as pesquisas no PPGEd voltadas para a Educação do Campo ainda são, proporcionalmente a outras temáticas, em menor número, sendo que nos últimos três anos notou-se um acréscimo dessas produções. Segundo as autoras, a análise também possibilitou perceber que, em termos de resultados, os trabalhos acadêmicos sobre o tema, em geral, abordam acerca das dificuldades de implantação e implementação de políticas públicas para a população campesina.

O décimo primeiro capítulo, de autoria de Oliveira e Cunha Júnior, investiga o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de educação de Itapetinga a partir da análise do quantitativo de matrículas na modalidade e do Censo Escolar e da realização de entrevistas semiestruturadas com alunos dessa modalidade de educação. Ao ouvirem os depoimentos dos alunos entrevistados, a autora e o autor constataram que ainda será necessário um esforço coletivo e política públicas direcionadas para que seja possível a diminuição dos

casos de reprovação nos meios populares, já que o número de retenções e a tentativa de recuperar o “tempo perdido” são dois dos principais fatores que levam ao aumento da juvenilização da EJA. Especificamente em relação ao município investigado, a pesquisa demonstrou que a principal causa da juvenilização da EJA dá-se em relação da interpretação da Lei que determina a idade mínima para a matrícula na EJA, no ensino fundamental, estabelecida pelo poder público.

No décimo segundo capítulo, Silva e Pires apresentam os resultados da pesquisa que teve como objetivo identificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores escolares, gestores e coordenadores técnicos da Rede Municipal de Educação de Itapetinga. Os resultados apontaram para um quadro de desvalorização e precarização do trabalho dos coordenadores, revelando uma classe de trabalhadores fragilizada diante do contexto de flexibilização do trabalho, que realiza afazeres distantes de suas atribuições reais e de preocupações de cunho pedagógico.

No décimo terceiro e último capítulo, Bezerra e Lima apresentam os resultados parciais da pesquisa que estão desenvolvendo sobre a efetividade do auxílio financeiro na permanência do estudante em condição de vulnerabilidade socioeconômica da UESB, no Programa de Assistência Estudantil a partir da percepção dos discentes beneficiários. Tendo como método de análise o Materialismo Histórico e Dialético, a pesquisa, considerando as contradições existentes nas ações de permanência ao estudante, tanto a nível local como nacional, e observando as totalidades e mediações presentes no fenômeno em estudo, aponta que as estratégias utilizadas pelo Estado para a tentativa de expansão da Educação Superior, amparada em práticas mercantis afirmou que a intencionalidade da ação não se constituiu com a visão da educação como direito, mas como mercadoria. Quanto à análise dos dados institucionais, as autoras verificaram que as ações e estratégias adotadas pelo Programa se harmonizam com os processos desiguais e contraditórios presentes no contexto das políticas implementadas pelo Estado. Nesse sentido,

afirmam as autoras, foi possível perceber que o caminho percorrido para a permanência estudantil nas últimas décadas compromete aspectos que são necessários para a manutenção de uma educação que preze pela qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Assim, enquanto a política de expansão e ampliação da Educação Superior estiver estruturada com base nos ideais neoliberais e de acumulação do capital, com as orientações dos organismos internacionais, esse nível educacional e a assistência ao estudante precisarão aprofundar o debate, com vistas na implementação de políticas institucionais que busquem frear as demandas produtivistas, uma vez que sem impedimentos ou embates será arraigado o enfraquecimento da educação, como instrumento de transformação social.

As pesquisas que compõem essa última parte do livro, tendo a política educacional como foco de interesse, contribuem, através do Estado da Arte sobre adoecimento docente, sobre a pesquisa em Educação do campo, sobre a relação entre a reforma do Ensino Superior de 1968 e o Programa Future-se do governo federal para as instituições de seu sistema de ensino, para expandir o conhecimento sobre esses temas. As pesquisas com dados empíricos sobre Educação de Jovens e Adultos, sobre a Assistência Estudantil e sobre a coordenação pedagógica contribuem para construir um corpo de conhecimentos a respeito da gestão desenvolvida tanto no âmbito escolar quanto nas esferas governamentais e que impactam na formação da juventude e na atuação profissional de um determinado grupo de educadores.

A linha 1 Política Pública Educacional do PPGEd, que assumiu e cumpriu com o desafio posto pela gestão pública de educação de titular professores da educação básica, também formar novos pesquisadores na área da educação, ligando presente e futuro. Porque a educação brasileira, parafraseando Gramsci, é uma necessidade humana do presente e nela devemos investir, trabalhando utilmente, para criar e “antecipar” o futuro.

Vitória da Conquista, julho de 2020, Pandemia do Covid-19.
Leila Pio Mororó e Adenilson Souza Cunha Júnior
Organizadores

PARTE I

A POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL, OS PROGRAMAS DE GOVERNO E SEUS EFEITOS NOS MUNICÍPIOS

Capítulo 1

O Programa Despertar e a formação continuada de professores das escolas do campo nos municípios baianos de Itagibá e Itapetinga

*Rosilene Aparecida Barreto Martins
João Nascimento de Souza
Arlete Ramos dos Santos*

Introdução

A formação inicial e continuada de professores é condição fundamental para que os docentes possam exercer com dignidade a sua profissão. De acordo com Frigotto (2010, p.40), é necessário “desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencentes à classe, mas a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes”. Conforme Gramsci citado por Frigotto (2010, p. 40), significa criar uma nova intelectualidade que surja das massas populares e continuem em contato com elas. Dessa forma, se modificaria o panorama ideológico de uma época.

Apesar de vários avanços conquistados pela Educação do Campo, ainda não foram suficientes para que houvesse mudanças significativas.

Geralmente, são ofertadas aos professores do campo, as mesmas formações que são destinadas aos educadores das escolas urbanas, caracterizando, assim, uma formação continuada urbanocêntrica, o que pouco contribui para sua formação, bem como sua atuação e melhoras na educação dos camponeses.

Enquanto sujeitos inseridos numa sociedade capitalista, é notório que a educação é, muitas vezes, idealizada e planejada para atender às demandas mercadológicas do capital em seu processo de disseminação e acumulação. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999, p. 17-18),

[...] o mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca foi um bom conselheiro para um projeto de educação básica.

Através das lutas dos Movimentos Sociais do Campo que tivemos alguns avanços em relação à política de formação de professores e professoras do campo, essenciais para o desenvolvimento do empoderamento de suas práticas pedagógicas que estão diretamente ligadas à qualidade da educação campesina. Segundo Santos e Cardoso (2017, p. 131),

[...] a Política de Formação de Professores se define como um procedimento que leva em consideração articulações entre as esferas federal, estadual e municipal, mas na verdade, nota-se que suas ações estão fortemente atreladas ao Plano de Metas da Educação ou mais precisamente ao PDE. Destarte, o PDE apresentado pelo MEC em abril de 2007 disponibilizou ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios instrumentos para avaliação e implementação de políticas que visem à melhoria da qualidade da educação, principalmente, da Educação Básica do sistema público.

Entretanto, para falar em educação no campo, é pertinente citar o campesinato no Brasil e o processo de marginalização desses sujeitos que

sofreram por muito tempo pela falta de políticas públicas educacionais e sociais. E visualizarmos que foi através da mobilização do campesinato e dos movimentos sociais marcada por lutas e resistências que tivemos alguns avanços que ainda necessitam de mais investimentos, políticas e pesquisas, como salienta Antunes-Rocha (2010, p. 389):

A formação de professores é tema em todas as pautas de debates e proposições. Isto porque é fato histórico o significado da ausência de docentes ou sua formação precária na construção da escola rural. Mudar tal cenário é condição fundamental para um projeto que se orienta pelos princípios e práticas da educação do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece abreviadamente que seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social na formação básica do cidadão. Porém, no ano de 1997, houveram propostas pedagógicas implementadas pelo MEC através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como foco arraigar o debate educacional envolvendo escolas, sociedade, governos e pais, originando, assim, algumas mudanças no sistema educativo. Foi através dos PCN que os temas transversais foram inseridos junto ao tema Meio Ambiente, ocasionando condições específicas para a realização de práticas educativas.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) enxerga então a oportunidade de suprir a latente necessidade de uma proposta de Educação Ambiental nas Escolas do Campo, em um período que as questões ambientais estavam em pauta nos debates dos diferentes setores da sociedade. Foi na década de 1995, que o SENAR/PR inicia seu projeto de educação ambiental, implantando o Programa Agrinho, baseado nos PCNs e na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei 9.795/99), objetivando contribuir para a mudança de hábitos com relação às questões ambientais, incluindo os temas transversais, saúde, ética e cidadania (BATISTA, 2012). Afonso (2003, p.40), em suas reflexões afirma que

[...] procuram equacionar as políticas educacionais actuais essencialmente por referência à ideia de “um bem comum local”, que se traduziria na conciliação entre o interesse público, representado pelo Estado, e os interesses privados, representados pelas famílias e outras instituições, serviços e actores locais.

As empresas privadas através da pedagogia do Agronegócio, na disputa hegemônica, se aproveitaram da parceria público-privado (PPP) para adentrarem no interior das escolas públicas brasileiras, implantando seus programas e projetos, visando a conformação dos camponeses aos seus princípios e lógica, buscando na figura do professor um intelectual para propagação de sua ideologia. De acordo com Molina (2015, p. 392), com base em Lamosa (2014, p. 174):

Entre os diversos fatores extremamente preocupantes desta invasão ideológica do agronegócio nas escolas no campo está o fato de ela ser operacionalizada pelos próprios docentes destas escolas, que passam por processos de “formação” nestas empresas para divulgar os benefícios desta lógica de organizar a agricultura para sociedade.

Segundo Fernandes (2013, p. 191-192), o agronegócio é “a expressão capitalista da modernização da agricultura, que tem se apropriado dos latifúndios e das terras do campesinato para se territorializar”. O vocábulo agronegócio nasce da tradução da palavra em inglês *agribusiness*, que foi estabelecido pelas contribuições dos professores Goldberg e Davis. De acordo com Araújo, Wedekin e Pinazza (1990, p. 3):

Pela definição de Goldberg e Davis, o “*agribusiness*” é “a soma total das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas; as operações de produção nas unidades agrícolas; e o armazenamento, processamento dos produtos agrícolas e itens produzidos com eles”. Dessa forma, o “*agribusiness*” engloba os fornecedores de bens e serviços à agricultura, os produtores agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e no fluxo dos produtos agrícolas até o consumidor final. Participam também nesse complexo os agentes que afetam e coordenam o fluxo dos produtos, tais como o governo, os mercados, as entidades comerciais, financeiras e de serviços.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi fundado na década de 1990, através da Lei nº 8.315 de dezembro de 1991, e regulamentado pelo Decreto nº 566, de 10 de junho de 1992. De acordo com Cardoso e Santos (2018, p. 1):

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, foi pensando pela bancada ruralista do Congresso como subsídio para realizar a formação profissional dos trabalhadores que residem no campo, ou seja, o SENAR surge como ação da Classe Patronal Rural, que integrava a Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), respaldada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e também pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). De maneira geral, segundo consta nos documentos, a missão do SENAR pauta-se no preparo da mão de obra para o desempenho das funções no campo, ou seja, notadamente o objetivo é tecnicista, firmando-se na pressuposição que, capacitando o homem do campo e instrumentalizando-o, evitará o êxodo rural.

O Programa Despertar na Bahia foi implantado no ano de 2005, através do Sistema FAEB/SENAR, objetivando oferecer uma educação ambiental às crianças e jovens das escolas públicas, no espaço rural. O programa encontra-se respaldado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enfatizando os temas transversais: Meio Ambiente, Cidadania, Saúde, Ética, Trabalho e Consumo, tendo o tema Meio Ambiente como eixo principal das atividades.

Iniciou suas atividades em cinco municípios baianos: Camacan, Ipiatã, Itagibá, Itapetinga e Miguel Calmon, com o nome de Projeto Despertar, sendo uma espécie de projeto piloto, no primeiro ano de execução o programa contemplou cinco escolas rurais de cada cidade escolhida. De acordo com Batista (2012), a metodologia pedagogia de projeto¹ foi a adotada na Bahia, tendo como tema principal naquele ano “Meio Ambiente”. Houve uma formação para os educadores do projeto

¹O “Método de Projetos” foi idealizado pelos educadores norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick, a base desse método é o princípio de que o processo ensino-aprendizagem aconteça a partir dos problemas reais do cotidiano do aluno, de seus conhecimentos tácitos e de suas vivências. De acordo Dewey (*apud* PICONNEZ, 2004), “todo conhecimento verdadeiro deriva de uma necessidade”.

com carga horária de 32 horas, envolvendo palestras e oficinas sobre os subtemas ou temas transversais: água, clima e solo, biodiversidade e resíduos sólidos. No *Manual Conhecendo o Despertar* conta que:

O Sistema FAEB/SENAR assumiu o desafio de implantar o Programa Agrinho, projetado pelo SENAR/PR em 1996, na Bahia implantado em cinco escolas de cada município como Projeto Piloto – Camacan, Ipiaú, Itagibá, Itapetinga e Miguel Calmon. Esse programa de caráter educativo e motivador, objetiva contribuir para mudar as atitudes do homem rural em relação à preservação do Meio Ambiente, à melhoria da qualidade de vida e ao pleno exercício da cidadania (SENAR, 2009, p. 7).

De acordo Nogueira (2001), muitas escolas trabalham ou dizem trabalhar por projetos. Porém, vários professores por falta de conhecimento sobre esse método, chamam de “projetos” quaisquer atividades que resultem na elaboração de cartazes, visitas, jogos, festas escolares, numa visão bastante simplista em relação à organização didático/pedagógica que a metodologia requer.

O material do Despertar, além dos temas transversais, propõe uma pedagogia baseada nos princípios propostos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)² para o Século XXI: Aprender a Conhecer, Aprender a Conviver, Aprender a Fazer e Aprender a Ser (DELORS, 2012).

Além da formação municipal, os professores recebem manuais do professor compostos de Referencial Pedagógico e temas geradores, sendo que por ano apenas um desses temas é trabalhado. Esses materiais contêm intervenções didáticas que promovem atividades contextualizadas e propostas de implantação das ações de EA nas escolas do campo.

De acordo Caldart (2004, p. 149-150), a educação é um direito dos povos do campo, e deve ser garantida através das lutas por políticas públicas no e do campo, ou seja, “[...] no: o povo tem direito de ser educado

² A UNESCO em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, promove a Conferência Mundial de Educação para Todos, nessa conferência foram definidos os quatro pilares para a educação, que deveriam servir de meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos.

no lugar onde vive; **do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Portanto, esse direito não deve ser tratado como serviço de caráter privado ou políticas compensatórias. A educação do campo, também não deve ser vista como simples mercadoria, sendo oferecida destoante da educação pensada pelos movimentos sociais que defendem a existência de Políticas Públicas promovidas pelo Estado e governos. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 14):

Em defesa de Políticas Públicas de Educação do Campo. Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública.

Ante as pressuposições destacadas, objetivamos nesse texto analisar a formação continuada de professores, ofertada pelo Programa Despertar nos municípios investigados. Analisando através dos dados das pesquisas, se essa formação se encontra alinhada aos ideais da Educação do Campo pensada pelos movimentos sociais e seus intelectuais orgânicos ou está a serviço do capital, contemplando o agronegócio e interesses da burguesia.

Por se tratar de uma pesquisa baseada na Teoria Crítica, está fundamentada pelo método Materialismo Histórico Dialético, sendo uma pesquisa do tipo “estudo de caso”, com caráter exploratório, numa abordagem quali-quantitativa. Para tanto, utilizamos como ferramentas da pesquisa: entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental e a revisão de literatura.

Com base no exposto, o texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento, apresentamos os municípios investigados e um

esboço das políticas públicas para Educação do Campo; logo em seguida, temos o percurso metodológico, destacando o método utilizado e os sujeitos envolvidos. Na sequência, apresentamos o Programa Despertar, discutindo em relação a formação continuada de professores ofertada pelo programa nos municípios baianos Itapetinga e Itagibá, apontando dados da pesquisa; e finalizamos com algumas considerações acerca da nossa investigação.

As pesquisas que constituíram este texto foram realizadas nas escolas do campo pertencentes à zona rural de dois municípios distintos: Itapetinga e Itagibá, ambos situados no Estado da Bahia. O Município de Itapetinga está localizado no Sudoeste da Bahia, e segundo o Censo Populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a cidade possuía naquele ano uma população de aproximadamente 68.273 habitantes, se destacando como o terceiro município mais populoso do Sudoeste da Bahia. A população deste município encontra-se concentrada na zona urbana, correspondendo a 97%, sendo que destes, apenas 3% residem na zona rural, acarretando, assim, um número reduzido de escolas e alunos matriculados no campo.

A cidade de Itapetinga possui três distritos: a sede, Palmares e Bandeira do Colônia. Está situada a uma distância aproximada de 580 km da capital do estado, sua área geográfica é de 1.651,158 km². O nome Itapetinga é derivado da palavra “Itatinga”, que, em tupi significa “pedra branca”, pois ita é pedra, e tinga, significa “branca”.

Em decorrência do crescente fechamento das unidades escolares de Itapetinga, em 2019 encontram-se ativas apenas sete escolas do Campo, sendo: Escola Ana Maria Fernandes, situada à Fazenda Areada, Escola Municipal Antônio Clarindo, situada à Fazenda Goitacaz, Escola Municipal Euflozina Maria do Carmo, situada à Fazenda Lagoa Amaralina, Escola Palmeirinha, situada à Fazenda Queimada, Escola Reunidas Maravilha, situada à Fazenda Reunidas Maravilha, Escola Rural Maria José Moura, situada à Fazenda Altamira, Escola Municipal Texana, situada à Fazenda Texana, Prédio Escolar Dona Yolanda, situada à Fazenda Dona Yolanda.

As Escolas do Campo desse município atendem as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais (ensino ocorrido em classes multisseriadas) e EJA, sendo que essa última modalidade só se encontra nas escolas: Palmeirinha, Maria José Moura e Texana.

O município de Itagibá está localizado na microrregião Ilhéus-Itabuna no Sul da Bahia, com as seguintes coordenadas geográficas: Latitude 14° 17' 01" S, Longitude: 39° 50' 34" W, com 185m de altitude e a 370 km da capital Salvador . Possui uma área de 810.340 km², seus confrontantes são os municípios de Dário Meira, Aiquara, Ipiaú, Itagi e Ibicuí, tendo como território de identidade o Médio Rio das Contas. Possui uma população estimada em 15.577 habitantes e densidade demográfica de 19,26 hab./km² (IBGE, 2017). Ainda segundo o IBGE, em 2010, o IDH alcançou um índice de 0,589, considerado quase metade do ideal que é de 1,0%.

Nas escolas do Campo do município de Itagibá são ofertadas modalidades de Ensino Infantil, Fundamental I e II e EJA. Conta com três escolas nucleadas, distribuídas em duas unidades escolares e em três comunidades. Essas escolas nucleadas são gestadas por uma escola polo, que também são do campo. Elas não possuem diretor, nem mesmo coordenador, ambas se encontram na sede, distrito ou povoado. O professor é a única pessoa que faz a mediação entre a comunidade escolar e os gestores, sem contar com a distância e as estradas em condições precárias que dificultam o acesso. Estas escolas continuam multisseriadas³, ofertam as etapas da Educação Infantil e o Ensino fundamental I.

Existem outras três escolas localizadas na zona rural que não são nucleadas e apresentam situações semelhantes às anteriores, quanto à questão da gestão, acessibilidade e oferta de ensino. Outras seis

³ As escolas multisseriadas têm um único professor, que além da atividade docente, acumula outras tarefas administrativas voltadas para manutenção da unidade escolar, chegando, na maioria das vezes, a ter que conciliar também as atividades de limpeza e preparo da merenda escolar. A situação que se coloca quanto à adequação das turmas multisseriadas é bastante problemática. Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado, e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica – material e de recursos humanos qualificados – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (D'AGOSTINI, 2009, p. 48).

escolas estão distribuídas nos povoados e distritos, possuem diretores, coordenadores próprios. Quanto à acessibilidade, enfrentam alguns problemas tendo em vista que vários desses estudantes residem na zona rural. Os principais problemas estão relacionados ao transporte escolar e a ausência do calendário específico (Art. 28, inciso II da LDB 9394/96) para o campo que estão com condições precárias nas estradas.

No que diz respeito à diminuição da quantidade de escolas do campo, seguindo uma triste realidade dos municípios brasileiros, Itagibá, no período de 2010 a 2018 fechou sete escolas do campo, do total de 29 restam apenas 14, e com o processo de nucleação das escolas⁴, a tendência é se instaurar um quadro ainda mais crítico. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a situação foi sempre a mesma: “ausência de alunos”. A publicação está no *Diário Oficial Eletrônico*, ano 2, edição 591 de 31 de outubro de 2018.

A Educação do Campo brasileira carece de professores com formação adequada para atuar na modalidade, também de infraestrutura, de uma política que respeite a diversidade do campo, de estar mais solidificada nos movimentos sociais e de uma ampliação de estudo nas instituições de ensino superior, afim de um melhor conhecimento de suas especificidades e, conseqüentemente, um melhor direcionamento de políticas públicas que atendam suas demandas.

No Brasil as Políticas Educacionais do Campo são resultado das lutas dos Movimentos Sociais do Campo. Dessa forma, Silva Júnior e Borges Netto Borges (2011, p. 50), colocam que

[...] assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do País, como por exemplo, os movimentos sociais do campo. Tais sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito. Denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos.

⁴ O processo de nucleação escolar, ou criação de escolas-polo, compreende o fechamento das classes multisseriadas isoladas e o redirecionamento dos estudantes e professores para escolas maiores nos centros urbanos ou no próprio meio rural, em outras comunidades. A nucleação das escolas públicas do Campo segue o procedimento estabelecido pelo art. 28, parágrafo único, da Lei Federal nº 9.394/1996, com a alteração feita pela Lei Federal nº 12.960/2014.

Além disso, é preciso criar condições para a construção de um novo currículo na Educação do Campo que promova conhecimentos potencializadores para esta modalidade; uma educação contextualizada, pautada na recuperação da identidade do homem do campo, transformadora e engajada como um projeto e paradigma de sociedade da classe trabalhadora do campo que tem como pressuposto central um modelo de desenvolvimento sustentável que assegure a manutenção da vida e da cultura desses sujeitos a partir das lutas pela garantia de direitos fundamentais como a terra, contribuindo também para recriar o significado de pertencimento dos povos que vivem no campo.

Corroborando a este pensamento, Hage (2005) afirma que as classes multisseriadas contribuem para os sujeitos do campo permanecerem em seu local de moradia, mas para isso é necessário acabar com a experiência precária da Educação efetivada nessas escolas, que seguem o modelo das escolas urbanas e não atendem ao que é específico do campo.

As pesquisas que realizamos nos dois municípios evidenciaram que em relação às verbas alocadas para a execução das políticas públicas para a Educação do Campo, estas chegam aos municípios por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O referido programa tem seu formato próprio.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa federal implantado, em 1995, pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Consiste na transferência de recursos financeiros, em uma única parcela anual, em favor das escolas públicas do ensino fundamental e das escolas privadas de educação especial (BRASIL, 2006, p. 6).

Esses recursos são alocados para escolas públicas das redes distrital, estaduais, municipais e, as escolas privadas de educação especial, administradas por entidades sem fins lucrativos, inscritas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), cadastradas no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP) no ano que antecede o atendimento. Os recursos chegam até as escolas por meio de contas bancárias abertas pelo próprio FNDE, em nome das Unidades Executoras, (Entidade ou instituição responsável pela formalização dos processos de adesão e habilitação, recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos pelo FNDE, para atender as escolas contempladas). Para o recebimento das verbas alguns critérios devem ser atendidos e, dentre estes, podemos citar o número de alunos matriculados, uma vez que este quantitativo deve ser de vinte ou mais alunos, o que habilita a escola a receber a verba.

A partir da década de 1990, com a descentralização das políticas públicas, o Estado assume o papel gerencialista, ficando a responsabilidade de implantação e de execução para os entes federados. Segundo Oliveira (2011, p. 325):

A descentralização foi apresentada como a alternativa de gestão das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e, consequentemente, ampliando o número de atores políticos. Nesse arranjo, governadores e prefeitos adquiriram papel político de primeira grandeza, sem, contudo, anular ou diminuir o poder de antigas lideranças.

Sendo assim, cada ente federado precisou imprimir esforços para enfrentar os desafios advindos dessa regulamentação e pensar a educação em uma perspectiva democrática e participativa a fim de se alcançar a qualidade que tanto se almeja.

A realização dessa investigação está sob a ótica do Materialismo Histórico Dialético, e optamos por realizar uma pesquisa do tipo “estudo de caso” de caráter exploratório por se tratar de realidades específicas que carece de instrumentos adequados que possibilitem uma investigação mais detalhada e ampliada. Sendo que a escolha nesta pesquisa vê como dialética a contradição de implantação de uma política educacional de formação e a convergência aos interesses do estado capitalista, num lócus em que a educação constitui, de acordo com Caldart (2012), os movimentos de luta e superação das relações sociais capitalistas em que a

educação, como prática dos movimentos sociais do campo, busca associar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado.

O Materialismo Histórico-Dialético nos mostra que só é possível compreender os fenômenos por meio da totalidade, não podendo com isso ignorar os aspectos qualitativos ou quantitativos, pois ambos se complementam. Reitera-se, portanto, a necessária relação entre quantificação e qualificação para a efetivação de diagnósticos e planos, cuja consistência e coerência depende da realização de investigações mais amplas e de qualidade ou apropriar-se de todos os dados disponíveis, nos seus pormenores, como já destacava Marx (1989).

Com o intuito de se obter uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, adotamos o “estudo de caso” de caráter exploratório, buscando analisar a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo dos Municípios baianos Itapetinga e Itagibá. Para tanto, valemo-nos da pesquisa bibliográfica, de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental.

Nos municípios de Itapetinga e Itagibá, a pesquisa de campo foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2018. Inicialmente, em cada município, realizamos os seguintes procedimentos: Contato com a Secretaria Municipal de Educação, Coordenação e as escolas do Campo por meio de seus respectivos diretores e professores e, ao recebermos a autorização, aplicamos os questionários e realizamos as entrevistas.

Todos os sujeitos contemplados na pesquisa em Itapetinga participaram da formação continuada do Programa Despertar no período compreendido entre 2008-2018 que foi o recorte temporal da nossa investigação. Buscamos priorizar indagações sobre as Políticas Educacionais de Formação Continuada de Professores existentes no município, as contribuições pedagógicas desses programas e se os mesmos contemplavam de fato à Educação do Campo. A partir desses questionamentos estruturantes, apareceram as concepções de educação do campo desses sujeitos, sua realidade social e comunitária, seus envolvimento pessoais em meio à vivência com outros sujeitos professores e professores-formadores, bem como com os discentes.

Em relação à preservação da identidade dos participantes e, como todas são do sexo feminino, foram identificadas na pesquisa, com os pseudônimos de: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6, contanto que, a diretora foi também denominada de professora, preservando, assim, à sua identidade. Todavia, todas as vezes que as transcrições dos áudios das entrevistas foram utilizadas, os sujeitos serão identificados dessa maneira, evitando quaisquer problemáticas em relação ao sigilo e confidencialidade das identidades.

Atualmente, o departamento das escolas do Campo em Itapetinga conta com 14 agentes educacionais, sendo 11 professores, uma diretora, um apoio pedagógico e uma secretária, porém, teve como público alvo desta pesquisa somente seis educadores, sendo cinco efetivos e um contratado. Essa seleção foi devido ao fato de a zona rural ter uma grande rotatividade de professores, principalmente, contratado. E somente essa parcela de educadores atuou nas escolas do Campo durante todo o processo de formação investigado nessa pesquisa, compreendendo o período de 2008 à 2018, pois, foi a partir desse período que a Educação do Campo desse município teve mais visibilidade, e iniciou -se com mais solidez o processo de formação continuada, através de adesões de programas e convênios voltados a formações de professores, inclusive o Programa Despertar.

Este selecionado, porém, expressivo contingente de educadores pôde contribuir de forma efetiva com as questões e objetivos trazidos por esta investigação, por experimentarem de forma global o objeto em análise, e assim, terem posições já construídas frente a ele. Portanto, através dessas considerações, buscamos contemplar o caráter múltiplo do fenômeno aqui estudado, na fase do processo de análise significativo das falas e situações observadas a partir dos sujeitos e do contexto.

Os sujeitos participantes da pesquisa em Itagibá foram: a Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora Geral de Educação, diretores, professores e coordenadores de três escolas do Campo. Após determinarmos quais escolas fariam parte da pesquisa, definimos a quantidade de sujeitos, sendo um total de vinte (20), dos quais, 16

responderam ao questionário e nove foram entrevistados. A quantidade de professores por cada escola foi feita escolhendo 1(um) professor/turno em três unidades de ensino. Visitamos as unidades escolares, apresentamos a nossa proposta da pesquisa e informamos a maneira que seriam realizadas a aplicação do questionário e as entrevistas. Foram utilizados na pesquisa nomes fictícios de vegetação da caatinga, para os sujeitos, obedecendo com isso, às regras do Comitê de Ética da Pesquisa quando envolve seres humanos.

A formação do Programa Despertar ocorre em dois momentos distintos: No primeiro momento a formação Estadual em Salvador na sede do SENAR-BA, envolvendo os coordenadores municipais e os coordenadores de núcleo que ficarão encarregados em repassar a proposta; o segundo momento acontece nos municípios que fizeram a adesão ao programa. A formação municipal fica sob a responsabilidade do coordenador municipal e do coordenador de núcleo, sendo destinada aos professores, diretores e coordenadores que atuam nas escolas do campo. Nessas formações é discutido o tema do ano relacionado ao Meio Ambiente, a metodologia usada é a Pedagogia de/projetos e tem como aporte os materiais didáticos produzidos pela equipe do SENAR-BA.

Nessa formação, a partir de um pré-diagnóstico local (meio onde a escola está inserida) que os professores iniciam a elaboração de um projeto que deve estar em consonância com o tema determinado. Esse projeto deve ser desenvolvido/concluído com os alunos e, se possível, com a comunidade. Na elaboração desses projetos, o professor enquanto educador ambiental propõe propostas pedagógicas que vão direcionar o trabalho com os alunos, construindo um plano de ação com atividades a serem desenvolvidas durante todo o ano.

No município de Itapetinga não identificamos resistência dos professores nas entrevistas e nem nos questionários, em relação ao Programa Despertar. Esses educadores demonstraram apenas frustrações em algumas lacunas, pois, nas formações e na parte prática das ações do projeto existem algumas “travas”, e é onde as dificuldades se revelam, como podemos constatar nas falas das professoras 1 e 2 que relatam,

O programa Despertar era na verdade, um programa para despertar os moradores da zona rural, mas, não atingiu objetivo de chegar aos moradores do campo, só foi para os professores. A formação deveria ser estendida para os pais, não deveria ficar só para os professores. Entretanto, a formação dos professores de como trabalhar, deixou muito a desejar, pois, as escolas não tinham material completo para trabalhar, ainda, o professor tinha que procurar o material, a exemplo, o professor tinha que conseguir as mudas de plantas para fazer o jardim, faltou a participação do pais, que não tiveram palestras e nem cursos. Tinha que ter tudo isso para o projeto alcançar seu objetivo de atingir a zona rural. Inclusive eu tinha o dia certo para trabalhar no programa despertar (Professora 1, entrevista/Itapetinga).

[...] na hora de colocar os projetos em prática, nós temos muitas dificuldades, porque faltava um acompanhamento, faltava a verba, faltava mão de obra, para atender as várias exigências. Entretanto, a parte teórica foi suficiente, apesar de que na prática existiam muitas lacunas sem serem preenchidas (Professora 2, entrevista/Itapetinga).

Em relação às muitas dificuldades para colocar o projeto do Despertar em prática, se deve também ao fato da proposta do Programa em propor soluções para problemas ambientais detectados no pré-diagnóstico da comunidade. A solução desses “problemas” muitas vezes estava aquém das possibilidades desse professor, alunos e comunidade. Citamos como exemplo o tema “resíduos sólidos”, que foi diversas vezes trabalhado no município. As comunidades na zona rural de Itapetinga, incluindo a escola, pela inexistência de coleta, queimam ou enterram o seu lixo. Alguns professores já propuseram nas ações do projeto a realização de coleta ou coleta seletiva, proposta que não sai do papel pelo fato de não depender somente da boa vontade deles.

A realização do plantio de hortas nas escolas e comunidade é uma ação que frustra frequentemente os educadores, uma vez que para muitos é uma possibilidade distante, devido à falta de dinheiro, mão de obra e até mesmo local para plantio, porque alguns fazendeiros não permitem o cultivo de hortaliças em suas fazendas. De acordo a professora 4:

As escolas do campo fizeram parte do programa Despertar e as formações eram excelentes, mas a parte prática não conseguia muita adesão da Comunidade, pois, a população do campo que existe no entorno da escola compõe-se de trabalhadores rurais que não tem poder sobre a terra, não podendo colocar em prática o programa devido a barreira dos proprietários da terra (Professora 4, entrevista/Itapetinga).

Entretanto, a professora 3 acredita que através das ações ambientais do Programa Despertar, houve a superação do modelo urbanocêntrico, enxergando nesse programa uma ferramenta de mudança de realidade na educação, na fala da professora há o envolvimento da comunidade na preservação do meio ambiente, e que essas aprendizagens trouxeram muitos benefícios,

Eu vejo que o que tem acontecido no nosso município é o que eles têm feito para mudar essa realidade, o nosso município se aliou ao programa Despertar por muitos anos, o programa vem sendo trabalhado nas escolas do campo e obtendo o sucesso devido. O Despertar traz inovação na questão do meio ambiente, porque a comunidade do campo muitas vezes não se sente inserida no meio, é como se fosse à parte. No entanto, através do Programa Despertar, com toda a prática envolvida que esse programa traz para ser desenvolvido nas escolas do campo, fica evidente que eles começam a compreender a importância do meio ambiente e do que é desenvolvido na escola e na comunidade, porque não é só na escola, é a comunidade toda que faz parte, pois abrange toda a vivência, e eles compreendem que estão inseridos e que não estão separados deste meio, e é necessário que eles compreendam que também precisam estar cuidando desse meio ambiente. E o município trazendo e se alinhando a este programa está fazendo um diferencial, porque envolve desde a preservação do meio ambiente, mas também, um programa que traz dentro da educação todo um parâmetro da comunidade, o trabalho doméstico, dos moradores rurais como também as hortas comunitárias ou até mesmo sua própria horta no fundo da sua casa, o que está sendo aprendido é benéfico, pois pode ser aplicado no dia a dia (Professora 3, entrevista/Itapetinga).

Como o Programa Despertar é constituído na pedagogia do agronegócio, obedecendo à lógica do capital, não há preocupação na formação de cidadãos críticos, tendo desse modo, um distanciamento muito grande da Educação do Campo e, assim, esses educadores acabam por terem um olhar ingênuo, acrítico e idealista da Educação do campo, ignorando as questões sociais, culturais, políticas, negando a disputa de projetos contra hegemônica que a Educação do Campo defende.

Essa visão simplista da Educação do Campo é também percebida na fala da professora 4 e da professora 5, que acreditam que a Educação do Campo deve ser direcionada somente aos filhos dos pequenos proprietários de terras, e para os filhos dos trabalhadores residentes nos grandes latifúndios como ocorre em Itapetinga, a educação deve ser urbana. A professora 5 também defende o Programa Despertar como uma forma de Educação do Campo.

Eu acredito que o método que foi criado as escolas do Campo antigamente que era baseado nas cidades não mudou, continua o mesmo, não tem nenhuma diferença até porque aqui no município eu não acho que teria como mudar e nem tem como mudar, porque esse sistema que foi criado está justamente baseado nas escolas que foram criadas para os trabalhadores das fazendas, para os filhos dos trabalhadores das fazendas, e hoje continua assim. Em algumas cidades eu percebo que o método diferenciado é realmente voltado para educação do Campo e consegue se validar por quê os alunos que frequentam as escolas, são filhos de proprietários da terra de pequenos proprietários, em Itapetinga não acontece isso, pois quem frequenta a escola são os filhos dos trabalhadores das fazendas que não são os donos da terra. Eu acho que isso às vezes vai de encontro com o sistema, com o método que é educação do Campo idealiza, então assim eu acredito que aqui no município não consegue atender a educação do campo, acredito que a educação na zona rural na verdade é uma extensão da cidade (Professora 4, entrevista/Itapetinga).

Historicamente, falando no município de Itapetinga, já foram feitas algumas coisas para diferenciar e valorizar o homem do campo como alguns programas que já tivemos aqui que foi a Escola Ativa e o Programa Despertar. E já tivemos também

todo o material voltado para a escola do campo que era a Coleção Girassol; e também, trabalhamos num período com o material da Escola Ativa onde os livros também eram voltados para o campo. Embora a realidade do nosso município não seja agricultura, e sim, pecuária, pois o livro era voltado para pessoas que viviam da agricultura, pessoas que tinham seus pedaços de terra, já na nossa realidade os alunos são filhos dos trabalhadores que trabalham para fazendeiros, a terra não é deles. Atualmente, na nossa realidade as escolas do Campo estão totalmente urbanizadas, elas não têm nenhum trabalho diferenciado e voltado para o campo, até mesmo o calendário escolar que deveria ser diferenciado, não é? e isso acaba prejudicando de certa forma os nossos alunos, pois o calendário é único em nossa rede (Professora 5, entrevista/Itapetinga).

Já a professora 6 tem consciência que apesar do campo ter adotado, durante um período, livros voltados para a Educação do Campo, essa educação continuava urbana, ela traz à luz as mudanças ocorridas a partir de 2018 com homologação da BNCC que universaliza a produção de material didático. Assim, o livro que outrora tinha um olhar mesmo que “um pouco distante” (de acordo a fala anterior da professora 5) para a realidade do campo, com a BNCC é extinto.

Nós adotamos um modelo de educação urbanizado, embora em 2012 até 2017, nós trabalhamos com os livros específicos para educação do Campo, mas em 2018 com a nova base nacional comum curricular o livro didático a ser utilizado na zona urbana é o mesmo na zona rural e nós procuramos realizar atividades que venha contemplar ao contexto social dessas crianças que vivem no campo, respeitando a sua cultura as suas necessidades humanas e a sua religião (Professora 6, entrevista/Itapetinga).

Conflitando com essa realidade, a educação do campo visa à construção de uma formação que prepara os sujeitos do campo para serem cidadãos críticos, uma educação emancipatória, onde a luta pela terra estar inserida. De acordo com Santos (2017, p. 25):

A Educação do Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores

camponeses para buscar mecanismos de superação do eclipse ideológico que garante a dominação vigente do sistema capitalista.

Portanto, a Educação Ambiental no Campo deverá estar interligada a este contexto, que além do Meio Ambiente, os demais conteúdos/temas transversais nos possibilite uma leitura crítica da sociedade, das lutas de classes, interesses de grandes empresas e preservação da natureza. Assim, afirmam Bigliardi e Cruz (2012, p. 324),

[...] enquanto saber que, por força das políticas públicas implementadas no Brasil precisa ser trabalhada na escola como tema transversal, entendida a partir desta compreensão, ganha contornos políticos e assume papel transformador, uma vez que compreender a Natureza como totalidade na qual o próprio ser social está inscrito, é compreender que as relações materiais de produção da vida social desenvolvem-se como relações materiais de produção da própria natureza, ou seja, que há uma relação dialética entre o desenvolvimento das relações de produção humanas e o desenvolvimento da natureza não-humana.

O Programa Despertar como projeto do agronegócio, adentra nas escolas públicas do campo, e tendo como ação pedagógica dá um novo significado a imagem do agronegócio, associando o setor à sustentabilidade ambiental, percebido claramente quando o programa é reformulado em 2009. Outras ações foram acrescentadas na formação continuada dos professores e coordenadores, focando especialmente na sustentabilidade ambiental, e assim, o Programa Despertar passa a ter a seguinte formulação: Grupo de Estudos do Programa Despertar (GED), palestras, intercâmbios de experiências pedagógicas, Dia de Campo para professores e alunos e seminário de pedagogia por projetos em Educação Ambiental, os professores e coordenadores participantes da formação recebem certificados do SENAR com carga horária de 80 horas.

Apesar dessa reformulação, o programa continuou atendendo a lógica do capital, focando somente no “despertar da consciência” do educando como ser social e responsável na conservação e preservação

da natureza, omitindo aspectos importantes como as políticas e meios utilizados em prol do desenvolvimento que em consequência promove a autodestruição tanto da natureza quanto do homem. Assim, afirmam Cruz, Bigliardi e Minasi (2013, p. 103):

Neste contexto, temos compreendido a Educação Ambiental para além de um simples campo do saber, mas como a estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanos acerca dos fundamentos do modo de produção material de nossa sociedade, que guarda em sua essência o fundamento desta crise de proporções civilizatórias que vivemos. Neste sentido, sentimos necessário que tenhamos presente a indissociabilidade entre o gênero humano e natureza que lhe é externa (e que lhe garante a vida física) e a necessária dependência dialética entre ambos.

Os professores, mediante formação continuada, com a didática totalmente desprovida de análise crítica acerca das questões ambientais e, por isso, em desconexo com os princípios fundamentais da Educação do Campo, através das ações do projeto e do material pedagógico distribuído aos alunos estão cumprindo a função de difundir no campo uma autoimagem do agronegócio. De acordo Gramsci (2011), os docentes como intelectuais desempenham um papel fundamental, pois, ficam responsáveis por introduzir a ideologia da classe dominante no seio da classe trabalhadora através da educação de seus filhos.

O Programa Despertar tem também como uma de suas ações a realização de um concurso municipal para professores e alunos, realizado na etapa final do projeto no município. De acordo com Batista (2012), essa ação, além de incentivar a continuidade do programa, valoriza as atividades desenvolvidas. Sendo assim,

O Despertar promove, em parceria com as prefeituras, concursos de frases, desenhos e redações para alunos e de experiências pedagógicas para professores. O concurso não é um fim em si, mas uma alternativa para motivar alunos e professores a realizar práticas de EA a partir dos projetos que discutam uma problemática ambiental local ou uma potencialidade ambiental

da região. Através dessas atividades e da rede de informações, o Despertar promove a Educação Ambiental nas escolas do campo, observado as orientações dos documentos oficiais: PCNs, PNEA e PRONEA, além da Política de Educação Ambiental da Bahia, com o objetivo de executar as propostas pedagógicas centradas na mudança de comportamentos, no desenvolvimento de habilidades e competências e na participação de alunos e professores para estabelecer uma relação de harmonia com o local em que vivem, o que inclui a consciência da necessidade de melhoria de sua qualidade de vida (BATISTA, 2012, p. 96-98).

No ano de 2019, a prefeitura municipal de Itapetinga não fez a adesão do Programa Despertar, e desde então, a formação continuada do programa no município foi paralisada após 13 anos de implementação. Contudo, o agronegócio através de um projeto educativo para a classe trabalhadora, representa uma educação do e para o capital, uma educação projetada num processo de escolarização insuficiente e sem qualidade, suprimindo do sujeito do campo o direito a uma formação crítica e desalienada dos percalços, percebemos através do Gráfico¹ que o Programa Despertar é bem avaliado pelos professores de Itapetinga. Apresentamos o Gráfico 1 com o resultado da seguinte questão: Como você avalia a importância da formação do Programa Despertar?

Gráfico 1 – Avaliação do Programa Despertar em Itapetinga



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Pensar em formação continuada docente implica também em viabilizar a materialidade das ações pedagógicas e das políticas educacionais, existentes entre governos federal, estadual e municipal em regime de colaboração que sustenta um processo democrático.

Garantir que as políticas públicas cheguem até aqueles que delas precisam, ainda é um gargalo neste País. Os termos de cooperação por si só, não nos dá a garantia de que as coisas vão funcionar. A formação continuada dos professores do Campo que deveria acontecer, foi muitas vezes motivo de frustração por não atender de fato a especificidade dessa modalidade, como podemos observar em suas falas:

Na verdade, não tem, a gente não senta para falar sobre a formação voltada para escola do campo, a gente vai trabalhar plano, vai trabalhar currículo, tudo voltado para colégio, *mas assim, nunca diferenciou para escola do campo ou escola urbana, nunca teve essa diferença, a gente trabalha de igual para igual [...]* (PALMA, 2019, Itagibá, grifo nosso).

Não, não tem, até mesmo porque sempre que tem encontro, tá todo mundo junto, todo mundo participa do mesmo encontro, exceto, o *Despertar que é encontro a parte da educação do campo*, no mais é todo mundo junto, não tem diferença não (ORQUIDEA, 2019, Itagibá, grifo nosso).

Assim, um curso específico, a não ser esse projeto do Despertar que é trabalhado com a Secretaria de Educação, SENAR e o sindicato rural, não, que eu saiba, [...], *não muito específico assim voltado para a questão do campo* (VELAME, 2019, Itagibá, grifo nosso).

As afirmações contidas nas narrativas dos professores em Itagibá são positivas em relação ao Programa Despertar, pois, a formação continuada proposta pelo programa é percebida pelos professores como um programa específico para o campo, enquanto os outros programas acontecem em conjunto com a zona urbana. Percebemos também certo conformismo parte dos professores, embora cientes do que está acontecendo, não se posicionam para que haja mudanças significativas. Nesse sentido, ressaltamos que Mészáros assevera que

[...] as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

O Programa Despertar, em relação à formação continuada dos professores do Campo, sugere uma retroalimentação posta pelo sistema, limitando as ações dos sujeitos no intuito de preservar a ordem estabelecida pelo capital. Toda essa engrenagem colaborou de forma que não houvesse avanços quanto à capacitação dos sujeitos envolvidos no processo.

Os avanços de um modo geral foram muitos, ocorridos principalmente no campo das conquistas. Por intermédio das lutas travadas pelos movimentos sociais, a educação do Campo, em termos de legislação, pode-se dizer que nunca esteve tão bem amparada. Contudo, não é o suficiente, e precisamos nos apropriar dessas leis e fazer acontecer à educação campesina.

Os retrocessos passam a existir no âmbito da formação continuada dos professores do Campo, quando as políticas públicas não chegam até eles. Constatamos através de suas narrativas dos educadores, que as suas formações são as mesmas destinadas aos professores da área urbana, ou seja, uma formação urbanocêntrica que pouco contribui para as mudanças necessárias na sua carreira docente. Toda essa adversidade vai impactar na qualidade da educação destinada aos sujeitos do Campo. As consequências, na maioria das vezes, são graves e irreparáveis: professores e alunos desmotivados, fechamento de escolas o êxodo rural, cada vez mais crescente, culminando no esvaziamento do campo.

A formação inicial e continuada de professores é entendida na atualidade como prerrogativa basilar, haja vista que seu objetivo é contribuir e/ou assegurar a qualidade do ensino como foi constado na pesquisa tanto pelas falas dos sujeitos quanto pelas análises documentais (relatórios),

De maneira geral, a pesquisa em si, contribui para que docentes, discentes e toda sociedade civil perceba a negligência existente no município de Itagibá em relação à formação continuada pactuada através do Plano de Ações Continuadas e que não é aplicada de forma correta nessa realidade. Assim, faz-se necessário o despertar para consciência cidadã, sobretudo dos professores que são os mais atingidos diretamente, para que direitos e deveres constitucionalmente firmados não deixem de ser usufruídos de maneira tão alienante e vil.

Em relação ao Programa Despertar, ele se estabeleceu no município por 13 anos, e como já mencionado neste trabalho, em 2019, o programa foi descontinuado no município. Depreendemos em relação ao programa que o mesmo é voltado para atender às demandas e interesses do capital, em especial ao agronegócio, onde podemos constatar através do seu material didático, por este está articulado ao agronegócio e sendo totalmente acrítico e desconexo com a Educação do Campo.

Neste contexto, o professor, ao trabalhar com o Programa Despertar, torna-se o intelectual responsável pela reconstrução da imagem do agronegócio, apresentando-o construtivamente, através dos materiais didáticos e ações do programa. Porém, mesmo tendo consciência das dificuldades e limitações encontradas, a maioria dos educadores possuem uma visão positiva do mesmo, inclusive, lamentam por sua descontinuidade.

O Programa Despertar como projeto do capital, adentra nas escolas públicas do campo tendo como ação pedagógica dar um novo significado a imagem do agronegócio, associando o setor à sustentabilidade ambiental, percebido claramente quando o programa é reformulado em 2009. Foram acrescentadas outras ações na formação continuada dos professores e coordenadores, focando especialmente na sustentabilidade ambiental, e assim, o Programa Despertar passa a ter a seguinte formulação: Grupo de estudos do Programa Despertar (GED), palestras, intercâmbios de experiências pedagógicas, Dia de Campo para professores e alunos e seminário de pedagogia por projetos em Educação Ambiental.

Diante das constatações aqui apresentadas, há a necessidade de os professores do campo ter formações que despertem a crítica, estimulando

a compreensão acerca dos verdadeiros ideais da Educação do Campo. Resultando na compreensão e busca de uma educação emancipatória do campo e para o campo, uma educação como direito de cidadania e dever do Estado que a tem legitimado sem a criticidade necessária pela luta na efetivação de direitos.

Entretanto, sabemos que programa de formação de professores que estimulam o pensamento crítico não é interessante para o Estado, pois, o professor, ao pensar criticamente pode se tornar algo relativamente “perigoso”, e assim, não aceitar mais qualquer formação, educação ou remuneração. É por isso é preciso consolidar mais do que nunca a resistência do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, inclusive da educação.

Referências

- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 35-46, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio (org.) et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.
- ARAÚJO, N.B.; WEDEKIN, I.; PINAZZA, L. *Complexo agroindustrial – o “Agribusiness Brasileiro”*. São Paulo: Agrocere, 1990.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 2).

BATISTA, J. É. A. *Educação ambiental nas escolas do campo do município de Poções, Sudoeste da Bahia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – UNIFACS, Laureate International Universities, Salvador, 2012.

BIGLIARDI, R. V.; CRUZ, R. G. O educador no contexto contemporâneo: apontamentos a partir da educação ambiental emancipatória. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v.28, p. 320-331, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3133>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentações dos temas transversais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Manual de Orientações para as escolas*. Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução nº 2/2008. *Diário Oficial de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 6.755/2009. *Diário Oficial da União de 16/06/2009*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ); São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-260.

CARDOSO, Jafé da Silva; Arlete Ramos dos Santos. *Parceria público-privada na educação do campo: o Programa Despertar e a precarização do trabalho docente nas escolas do campo no município de Medeiros Neto*. In: EPEN, 24.; ANPED NORDESTE 2018 – REUNIÃO

CIENTÍFICA REGIONAL, 2018, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: UFPB, 2018, p. 01-03. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4174-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 30, p. 102-119, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3571>. Acesso em: 11 nov. 2019.

D'AGOSTINI, Adriana. *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. 2009. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DELORS, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Reforma Agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, Emir (org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antonio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis, 2010. p. 19-46.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

LAMOSA, Rodrigo; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v.

22, n. 83, p. 533-554, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a11v22n83.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. *Políticas educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008-2018)*. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED/UESB, Vitória da Conquista, 2020.

MARX, K. *O Capital*. Livro 1. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. v. I.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665>. Acesso em: 10 dez. 2019.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O plano de Ações Articuladas (PAR) e a qualidade da educação básica. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (org.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 169-186.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (org.). Sistema Transversal de Ensino-Aprendizagem: do referencial teórico à prática político-pedagógica na sistemática de planejamento para a educação básica. *Cadernos Pedagógicos*, São Paulo: USP/FE/NEA, v. 4, 2004.

SANTOS, Arlete R. Educação do campo e agronegócio: território de disputas. *Educação em Revista*, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, jul./dez., 2017.

SANTOS, Arlete R.; CARDOSO, Elisângela A. M. As políticas públicas educacionais do par para a formação do professor do campo em Vitória da Conquista/BA. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, ano 14, v. 1 jan./jun. 2017.

SANTOS, Arlete R.; OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A. (org.). *Educação e sua diversidade*. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. (Movimentos sociais e educação, v. 3).

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR). *Cartilha: conhecendo o SENAR*. Disponível em: <http://www.senar.org.br/sites/default/files/senar/cartilhaconhecendoSENAR.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR). *Manual conhecendo o programa despertar*. Salvador: SENAR, 2009.

SILVA JÚNIOR, A.F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, n. 3, p. 45-60, 2011.

SOUZA, João Nascimento de. *Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-Ba*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEd/UESB, Vitória da Conquista, 2020.

Capítulo 2

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepção e efeitos

*Paulo Santos
Leila Pio Mororó*

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) teve como base de justificativa para a sua criação os indicadores apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentados nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/MEC) em 2011. Essas avaliações apontavam que era preciso concentrar esforços na erradicação do analfabetismo entre crianças e jovens e, consequentemente, na redução do analfabetismo entre crianças nos três primeiros anos de sua escolarização.

Como uma ação vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Compromisso Todos pela Educação, o PNAIC foi classificado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como “um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e

pedagógicas que serão disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o Letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2014).

O eixo formação do professor alfabetizador é o primeiro dentre os quatro eixos estruturantes do programa, sendo os outros três: materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Do ponto de vista orçamentário, conforme previsto na Portaria 1.458, de 14 de dezembro de 2012¹, todos os envolvidos no curso de Formação Continuada de Professores teriam direito a uma bolsa de estudos financiada através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2015).

Além do cursista (denominado de Professor Alfabetizador), nas esferas municipal, estadual e no âmbito da instituição de ensino superior formadora, estavam envolvidos na formação mais seis outros atores principais, são eles: o Coordenador geral do programa, o Coordenador-adjunto, o Supervisor, o Formador, o Coordenador das ações do Pacto e o Orientador de Estudos.

O Professor Alfabetizador (PF) é o docente em exercício em salas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais, a quem se destinava a formação. O Coordenador geral do programa, o Coordenador adjunto e o Supervisor, são os atores vinculados à instituição de ensino superior (IES) responsável pela implementação do programa no estado. O Formador, também preferencialmente vinculado à IES, era o ator responsável pela formação dos Orientadores de Estudo. O Orientador de Estudo (OE), professor efetivo do município que recebeu a formação da IES, era o responsável pela articulação entre a IES e os cursistas. Por fim, o Coordenador das ações do Pacto, era o profissional da secretaria de educação responsável pela organização do programa nos municípios e pela articulação desse com a IES e com a secretaria do estado.

¹ Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012.

Para acompanhar todo processo de formação dos Professores Alfabetizadores, foi disponibilizado na plataforma online do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC) o SISPACTO. Neste ambiente, os docentes foram cadastrados e puderam acessar, a qualquer momento, o sistema, inclusive acompanhando as avaliações feitas pelos formadores e se atualizando quanto as informações referentes às ações e decisões tomadas sobre o curso.

Como material de estudo foram disponibilizados doze Cadernos do PNAIC contendo os conteúdos a serem trabalhados durante o curso. Importante esclarecer que a ordem dos estudos não seguiu a numeração dos cadernos, mas sim o planejamento realizado pela Coordenação Geral do Pacto no estado.

A dinâmica do curso foi concebida para ser realizada por meio da atuação dos Orientadores de Estudo (OE), figura central desse processo de formação. Inicialmente, os OE, para atuarem no PNAIC, deveriam ter concluído a formação no âmbito do Programa Pró-Letramento². Porém, com a universalização de atendimento a todos os professores alfabetizadores, o número inicial de OE precisou ser ampliado, passando a fazer parte desse grupo, portanto, pessoas que não tinham participado do programa citado.

Como política pública, os estudos sobre o PNAIC têm apontado o seu atrelamento às exigências dos organismos internacionais e sua vinculação aos interesses de formação da força de trabalho adequada às demandas do capital (MARTINS, 2016; MELO, 2015). As pesquisas também têm destacado as fragilidades na execução do Pacto quanto ao descumprimento do município de suas contrapartidas, bem como quanto a descontinuidade das ações provocadas pela intervenção da política local na troca constante dos formadores. Essa situação pode revelar, segundo outros estudos, não apenas a fragilidade dos entes subnacionais, mas também a omissão da União quanto ao seu papel de articuladora das políticas, o que leva, segundo Rosa (2016), à extinção de muitas ações governamentais.

² Programa semipresencial realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades e a partir da adesão de estados e municípios.

Os entes subnacionais, chamados a dinamizar projetos de formação continuada, à luz de políticas públicas delineadas pela União e sob a bandeira do regime de cooperação, veem-se desassistidos com o passar do tempo e, progressivamente, levados a abortar os projetos (ROSA, 2016, p. 127).

De um modo geral, em relação aos efeitos do Pacto sobre a formação e trabalho docente, as pesquisas apontam que os Professores Alfabetizadores que participam do curso aprendem, testam as técnicas sugeridas e tem recebido avaliações positivas por parte dos formadores responsáveis. Revelam os estudos que essas técnicas e sugestões passam a fazer parte do planejamento e ações diárias do professor e resultam na mudança dos resultados da alfabetização das crianças e de sua compreensão dos conhecimentos matemáticos (LUNA, 2015).

O estudo no qual este texto se baseia emergiu da necessidade de aprofundar a análise da implementação da formação de Professores Alfabetizadores no PNAIC, considerando, para tal, a concepção de formação presente no programa e como ela tem se relevado da execução do mesmo, seus limites e possibilidades. Por ser este programa uma política de alcance nacional, elegeu-se como objetivos específicos: identificar o perfil socioeconômico e educativo dos Professores Alfabetizadores que participam da formação no programa; conhecer a política através da consulta dos documentos oficiais de criação e estruturação e avaliar o alcance dos objetivos de formação a partir do ponto de vista dos Professores Alfabetizadores, dos Orientadores de Estudo e dos Formadores Regionais.

Para tanto, foram definidos como procedimentos de coleta de dados a reunião e análise dos documentos e publicações nacionais e municipais referentes ao PNAIC, a realização de entrevistas com cinco Orientadores de Estudo e duas Formadoras Regionais, a aplicação de questionários com 40 Professores Alfabetizadores participantes do PNAIC e a realização de grupo focal com seis desses mesmos docentes. O campo de estudo definido foi o município de porte pequeno localizado no interior da Bahia.

A análise dos dados, reunidos por esses instrumentos, foi desenvolvida a partir de princípios que se aproximam do método do Materialismo Histórico Dialético, o qual compreende a realidade no seu contexto contraditório de transformação contínua.

Por ser a realidade contextual (histórica), contraditória e dinâmica, considerou-se imprescindível compreender a trajetória histórica das políticas públicas de formação docente e, nela, a formação continuada e as condições objetivas nas quais ela ocorre, chegando assim até a relação da formação com o trabalho docente.

Este texto está estruturado em duas partes. Na primeira delas é analisada a concepção de formação do PNAIC e como ela se revela, buscando identificar essa concepção a partir da fala dos Orientadores de Estudos, dos Formadores e dos Professores Alfabetizadores. Para tanto, analisa-se essa concepção a partir das diferentes conceituações dadas ao termo formação continuada e de sua diferenciação do termo desenvolvimento profissional.

Na segunda parte do texto, os efeitos sobre o trabalho docente do modo como a formação vem sendo oferecida são discutidos. Busca-se analisar o que os sujeitos da pesquisa consideram como sendo os efeitos dessa formação para a construção de conhecimentos científicos e pedagógicos e problematiza a contradição que se estabelece entre a formação como elemento de desenvolvimento profissional e como fator de precarização do trabalho quando as condições objetivas de sua efetivação não são consideradas pelos governos que colocam a política em ação.

Por fim, as considerações finais apresentam alguns questionamentos concernentes às alterações feitas no PNAIC em 2016, sua relação com os fatos políticos ocorridos nesse período, e como esses poderão influenciar a política de formação continuada de professores traçada para as próximas décadas.

Espera-se que esse texto possa contribuir para pensar a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças inserida em uma ação específica da política educacional e sua relação com o desenvolvimento profissional e o trabalho docente.

Concepção de formação continuada e o PNAIC

O PNAIC pode ser caracterizado como uma formação continuada, pois o teor da formação, mesmo possuindo conteúdo prático no que diz respeito diretamente ao fazer pedagógico e ao cotidiano da escola, não nasce das reivindicações dos professores, ou das necessidades identificadas coletivamente pela escola, mas sim de uma ação política para a solução do que é considerado um problema público. Como ação de política pública educacional, por sua natureza específica, o PNAIC também se insere no contexto da necessidade de criação tanto de um currículo mínimo comum nacional para o período denominado como ciclo de alfabetização quanto de uma padronização de práticas de alfabetização para todo o país.

Isso pode ser exemplificado pelos próprios princípios da formação continuada contidos nos Cadernos de Linguagem e nos Cadernos de Matemática que orientam as ações do PNAIC, são eles: a prática da reflexividade; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento com a continuidade com os estudos e a colaboração (BRASIL, 2015). Todos esses princípios estão vinculados mais à aquisição de habilidades do que da apropriação de conhecimentos pedagógicos sobre o letramento.

Definir o termo formação continuada não tem sido uma tarefa simples. Envolve conceituações imprecisas e ambíguas, esse tipo de formação é a que, em geral, amarga comparações com terminologias do campo empresarial como “treinamento” e “reciclagem”. Para Marin (1995), termos como estes estão presentes na educação ainda pela falta de clareza conceitual e, sobretudo, pela “proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p. 14).

Por seu caráter, a formação continuada é multifacetada. Historicamente, a mesma foi pluralizada em decorrência de novos objetivos a que se propunha, assim como sua adequação às características do público a ser alcançado. Da mesma forma, com a aceleração das

mudanças, e diante das exigências de atendê-las, sobretudo a inserção das novas tecnologias e o seu aproveitamento no campo da educação, a garantia da formação continuada como política pública para os profissionais da educação tornou-se uma tarefa de difícil planejamento por parte do poder público. Essas políticas, equivocadamente, ora investem em programas de caráter imediatista ora em ações de formação que nada têm de contínuas.

Muito embora diferenciadas, as definições de formação continuada e de formação em serviço sugerem interdependência, porque ambas preconizam que a trajetória para a aquisição do conhecimento e das práticas pedagógicas não se encerra na formação inicial, necessitando, assim, de continuidade, seja ela fora ou dentro do local de trabalho docente.

Autores como, Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Marcelo-Garcia (1999) conceituam esses termos (formação continuada e a formação em serviço) e a eles acrescentam o termo desenvolvimento profissional, estabelecendo suas peculiaridades e limites entre eles. No que tange às suas peculiaridades, esses três termos possuem características que os diferenciam da formação inicial. Para justificar porque se considera o PNAIC como sendo um programa de formação continuada, considerou-se necessário apontar essas diferenças, uma vez que, na literatura sobre formação de professores, é comum que os termos (educação permanente, formação contínua, formação em serviço; reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional desenvolvimento de professores etc.) apareçam como se estivessem se referindo a mesma coisa.

Sobre o conceito de desenvolvimento profissional, Marcelo-Garcia (1999), a partir de uma revisão de literatura, apresenta várias definições de pesquisadores acerca do termo. A partir dessa revisão, o autor indica aspectos comuns entre os pesquisadores sobre o assunto. Esses aspectos poderiam ser reunidos em quatro dimensões elencadas por Howey (1985 *apud* MARCELO-GARCIA, 1999, p. 138) “desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo; desenvolvimento cognitivo e

desenvolvimento teórico”, ultrapassando, portanto, a dimensão cognitiva e os aspectos formais com os quais a formação (seja ela inicial, continuada ou em serviço) está sempre relacionada. O desenvolvimento profissional, portanto, englobaria a formação (inicial, continuada ou em serviço), mas não se resumiria a ela.

Segundo Marcelo-Garcia (1997), o desenvolvimento profissional é o caráter mais amplo do processo de formação docente. Concordando com Rudduck (1987, citado por MARCELO-GARCIA, 1997, p.137), o autor afirma que o desenvolvimento profissional

se dá ao longo de toda a carreira profissional e se assenta na capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe, identificar interesses significativos no processo de ensino aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise dos dados (MARCELO-GARCIA, 1999, p. 137).

Desenvolvimento profissional, portanto, se daria ao longo da carreira e se atrelaria à capacidade do docente manter-se atento às necessidades de conhecimento a respeito de aspectos diversos do seu trabalho docente e de como estabelece a relação com os seus pares. Embora esteja relacionada com as condições objetivas de formação e de atuação, a predisposição do professor, segundo Rudduck (1987 *apud* MARCELO-GARCIA, 1997, p. 137), seria uma condição importante para lhe conferir o tipo de desenvolvimento profissional desejado.

Para Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes. Segundo a autora, esse processo tanto pode ocorrer centrado no professor, de forma individual, como pode se dar em grupo através de momentos formalmente estabelecidos, ou não, mas é guiado pela preocupação do profissional em promover mudanças que resultem em benefício do coletivo no qual atua profissionalmente.

Já sobre o conceito de formação, a formação em serviço e a formação continuada, apesar de interligadas, também possuem aspectos

que as diferenciam. A formação em serviço diz respeito ao aprimoramento das práticas cotidianas do trabalhador, individualmente ou em grupo com seus pares, incluindo também os estudos concernentes às novas teorias, novos conhecimentos que venham a contribuir com a sua atividade. Geralmente, a formação em serviço ocorre no próprio local de trabalho que, no caso dos professores, seriam as escolas onde os professores atuam. Ela é um tipo de formação defendida por pesquisadores que reconhecem nesse tipo de ação a que mais se aproxima das reivindicações dos docentes.

As pesquisas têm revelado que é recorrente a formatação de políticas de formação assentadas no “saber fazer” ou na técnica de como ensinar. É preciso observar de perto, portanto, se no bojo das políticas públicas há a carência de conteúdo epistemológico. Para Saviani (2012 *apud* PEREIRA, 2016, p. 16), as iniciativas que só visem a técnica, “caracteriza práticas de ensino empobrecidas, esvaziadas de conteúdos que revelam o menosprezo pela transmissão-assimilação dos conceitos científicos”. Sem o cuidado apurado, há o risco das políticas de formação continuada a colocarem sob o viés apenas da técnica em detrimento do aporte teórico. Essa compartimentação pode reforçar o entendimento equivocado de que a teoria tem seu lugar apenas na academia, enquanto a prática reside comente no ambiente escolar.

Essa dicotomia, porém, não apenas tem sido uma tendência, mas tem sido indicada como necessária pelos setores privatistas da educação que, baseados em documentos produzidos pelos organismos internacionais de matriz Liberal, apontam para a noção de formação continuada como “treinamento” de caráter rápido e pontual. “Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica en el servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces en función de los costos que los programas de enseñanza en internados”, publicou o Banco Mundial (1996, p. 92).

Uma vez que tenham voz na articulação de políticas educacionais no Brasil, esses organismos advogam em torno dos investimentos nas formações continuadas através da educação à distância em detrimento do ensino presencial. O ensino à distância, longe de significar custos mais

baixos, tem como característica principal o atendimento em larga escala por um modelo padronizado, único e, portanto, de controle mais fácil.

O PNAIC, nesse contexto, não chega a ser uma formação à distância, mas tem buscado a unificação de habilidades, competências e práticas dos professores alfabetizadores através da reinvenção do método do Ensino Mútuo ou por monitoria³, procedimento de ensino já conhecido da educação nacional, e que também tem a mesma finalidade de alcançar um número maior de pessoas com um custo mais reduzido. Essa metodologia de trabalho se evidencia nas falas das Orientadoras de Estudo:

Os formadores trabalhavam com a gente da mesma forma que a gente ia trabalhar com os professores, era como se fosse também uma aula. Por quê? Porque uma das propostas do programa era a rotina didática então a gente, nas formações, já trabalhava dessa forma (Orientadora de Estudo1).

A gente sempre tinha momento deleite, tinha a parte do conteúdo, de explorar, tinha a parte das atividades, tinha dinâmicas, jogos... então, tudo que era para ser feito com o aluno a formadora fazia com a gente, e a gente faria com os professores para estes aplicarem à sala de aula. Claro que tinha algumas adaptações, mas a estrutura era basicamente esta. A gente também brincava, jogava, ‘experimentava’, para depois passar tudo isso para os professores (Orientadora de Estudo2).

Em relação à concepção de formação continuada expressa pelos sujeitos desta pesquisa sobre o PNAIC, ela se apresenta como uma necessidade de aperfeiçoamento inerente de suas práticas pedagógicas, necessidade essa indissociável do desenvolvimento profissional. Segundo eles, mesmo deixando a desejar, a formação continuada proporciona crescimento, conhecimentos de natureza teórica sobre seu aluno, sobre como esse se relaciona com o estudo e como o professor pode tomar decisões para garantir a apropriação desse conhecimento através de sua mediação como professor.

³O ensino mútuo ou o método Lancaster foi o primeiro método de ensino utilizado no Brasil o qual, segundo o imperador, Dom Pedro I do Brasil, em 1823, seria um ensino fácil, capaz de desenvolver o espírito e de preparar para a aquisição de novas ideias.

Eu vejo a formação continuada, apesar de muitas vezes deixar a desejar, que a gente sabe que tem os contratempos, os pormenores, mas, traz benefícios pra gente, pra nossa atuação pedagógica (Professora-Alfabetizadora1).

Creio que a formação do professor nunca acaba. Por quê? Porque o professor, ele é, além de professor, aprendiz (Professora-Alfabetizadora2).

As professoras Alfabetizadoras, mesmo cientes dos limites da formação continuada, ratificaram a sua importância para si e para a atuação docente. Apesar das críticas, reconhecem a relevância dos estudos que o PNAIC proporcionou, tanto em relação às atividades de natureza prática sugeridas quanto aos estudos de natureza teórica, tendo o ambiente escolar como espaço propício a tais reflexões.

A gente tem que ter essas formações mesmo, porque se não, a gente não entende por que o aluno tá ali sem prestar atenção, ‘Pegando fogo’. A formação faz a gente entender esse processo. E você buscar uma forma [para] que seu trabalho seja significativo. A formação faz a gente entender esse processo (Professora-Alfabetizadora3).

Para as Orientadoras de Estudo, o envolvimento das universidades nessa política foi determinante para esse resultado:

Outro ponto foi a formação de muitíssima qualidade, os módulos muito ricos, o embasamento teórico. A parceria com as universidades não foi algo solto. Houve um direcionamento, um caminho a seguir (Orientadora de Estudo3).

A participação da universidade no desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores é importante para os docentes da Educação Básica, pois esses podem ter acesso ao conhecimento elaborado e reorganizado a partir de sua complexidade científica e de suas formas de produção. Também é importante para a própria universidade que pode aproveitar a oportunidade para avaliar a formação inicial que ela mesma oferece a partir do contato sistemático com a rede básica de ensino.

Melo (2015), analisando a articulação entre as orientações dos cursos de formação inicial e as políticas educacionais voltadas para a alfabetização, aponta como a melhoria da formação dos alfabetizadores, ainda durante os cursos de formação inicial, pode reduzir a incidência de programas e ações de formação continuada com o perfil mais técnico que, em detrimento do saber docente, se alinham ao modelo da padronização internacional de políticas influenciado pelo ideário liberal e conservador. A participação das universidades, portanto, termina por reduzir um pouco dessa influência ao mesmo tempo em que pode reavaliar os seus cursos de formação inicial.

Efeitos da formação continuada do PNAIC sobre o trabalho das professoras alfabetizadoras

Segundo Furtado (2017), uma das características cruciais de qualquer processo de formação continuada é contemplar o que considera como sendo as três dimensões da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal.

Na perspectiva das Orientadoras de Estudo e das Formadoras ouvidas nesta pesquisa, o PNAIC contemplou a dimensão científica quando permitiu ao professor conhecer o seu aluno: como ele aprende e quais as maneiras mais apropriadas de garantir que ele se aproprie do conhecimento, além de suscitar a necessidade de constante atualização.

“Como está o meu aluno e o que é que eu vou estudar com ele? De onde eu preciso partir, onde eu estou, aonde eu preciso chegar?”. Ela [a formação continuada] precisa realmente ser presente com todos os professores, não só os alfabetizadores como os professores do primeiro ao quinto ano. E nós professores, precisamos realmente estar atualizando sempre, estudando sempre (Orientadora de Estudo).

Não é só fazer, mas é refletir o que fazer e por que está fazendo. Alfabetizar dessa forma, por quê? Por que se trabalha em cima da leitura, da contação de estória, da produção de texto, da análise linguística? Não trabalha em cima do “ba”, do “be”...? (Formadora).

Em relação à dimensão pedagógica, segundo as professoras alfabetizadoras ouvidas, as indicações e sugestões da formação através do PNAIC proporcionaram, principalmente, o estabelecimento de rotinas, incentivando a prática diária da leitura com os alunos e o acesso e uso de bons materiais pedagógicos.

Na concepção das Professoras Alfabetizadoras e das Orientadoras de Estudo a troca de experiência entre os pares também foi um dos componentes que auxiliaram para que a formação pelo PNAIC obtivesse sucesso. Segundo as entrevistadas, a troca de experiências permitida durante os encontros de formação concorrera para o aprimoramento pessoal e de suas práticas.

A troca de experiência com os professores foi muito enriquecedora pra gente, pra quem tá chegando e pra quem está há mais tempo também, porque é aquela coisa com o novo, mesclando, acho isso, muito importante, as trocas, das angústias, das frustrações (Professora Alfabetizadora4).

Então, nos nossos encontros, a gente sempre faz um momento onde o professor falava de suas experiências, desabafava mesmo, era um momento muito proveitoso, a dificuldade de uma às vezes é a dificuldade da outra (Orientadora de Estudo2).

Ouvíamos também, muito o professor, o que nós poderíamos trazer para eles, ouvíamos seus anseios, suas necessidades e a gente planejava tudo isso e trabalhava com eles nas formações (Orientadora de Estudo1).

Romper com o isolamento e fortalecer grupos de estudos está posto como um dos princípios da formação proporcionada pelo PNAIC, apesar de considerá-lo como “intrínseco” à profissão docente e não às condições objetivas a que esses profissionais estão submetidos.

Operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares (BRASIL, 2015, p. 27).

O isolamento profissional tem sido apontado por pesquisadores (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20) como um problema que não apenas acumula o estresse no exercício da profissão como também pode limitar o acesso a novas ideias e o acesso a soluções de problemas que, mesmo sendo de simples solução, podem parecer intransponíveis quando não se tem as respostas.

De um modo geral, os Professores Alfabetizadores, Orientadores de Estudo e Formadores ouvidos nesta pesquisa avaliam que a formação proporcionada pelo PNAIC, aliada ao material produzido e disponibilizado, teria produzido efeitos para a construção de conhecimentos científicos e pedagógicos.

Entretanto, em relação às questões pessoais, as Professoras Alfabetizadoras ouvidas revelaram que o seu município deixou de cumprir com os compromissos assumidos quando não garantiu o tempo para a formação dentro de sua carga horária de trabalho. Elas precisaram, portanto, dispor de tempo para frequentar as formações em finais de semana, geralmente, ou no turno da noite.

[A formação] Não está dentro da carga horária dele [o professor], é um extra. Quem tem quarenta horas vai ter mais quatro horas de formação ou oito horas de formação, então, ele já tá esgotado (Formadora).

Embora a legislação advogue que seja destinado um terço da carga horária para atividades extraclasse (Lei nº 11.738 de 2008) esse direito ainda está longe de ser cumprido, uma vez que necessita de um conjunto de medidas efetivas, como por exemplo, a disponibilização de mais docentes para suprir as ausências em sala de aula quando da participação das professoras nas atividades de formação.

As entidades de classes e defesa da educação pública, como os sindicatos, têm envidado esforços no sentido da concretização dessa garantia. Fruto desse empenho é a participação popular organizada nos ambientes deliberativos educacionais, a exemplo das reuniões do Fórum Nacional de Educação (FNE), que desencadeou o documento

da Conferência Nacional de Educação (CONAE), para o ano 2018, no qual é possível observar a preocupação de manter e garantir a efetivação da hora atividade⁴.

Ao usar o tempo que seria de descanso e de lazer para participar de ações de formação, o professor, que normalmente já tem uma rotina de trabalho intensificada pelas atividades de planejamento, elaboração de material de apoio para as aulas e de avaliação, se sente esgotado.

[As formações do PNAIC] são em dias e horários que nós já estamos esgotadas. Começa por aí, pelo dia, aí você já põe uma resistência: Meu Deus, eu vou pra lá, eu estou cansada, não aguento mais! (Professora Alfabetizadora2).

Estabelece-se, portanto, uma contradição. A formação que deveria favorecer o desenvolvimento profissional docente, nesse contexto de intensificação, acaba por contribuir para precarizar ainda mais o trabalho do professor.

Tal situação revela como a política de formação de professores, apesar de considerar a formação continuada como sendo ela mesmo um elemento constitutivo da própria profissão, como um dever do Estado, deixa sob a responsabilidade do professor providenciar as condições reais para assegurar esse direito, não garantindo, assim, as condições objetivas para a sua efetivação.

Através dos relatos, muito embora os sujeitos tenham ratificado a importância das formações e os benefícios trazidos pelo conhecimento compartilhado, é inegável que as condições precárias de trabalho, o que inclui desde salas superlotadas à falta de espaço físico adequado, pesam substancialmente em sua predisposição para um envolvimento mais efetivo nos cursos.

Você não tem como avaliar o seu aluno como um todo, pra ter uma avaliação mais coerente, salas superlotadas, alfabetizar trinta crianças... É muito difícil (Professora Alfabetizadora5).

⁴Essas atividades ligadas ao currículo das escolas, feitas fora da sala de aula e da presença de alunos, recebem nomes e organizações diversas nas redes de ensino: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), horas-atividade individuais ou coletivas. Realizadas nas escolas ou em ambientes de escolha dos professores.

Nas condições descritas, a bolsa recebida tem sido um estímulo a mais para a permanência nas ações de formação pelo PNAIC, além de contribuir para pagar as despesas de deslocamento, alimentação dentre outras. Com a sua extinção a partir do ano de 2018, é provável que, em se mantendo essa condição da formação como “extra” à carga horária de trabalho, muito mais docentes não consigam permanecer nas atividades de formação. Como afirma Basso (1998, p. 44):

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva.

As políticas de formação continuada não podem acontecer sem considerar o direito ao estudo, ao planejamento, ao repouso, ao lazer e aos espaços físicos adequados. É preciso que as redes públicas de ensino revejam sua capacidade de ocupação das funções docentes considerando esses direitos, pois, se por um lado, os alunos têm o direito inquestionável dos duzentos dias letivos, também os professores têm o direito a um terço da carga horária para estudo, planejamento e outras atribuições pedagógicas.

Considerações finais

Em 2016, o PNAIC sofreu mudanças passando a alcançar a formação dos professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, os professores da pré-escola e os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, incluiu as figuras dos Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que faziam parte do Programa Novo Mais Educação e extinguiu o pagamento de bolsas para os professores (BRASIL, 2017). Durante a realização da pesquisa, essas mudanças ainda não estavam vigorando, portanto, não foram objeto da análise realizada. Algumas das entrevistadas, porém, apontaram a necessidade de ações políticas mais diretas na etapa da Educação Infantil, evocando relação entre ela e a alfabetização.

Porém, ao inserir a Educação Infantil no PNAIC, corre-se o risco de reforçar a ideia tão fortemente combatida pela comunidade acadêmica de que a Educação Infantil é para preparar a criança para a alfabetização, antecipando, assim, a sua escolarização.

Até então o foco do PNAIC tem sido o letramento e a alfabetização, perspectiva, portanto, totalmente distinta do que tem se defendido e o que se tem regulamentado como finalidade e conteúdo da Educação Infantil. Essa mudança veio no bojo das mudanças políticas e econômicas do país a partir de 2016, consequências diretas da crise do capitalismo que atenta contra os direitos sociais para a proteção do capital.

A Emenda Constitucional 241, conhecida como a PEC do Teto dos Gastos ou “PEC do fim do mundo”, por exemplo, reduzirá drasticamente os recursos para a educação nas próximas duas décadas. Saviani (2017) revelou sua preocupação com a aprovação dessa emenda e seus impactos para o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), das quais, dentre elas, a formação continuada tem grande predominância. A continuidade de ações da política de formação continuada dos professores e dos profissionais da educação, portanto, que depende de investimento direto do Estado para sua efetivação, será uma tarefa árdua.

Não é possível, porém, afirmar que o PNAIC consiga efetivamente melhorar o que a atual política educacional considera como sendo a qualidade da educação nacional, mas, sem dúvida, tem provocado mudanças nos sujeitos envolvidos.

Dentre o que poderia ser considerado como vulnerabilidade na execução do programa, algumas pesquisas sobre o PNAIC (SANTOS, 2015; LUNA, 2015; MARTINS, 2016) vem assinalando a dificuldade das secretarias municipais em cumprirem com os compromissos por elas assumidos quando aderiram à política.

Entretanto, a formação de professores, como relatada pelos sujeitos, é primordial para a expansão dos saberes pedagógicos práticos e teóricos, necessários ao bom desenvolvimento do trabalho docente e à efetivação de uma política educacional que seja de interesse de toda uma nação.

Não se trata, portanto, de remediar as discrepâncias ou de preencher as lacunas da formação inicial, mas imprimir esforços para que a formação continuada não seja ação pontual implementada ao gosto do governante do momento, mas de fato, pensada como política sólida de Estado.

Referencias

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, DC, 1996. Disponível em: documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf. Acesso em: 19 set. 2017.

BASSO. Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, Campinas v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 dez. 2017.

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

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Novo Mais Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 set. 2017.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA, 2001.

FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FURTADO, Júlio. *A importância da formação continuada dos professores*. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>. Acesso em: 1º dez. 2017.

LUNA, Maria Cecília de Carvalho Silva. *Responsabilidade Internacional do Brasil por Descumprimento ao Direito Fundamental à Educação: uma análise qualitativa*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Itaúna, Itaúna, MG, 2015.

MARCELO-GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, 1995.

MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

PEREIRA, Adalto de Jesus. *Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. *O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

SANTOS, Paula Renata Amorim. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista (UNIOESTE), Presidente Prudente, SP, 2015.

SAVIANI, Dermeval. [Entrevista cedida a] site da Fundação Maurício Grabois em 15 /12/2017. Disponível em: <http://www.grabois.org.br/portal/entrevistas/154063/2017-12-15/dermeval-saviani--afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940>. Acesso em: 16 dez. 2017.

Capítulo 3

Educação Especial no município de Itapetinga: reflexões sobre a formação continuada dos professores que atendem alunos PAEE

Emiliana Oliveira Rocha dos Santos

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Berta Leni Costa Cardoso

Introdução

O presente texto é um recorte de uma dissertação de mestrado e tem por objetivo apresentar as informações coletadas e analisadas sobre os impactos de formação continuada oferecida aos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga para atuar com a inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial¹ (PAEE).

¹ O termo necessidades educacionais especiais foi alterado, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pelo termo Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). De acordo com a legislação vigente, Resolução nº 4, de outubro de 2009, este termo refere-se a estudantes com deficiências: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Nessa direção, almejando apreender como atuam os professores acerca das ações e atividades que desenvolvem no seu dia a dia da sala de aula, fazendo parte da mesma turma alunos PAEE, objetivamos avaliar os impactos da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga que atuam com alunos desse público em seu contexto escolar.

À luz de alguns autores, como Gatti (2008), Sacristán (1999), Tardif (2002), Pimenta (1999), Nóvoa (2013), Damasceno (2006), entre outros como suporte teórico e partindo da constatação de que a questão inclusão escolar nutre intensos debates, em nível de Brasil e mundo, onde sustentam-se por diversas correntes de pensamento e em momentos distintos e adversos que, mesmo despercebidos, causam agitações e tumultos no contexto educacional, brota a necessidade de realização deste estudo.

Estruturada em dimensões onde serão expostas, basicamente, a pesquisa de campo e as análises que nasceram dos dados coletados, bem como o diálogo destes com os teóricos, tecendo considerações acerca da realidade verificada, este estudo considerou o momento em que os professores atuaram em sala de aula com este público em específico numa mesma sala de aula regular.

Diante destes desafios, reconhecemos que o profissional de educação, assim como os de outras áreas, precisa se capacitar, oferecendo a este, possibilidades de promover a inclusão desejada, garantindo desta forma a cada aluno PAEE o direito a educação, respeitando a singularidade de cada um.

Em seguida serão levantados tópicos relevantes para uma análise reflexiva sobre o processo de inclusão nas escolas regulares de Itapetinga, por meio do diálogo entre teoria e prática pedagógica, pois a formação de professores tem sido um tema bastante discutido nas pesquisas em educação, principalmente considerando o debate sobre a construção de uma escola para todas as pessoas.

Entende-se que a trajetória formativa se traduz na possibilidade do professor construir saberes necessários à mobilização de forças para a

transformação escolar, rompendo desta maneira com a lógica excludente e segregadora que marcam historicamente o fazer da sala de aula e de se tornar cada vez mais crítico diante da sua realidade.

Desta maneira, o resultado desta pesquisa provoca pensar na necessidade de deslocamento do olhar centrado no fazer do professor num ambiente de sala de aula regular que encontra-se presente nela grande parte de alunos PAEE, onde os desafios da dimensão formativo-curricular atravessem a prática pedagógica.

Os caminhos percorridos na pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de campo e documental, utilizando-se de questionário e entrevista semiestruturada com os professores de várias escolas da rede municipal de ensino de Itapetinga, que lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, bem como professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), focando questões ligadas à Educação Especial e à formação continuada de professores.

Quanto aos elementos que compõem os dados da pesquisa, serão discutidos e analisados de forma crítica e reflexiva ao longo do texto, sem a necessidade de escolha entre um método ou outro, aprisionando, assim, o objeto de estudo, pois, segundo Damasceno (2012, p. 164):

Não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re) significação de olhares para a pesquisa em si.

Os professores foram escolhidos de acordo com alguns critérios, quais sejam: exercer sua função na sala de aula regular ou como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde, através da escolha aleatória por adesão, aceitaram participar da pesquisa; estar na instituição há cerca de 1 ano, atuando em sala de aula regular ou no AEE;

ser efetivo da rede ou em regime de contrato e que tivessem em sua classe regular aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com vistas à investigação da Educação Especial na rede municipal e a formação continuada dos professores em serviço. Essas entrevistas ocorreram no horário em que as professoras encontravam-se na escola, em períodos de Atividades Complementares (AC), conforme disponibilidade e agendamento para a entrevista na sala de professores e/ou na sala do AEE. Foram entrevistadas 12 professoras por adesão, as quais atuam na seguinte distribuição: duas na Educação Infantil (EI), quatro no Ensino Fundamental I (EFI), duas no Ensino Fundamental I (EFII) e quatro no AEE, de sete escolas da rede – durante a análise aparecerão falas das entrevistadas e estas serão tratadas por PROF 1, PROF 2 sucessivamente até PROF 12. O ponto inicial para as entrevistas semiestruturadas foram as respostas dadas ao questionário de levantamento inicial. Com as questões abordadas neste, sucederam-se as entrevistas, a fim de que assuntos mais específicos fossem abordados.

Além das entrevistas semiestruturadas com as professoras, fez-se uma visita ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), com o objetivo de coleta de dados em relação ao número de profissionais e alunos da rede que estão diretamente ligados à Educação Especial. Em razão do centro ainda ser muito novo e contar com um número ainda pequeno de profissionais que ali trabalham, alguns dados não estavam atualizados e/ou não existiam, o que direcionou a pesquisa ao setor de Recursos Humanos (RH) da Secretaria Municipal de Educação (SME) para coletá-los.

Esta pesquisa transitou de maneira crítico-reflexiva por questões acerca da formação continuada de professores: como vem acontecendo na rede municipal de Itapetinga e de que maneira a inclusão de aluno PAEE acontece. Destarte, apropriou-se de categorias geradas pelo *software Iramuteq* que executou a análise das narrativas das professoras; a caracterização da pesquisa em relação ao seu procedimento teórico-metodológico baseou-se na teoria e método adotados, desde a organização dos procedimentos de coleta de dados até a avaliação desses mesmos dados.

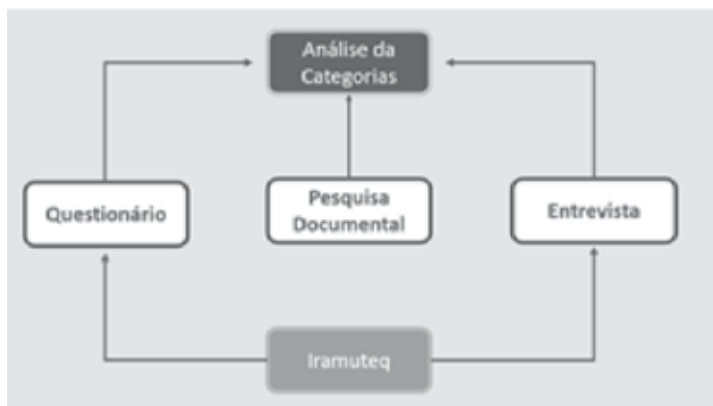
Com base no ponto de vista de Beyer (2013, p. 61) sobre uma escola para todos, realçamos a importância da educação como um todo para proporcionar a aprendizagem de tal forma que possamos vislumbrar uma concretização verdadeiramente democrática.

Busca-se advogar uma proposta de escola que não seja excludente, em sua filosofia e prática, mas inclusiva, no sentido de uma escola democrática que não se caracterize – na sua história, na sua proposta curricular, na sua base de valores – como uma escola reprodutora de processos de exclusão social. Entendo que a escola deva erigir em torno de si, práticas de aceitação e acolhimento, tanto mais incluídas quanto mais a sociedade gerar processos de exclusão.

Segundo destaca Beyer (2013), a percepção da e pela escola inclusiva se dá quando todos, principalmente a filosofia da escola, percebem o quanto podem e devem construir práticas que derrubem as barreiras da exclusão. No que se refere à inclusão escolar na atualidade, concordamos com o pensamento de Bayer e Damasceno (2006, p. 62) que o abrange: “Não podemos pensar uma sociedade verdadeiramente democrática onde apenas uma parcela dela esteja frequentando a escola. De maneira simplificada podemos afirmar que a educação inclusiva amplia a democracia social”.

Diante destas apreciações, fizemos as análises e discussão dos dados a partir de categorias de estudo estabelecidas previamente aos dados obtidos, resultantes dos objetivos que propomos. Assim, organizamos as categorias para análise (Figura 1), como também os eixos temáticos da entrevista semiestruturada, denominando desta maneira:

- I. Processo da formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-Bahia;
- II. Formação acadêmica deficiente e perfil profissional;
- III. Atuação profissional em classes regulares com alunos PAAE.

Figura 1 – Modelo Metodológico de Análise de Dados

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2019).

As análises que realizamos resultaram dos diálogos estabelecidos entre os dados obtidos por meio do uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Foram analisados documentos oficiais, dentre eles o Plano Municipal de Educação de Itapetinga (ITAPETINGA, 2015), bem como Diretrizes e leis que tratam da Educação Inclusiva, com a finalidade de conhecer o teor desses documentos e da legislação vigente.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sob o CAAE 43789915.4.0000.0057 e parecer número 2.555.025.

Caracterização da Rede Municipal de Itapetinga

Os dados foram coletados na Secretaria de Educação e no CAEE, a fim de trazer informações colhidas sobre matrículas da rede, profissionais que atuam no centro, cuidadores e/ou outros profissionais que lidam no dia a dia com a Educação Especial na rede municipal de Itapetinga. Durante a análise documental, apresentaremos também as falas das 12 professoras entrevistadas.

Considerado um importante centro econômico e social do sudoeste baiano, o município de Itapetinga conta com uma economia diversificada

em relação ao número de indústrias que se estabeleceram nos últimos 20 anos, deixando de ser a pecuária sua única atividade, com o *slogan* “terra do gado forte”.

No que diz respeito à Educação, há em Itapetinga um *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), uma Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), a qual é um polo de ensino a distância EAD, um Instituto Federal, três escolas Estaduais, 43 escolas da rede municipal, sendo oito escolas rurais multisseriadas e 19 escolas da rede de ensino particular – dentre as particulares, estão incluídas as instituições filantrópicas, ONGs, abarcando, aqui, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Encontram-se sob a responsabilidade da Rede Municipal as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação Infantil compõe-se de alunos de zero a cinco anos, sendo compostas pelas creches e pré-escolas; o Ensino Fundamental de nove anos divide-se em três ciclos, assim descritos: primeiro ciclo, conhecido como o tempo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano); segundo ciclo corresponde ao 4º e 5º ano – o primeiro e o segundo ciclos compõem o Ensino Fundamental I (EFI); e o terceiro ciclo corresponde aos anos de 6º ao 9º os quais compõem o Ensino Fundamental II (EFII), composto por uma equipe de professores licenciados em diferentes áreas. A matrícula da rede municipal no ano de 2019 geral está assim composta, como demonstra a Tabela 1, adiante:

Tabela 1 – Matrícula da Rede Municipal de Itapetinga/2019

Ed. Infantil		Pré-escola		EFI		EFII		EJA	Total geral
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	295	10.402
260	635	1.119	61	3.781	365	3.690	195		
TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL	
895		1.180		4.146		3.885		295	

Fonte: Dados da presente pesquisa com base em SME (2019).

No que se refere à Educação Especial, podemos dizer que teve início no município de Itapetinga com a APAE, que tem 42 anos de existência no município. No início, era destinada somente a esta instituição filantrópica a educação dos alunos com NEE. A partir da LDB 9394/96, que preconiza em seu capítulo V, artigo 58, que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente nas escolas regulares é que esse cenário muda. Destarte, os alunos com deficiência passam a ocupar esse espaço na escola pública.

Não há registros anteriores aos anos de 2009 nas ações desenvolvidas pela SME sobre o lugar desses alunos. As informações a nós disponibilizadas foram retiradas do PME construído no ano de 2015 e com datas a partir do ano de 2009. Da pesquisa feita na sinopse estatística construímos, a Tabela 2:

Tabela 2 – Evolução das matrículas da Educação Especial no município de Itapetinga (2009/2019)

NÍVEL ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA	TOTAL	CLASSES COMUNS	CLASSES EXCLUSIVAS
	Creche	Pré- escola	Anos iniciais	Anos finais				
2009	01	62	64	11	01	139	42	97
2010	01	65	80	14	10	170	80	90
2011	03	60	57	19	07	146	91	55
2012	01	79	124	19	13	236	116	120
2013	01	51	150	18	04	224	113	111
2014	02	45	114	57	03	221	112	109
2015	01	06	166	31	08	212	176	36
2016	00	20	153	39	17	229	220	09
2017	20	22	198	95	60	395	395	---
2018	13	43	215	128	65	464	464	---
2019*	05	24	204	159	25	417	417	---

Fonte: Dados da pesquisa com base no INEP/Sinopses Estatísticas; SEMEC/Censo Escolar (2019).

* Os dados do ano letivo de 2019 são preliminares, assim não há subdivisão por níveis e modalidades de ensino, tendo em vista que o Censo Escolar só se encerra no primeiro semestre do ano subsequente, conforme cronograma estabelecido pela Portaria nº 249, de 20 de março de 2019 do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ao observar a tabela acima, podemos destacar um fato importante que nos chama a atenção, sobre a existência das classes comuns e das classes exclusivas. O total de matrículas da Educação Especial nos anos de 2009 a 2016 eram divididas nesses dois tipos de classes, estando os alunos das classes comuns matriculados nas escolas da rede municipal em salas regulares e as matrículas nas classes exclusivas referem-se aos alunos matriculados na APAE. A partir do ano de 2017, quando o município é assumido por uma nova gestão, a meta 4 do PME é cumprida como está assim escrito em seu texto:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (ITAPETINGA, 2015, p. 98).

Desta forma, a matrícula do aluno PAEE é feita nas classes regulares da rede municipal de ensino de Itapetinga e em consonância com a política nacional da Educação Especial, declarando no censo nacional as matrículas dos estudantes da educação regular, recebendo, agora, o Atendimento Educacional Especializado na própria escola, conforme a estratégia 4.1 do PME (ITAPETINGA, 2015).

A matrícula na Rede Municipal de Itapetinga no ano de 2019 é de 10.402 alunos, dos quais 417 são alunos PAEE (SME, 2019). Estes apresentam, dentre outras, deficiência visual, mental, auditiva, intelectual, física e transtorno do espectro autista (TEA). Existem casos também de alunos PAEE mais afetados, associados a dois tipos de deficiência, como deficiência mental e paralisia cerebral. Nesse contexto, apresentamos o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Evolução da matrícula na Educação Especial no município de Itapetinga nos últimos 10 anos



Fonte: Dados da pesquisa com base no INEP/Sinopses Estatísticas; SEMEC/Censo Escolar (2019).

O percentual desses alunos vem evoluindo substancialmente durante esses dez anos. Entre os anos de 2009 e 2019, houve um aumento de 200% das matrículas de alunos PAEE nas classes comuns da Educação Básica. De acordo com a declaração de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, a escola passou a valer-se das informações contidas em pelo menos um dos documentos comprobatórios citados no caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar (BRASIL, 2019, p. 55), classificando o aluno conforme seu enquadramento em um dos itens descritos adiante:

Plano de AEE: documento que reúne informações sobre os estudantes público da Educação Especial, que é elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE.

Laudo médico: documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe

destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos e não clínicos.

Avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme a Lei 13.146/2015.

Avaliação psicopedagógica do aluno realizada por profissionais ou equipes da escola ou do sistema de ensino.

O CAEE, órgão responsável pela Educação Especial no município e espaço de AEE, foi inaugurado em 12 de dezembro de 2017, passando a funcionar em janeiro de 2018. É composto por oito profissionais, assim descritos (CAEE, 2019):

- 01 Auxiliar Administrativo, Pedagoga com carga horária (CH) de 40h semanais, sendo a Diretora do centro;
- 03 Psicólogas, 02 delas com CH de 20h semanais com atendimento exclusivo aos alunos e familiares e 01 com CH de 40h semanais, sendo 20h para atendimento aos alunos e familiares e 20h destinadas ao atendimento dos professores da rede;
- 01 Psicopedagoga com CH semanal de 20h, a qual atende no centro um dia na semana nos turnos matutino e vespertino e dois dias na EJA no turno noturno;
- 03 professores de AEE – 01 com formação em Magistério CH semanal de 10h, atende a 5 alunos; 01 Pedagoga com curso de qualificação de professores na área de Deficiência Visual (DV) com CH semanal de 20h, atende a 2 alunos; 01 Pedagoga com CH semanal de 40h, atende a 20 alunos.

Em relação ao que pensam as professoras e como recebem as orientações para lidar com a demanda da sala de aula regular, onde há alunos PAEE, elas têm opiniões diversificadas, ou seja, percebe-se em seus depoimentos divergências entre aquelas que foram atendidas em

suas necessidades, quando precisaram ser apoiadas e/ou atendidas pelo CAEE, e as demais que não tiveram o auxílio necessário.

A escola não tem AEE, na questão de diagnosticar os alunos o CAEE foi uma ponte necessária para gente de suma importância, me tranquilizou e muito, não houve preparo através dele para comigo, mais no começo ele me norteou, a psicóloga de lá me deu muita segurança quando atendeu a meu aluno e me mostrou por onde começar. O CAEE também fez o trabalho com a família que é muito importante (Prof. 2, EI).

A escola não tem AEE, mais sempre que preciso, esse aluno é encaminhado, porém ainda não tive nenhum atendimento dos meus alunos pelo CAEE em 2019 (Prof. 3, EFI).

O atendimento do CAEE eu considero um suporte insuficiente, que quando aparecem aqui não tem como retornar, pois, dizem que a demanda é grande porque são muitas as escolas. Esse suporte para mim não faz efeito, principalmente para minha prática, teve algumas palestras com psicólogo e pessoas do CAEE que falaram como trabalhar, porém, as falas delas nada encaixavam com o perfil do meu aluno (Prof. 4, EFI).

A falta da SRM na escola faz toda a diferença, os alunos não têm o AEE na escola e os que são atendidos pelo CAEE raramente são dada a devolutiva para escola. Os profissionais lá fazem várias funções, não dando assim a devida assistência aos alunos da rede. Se fizesse uma central de SRM para as 5 escolas do entorno. No CAEE me parece que são 4 pessoas para atender a rede toda, isso não é atendimento (Prof. 5, EFI).

Tenho o apoio de professor de AEE da minha escola, quanto ao CAEE, as pessoas que estão à frente acho pouco ainda, embora o CAEE resolveu uma questão com um probleminha que tivemos com a mãe de um aluno, foi lá conversou e tudo (Prof. 6, EFI).

A escola não tem AEE. Eu enquanto professora também não tenho apoio do CAEE, nem os meus dois alunos com NEE não recebem apoio, atendimento, ajuda do CAEE (Prof. 8, EFII).

Além do Atendimento Educacional Especializado realizado no CAEE, na Rede Municipal de Ensino em Itapetinga sete escolas também dispõem desse serviço. Nas informações colhidas no próprio centro, apenas quatro escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em suas dependências, são elas: Colégio Paulo Hagge – 01 (inativa); Escola Clero Pedreira – 01 (inativa); Escola Dona Maria – 01 (inativa); CAEE – 01 (sala ativa).

Na rede municipal de ensino em Itapetinga há sete escolas que fazem em seu espaço escolar o Atendimento Educacional Especializado, os quais acontecem numa sala montada e adaptada com jogos, materiais pedagógicos adquiridos e/ou confeccionados para o atendimento dos alunos PAEE ou com alguma NEE (CAEE, 2019). Vale ressaltar que das sete escolas, foram pesquisados quatro professores que fazem o AEE nesses espaços. São elas assim elencadas, compostas pelos profissionais descritos:

Escola Augusto de Carvalho – 01 Pedagoga pós-graduada em Psicopedagogia Institucional com CH de 40h semanais, a qual atende 32 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFI;

Escola Luísa Ferraz - 01 Pedagoga, especialista em Educação Infantil e cursando Educação Especial em Sala de AEE, com CH de 40h semanais, a qual atende 16 alunos nos turnos matutino e vespertino da EI;

Escola Ismael Cruz – 02 profissionais: 01 Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia com CH de 40h semanais, a qual atende 26 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFI; 01 Pedagoga, pós-graduada em Alfabetização, Letramento e Matemática e cursando Educação Especial em Sala de AEE com CH de 20h semanais, a qual atende 14 alunos no turno matutino do EFI;

Escola Municipalizada Manoel Novaes – 01 Bióloga, pós-graduada em Neuropsicopedagogia com CH de 20h semanais, a qual atende 23 alunos no turno vespertino do EFI (atende também alguns casos extra esporádicos do EFII);

Escola Nair D'Esquivel Jandiroba – 01 Pedagoga, pós-graduada em Políticas Públicas, Meio Ambiente e Gestão Educacional, cursando pós-graduação em Educação Especial, com CH de 28h semanais, a qual atende 15 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFII, durante 3 dias da semana;

Colégio Paulo Hagge – 01 Mestre em Ciências da Educação, Pedagoga pós-graduada em Psicopedagogia com CH de 40h semanais, a qual atende 16 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFII;

Escola Sizaltina Fernandes (anexo 1) – 01 Pedagoga pós-graduada em Psicopedagogia Institucional com CH de 20h semanais, a qual atende 17 alunos no turno matutino do EFII.

Tabela 3 – Perfil acadêmico dos cuidadores de alunos da Educação Especial na Rede Municipal de Itapetinga em 2019

Escolaridade	Quantidade
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	01
Séries Finais do Ensino Fundamental	02
Ensino Médio incompleto	02
Ensino Médio completo	15
Ensino Superior incompleto	01
Ensino Superior Completo	07
Total	28

Fonte: Dados da pesquisa com base em SME (2019).

Em relação aos cuidadores², há um número significativo desse profissional, assim chamado na rede pública de ensino de Itapetinga, devido ao considerável número de alunos PAEE, como ilustra a Tabela 3, a seguir. Esses profissionais trabalham em regime de 40h semanais em uma única escola, e em alguns casos 20h semanais em diferentes unidades escolares, ou seja, 20h em cada escola. São todos profissionais contratados, alguns com formação em Pedagogia, Letras, Magistério e Formação Geral, outros com Ensino Médio e Ensino Fundamental II incompletos. Há também em duas unidades da rede dois intérpretes de Libras.

² Profissional que cuida do aluno nos aspectos físicos e/ou pedagógicos.

Quanto à presença desses profissionais e sua atuação junto ao professor nas salas de aula regular, é importante destacar a sua formação, pois a Prof. 5 revela em sua fala a necessidade de um preparo para saber desenvolver atividades com o aluno que auxilia, visto que esse acompanhamento não se restringe apenas aos cuidados físicos, mas sobretudo o acompanhamento pedagógico. Sua fala revela que o aluno que tem o acompanhamento do cuidador, ao qual é delegada, também, a tarefa de ensinar.

A formação adequada da cuidadora é importante, pois o aluno passa a maior parte do tempo com ela, então assim, se ela não tem uma formação na área de educação apropriada para trabalhar, a parte pedagógica do aluno não irá acontecer (Prof. 5, FI).

Desta forma, torna-se urgente repensar a atuação desses profissionais, a fim de que eles sejam o apoio para o professor, ajudando-o a desenvolver as atividades pedagógicas preparadas por ele, o professor, auxiliando, portanto, o aluno que está sob os seus cuidados. Assim, repensar o termo “cuidador” pode ser o primeiro passo para essa mudança, pois remete à ideia de cuidados físicos apenas, e o que a professora revela é a incumbência de trabalhar toda a parte pedagógica.

Perfil dos professores pesquisados na rede municipal de Itapetinga

A população-alvo dos entrevistados se constitui por doze professoras da rede pública municipal do município de Itapetinga, na faixa etária de 31 a 60 anos, sendo todos os indivíduos do sexo feminino.

A escolha desses sujeitos se deu em razão do desejo de ouvir professores atuantes nas diversas modalidades de ensino e em diferentes escolas do município, que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Faz-se necessário explicar o motivo de se ouvir os professores que estão atuando desde a Educação Infantil até o Ensino fundamental II, bem como estarem em atuação no AEE do município, dando-nos a possibilidade de visualizarmos como a Educação Especial no município acontece em diferentes segmentos e como está sendo o processo de

formação continuada que cada profissional recebe para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas do dia a dia de sua sala de aula.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, contendo a idade e o tempo de magistério das professoras, com o intuito de caracterizar as entrevistadas, em relação a aspectos como a mais experiente, recém-concursada, dentre outras variáveis que podem contribuir no entendimento do perfil desses sujeitos.

Quadro 1 – Caracterização das professoras entrevistadas

Professora	Faixa etária	Formação	Tempo na rede	Carga horária	Modalidade
Prof. 1	41 a 50 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	6 anos	40h	Educação Infantil
Prof. 2	31 a 40 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	21 anos	40h	Educação Infantil
Prof. 3	41 a 50 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	22 anos	60h	Ens. Fund. I e EJA
Prof. 4	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Psicomotricidade e Gestão Educacional	29 anos	40h	Ens. Fund. I
Prof. 5	41 a 50 anos	Magistério. cursando Pedagogia/UESB	21 anos	40h	Ens. Fund. I
Prof. 6	41 a 50 anos	Magistério. cursando Pedagogia/UNOPAR	2 anos e 10 meses	40h	Ens. Fund. I
Prof. 7	31 a 40 anos	Curso técnico. Biologia e Matemática. Especialização em curso Matemática e Ciências	3 anos	40h	Ens. Fund. II
Prof. 8	41 a 50 anos	Magistério. Letras vernáculas. Especialista em Psicopedagogia	20 anos	40h	Ens. Fund. I
Prof. 9	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	30 anos	40h	Ens. Fund. I AEE
Prof. 10	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Educação Infantil	33 anos	40h	Ed. Infantil AEE
Prof. 11	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Alfabetização, Matemática e Letramento	37 anos	20h	Ens. Fund. I AEE
Prof. 12	41 a 50 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Mestre em Ciências da Educação	15 anos	40h	Ens. Fund. II AEE

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em relação ao grau de escolaridade, em sua maioria, as professoras entrevistadas cursaram no Ensino Médio o Magistério, apenas duas concluíram no Ensino Médio a Formação Geral e Contabilidade. Oito das entrevistadas são Pedagogas, duas delas estão cursando Pedagogia, uma é licenciada em Letras e a outra é licenciada em Biologia e Matemática. No total, dez são pós-graduadas, sendo uma delas também Mestre em Ciências da Educação. Duas professoras que fazem o AEE nas escolas estão se especializando em Educação Especial, por entenderem que precisam desta qualificação. O tempo de atuação na rede pública municipal em análise varia de três a trinta e sete anos de serviço. Dentre as entrevistadas, uma delas encontra-se em período probatório e uma outra já se aposentou, porém, ainda presta serviço no município. Quanto aos turnos de trabalho, apenas uma trabalha 20h semanais, dez trabalham as 40h semanais e uma delas trabalha 60h semanais, sendo esta a única que também trabalha em outra rede privada de ensino. No quesito modalidade de ensino, duas atuam na Educação Infantil, quatro atuam no Ensino fundamental I, duas no Ensino Fundamental II e quatro estão atuando no AEE conforme quadro ilustrativo anterior.

Análise textual da produção semântica das entrevistas

Com o objetivo de sintetizar e categorizar as falas das professoras pesquisadas, foi realizada uma análise textual da produção semântica delas, observando a relação entre as palavras, a frequência com que aparecem e suas associações em classes, com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, um programa informático de análise de dados textuais gratuito que se utiliza de rigor estatístico para realizar diferentes análises lexicais de material linguístico, com a finalidade de permitir que determinados fenômenos sejam investigados quantitativa ou qualitativamente, conforme averiguação dos pensamentos, crenças e opiniões expressos nesse material (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A análise textual feita no programa abrange de entrevista a documentos e pode ser feita para descrever, comparar ou relacionar produções. O tipo de análise dependerá da finalidade, que pode ser

simples, como cálculo da quantidade, frequência (F) e frequência média de palavras, ou multivariada.

Nesta pesquisa, escolheu-se um desses tipos de análise multivariada, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que visa obter classes de palavras cujos vocabulários são similares internamente, mas diferem de classe a classe. O vocabulário presente em cada uma das classes permite a sua descrição e contextualização (CAMARGO; JUSTO, 2016).

O programa permite que se recuperem trechos (Os segmentos de Texto) originais relativos a cada uma das classes, o que favorece a identificação do contexto em que elas aparecem e a análise qualitativa dos dados (CAMARGO; JUSTO, 2013). A partir desse recurso foram analisados os contextos associados às palavras que compuseram as classes, criadas suas categorias e identificados os conceitos pertinentes a elas.

O *corpus* geral foi constituído por doze textos, separados em 160 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 208 STs (76,92%). Emergiram 7.315 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 911 palavras distintas e 411 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em três classes: Classe 1, com 51/160 ST (31,87%); Classe 2, com 59/160 ST (36,88%); e Classe 3, com 50/160 ST (31,25%), conforme a Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Dendograma Classificação por Classe (1)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Vale ressaltar que essas três classes encontram-se divididas em duas ramificações (A e B) do *corpus* total em análise. O subcorpus A, “Formação”, composto pela Classe 1 (“Processo de formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-BA”), que se refere à formação continuada oferecida pela município em questão, como acontece e se contempla os anseios dos professores. O subcorpus B, denominado “Formação e atuação profissional”, contém os discursos correspondentes à Classe 2 (“Formação acadêmica deficiente e perfil profissional”) e Classe 3 (“Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE”), que contempla a formação inicial de cada professor da rede e suas implicações para atenderem alunos PAEE.

A **primeira ramificação**, do *subcorpus* A, “Formação”, composto pela classe 1 “Processo de formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-BA”, que se refere à formação continuada oferecida pelo município em questão, como acontece e se contempla os anseios dos professores, mostra a importância da formação para as professoras respondentes. A formação é um suporte necessário para o dia a dia das entrevistadas. Em relação à palavra *formação*, estão relacionadas à capacitação, atendimento, continuidade, dentre outras.

De acordo com Victor e Piloto (2016), tanto a formação inicial quanto a formação continuada são possibilidades de refletir sobre a prática cotidiana, como espaço que dará ao professor a oportunidade de adquirir conhecimentos no âmbito geral e específicos, potencializando, assim, sua formação continuada. De acordo com as professoras entrevistadas, a necessidade dessa formação contínua, de maneira efetiva, dará condições de desenvolverem um trabalho eficaz.

Em concordância com os autores supracitados, Gatti (2008) menciona a superioridade de formação continuada, que é um requisito para o trabalho, essa ação tem ganhado força. Dessa forma, esta é uma condição *sine qua non* para o dia a dia dessas profissionais, visto que são todas desprovidas de formação inicial suficiente e adequada para atenderem ao PAEE. A finalidade dessa formação continuada está em suprir lacunas técnicas de formação inicial e esta seria urgente nesse sentido.

Costa (2005) assegura que é necessária uma postura crítica e reflexiva em relação ao papel social da Educação Especial, pois representa movimento, ação política e reflexão, assim, é preciso transpor as barreiras da formação para a instrumentalização técnica-pedagógica. A troca de experiências, então, fará com que sua cultura seja ressignificada, bem como suas práticas e políticas no cotidiano escolar.

No entanto, para Adorno (1995), Oliveira (2004) e Damasceno (2006), somente a instrumentalização técnica dos professores não possibilitará o esgotamento das discussões da prática pedagógica em um curso de formação, pois o contato direto, tanto com a realidade didático-pedagógica como com o próprio sistema de ensino, produz novas indagações, exigindo reflexões permanentes. Ao pensar a formação continuada dos professores, é necessário pensar uma permanente reflexão sobre o fazer pedagógico e os desafios que estão presentes no cotidiano escolar.

Os depoimentos, a seguir, das professoras entrevistadas demonstram a importância do oferecimento da formação continuada para a sua atuação diária em sua sala de aula regular com os alunos PAEE, assim descritas:

Precisa ser repensada. Existe bons profissionais, porém a equipe é pequena, não percebo uma atuação, ela é pouca, sem condição de atender toda a rede, não há formação acontecendo na área de inclusão. O que acontece é um atendimento específico em uma determinada escola de um determinado caso em específico (Prof. 3, EFI).

Não há uma política de formação contínua, começam de forma errada, pois elas vão preparando e atuando, deveria primeiro preparar para depois atuar. Não me sinto segura porque não estudei o suficiente. Elas devem ser repensadas, pois os cursos/reuniões são apenas para dizer que estão fazendo, mas, não fazem. Eles nunca continuam. Muda-se a gestão e para e começa tudo de novo, do zero, às vezes até funcionam, porém são descontinuas, aligeiradas (Prof. 5, EFI).

Não estou satisfeita em relação às formações que tem sido feitas na rede, eu tive uma formação há pouco tempo e esta teve muitas

teorias, está faltando oficinas, está faltando mais encontros, eu não estou satisfeita porque esta formação não tem me dado nenhuma segurança, ao contrário, a gente sai de lá angustiada. A formação foi em relação ao currículo, não está batendo com a prática essa teoria, e lá a gente foi informado que tem que descer como se diz no popular, goela abaixo e não é por aí que se constrói educação. Esse tipo de formação que está acontecendo tem que ser repensada, tem que ser refeita com certeza, a rede hoje ela acolhe um número muito grande de alunos com NEE e nós precisamos a cada dia estar numa formação bem diferente da que está sendo oferecida entre aspas, e tá vindo aí o pessoal da microcefalia e agora o que a gente vai fazer? Entendeu? Eu não estou satisfeita, não me sinto preparada, nem formada para atender esse público não (Prof. 8, EFII).

É notória a angústia da Prof. 5, pois encontra-se em processo de graduação, assim, percebe-se nitidamente o seu pedido de socorro para conseguir acompanhar e desenvolver seu trabalho. De acordo com sua fala, compreende-se também que ela dissocia a teoria da prática, ao declarar ser necessário primeiro “preparar para depois atuar”. Acerca desse aspecto, podemos citar a atitude de Pimenta (1999), ao informar que por meio dos conhecimentos adquiridos e pela vivência se desenvolve o modo de ensinar e construir conhecimentos. cremos, dessa maneira, que a professora elabora seus saberes com a origem na prática, desvinculando-a da formação acadêmica. Para ela, a prática, a vivência, só terá sentidos se for dissociada da teoria.

A **segunda ramificação**, do *subcorpus* B, denominado “Formação e atuação profissional”, contém os discursos correspondentes à Classe 2 (“Formação acadêmica deficiente e perfil profissional”) e Classe 3 (“Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE”), que contempla a formação inicial de cada professor da rede e suas implicações para atenderem alunos PAEE.

Dessa maneira, na classe 2 há, nas falas das professoras, uma insegurança para sua atuação em sala de aula, justificando que faltou uma base sólida que desse a elas uma maior segurança para atender ao aluno PAEE num conjunto total. Durante os momentos de entrevista,

visivelmente em seu semblante, percebe-se essa lacuna da formação inicial e as implicações para o seu desempenho. Quando indagadas sobre como aconteceu a sua formação inicial, as professoras responderam que fora deficiente, evidenciando a angústia em sua fala.

Não houve, eu tive apenas pincelamentos. Para mim é um desafio, pois a minha formação inicial é deficiente. A comunicação com esse aluno é pouca, pois ele está em processo de adaptação (Prof. 1, EI).

Tive algumas aprendizagens na graduação, na psicopedagogia é que vi um pouquinho mais, porém minha busca é maior (Prof. 2, EI).

O curso de Pedagogia prepara muito pouco de forma muito teórica e por já ter mais tempo de formada, não se falava tanto em inclusão como se percebe na atualidade (Prof. 3, EFI).

Minha formação acadêmica foi deficiente, não me preparou para atender crianças especiais. Tive apenas algumas informações teóricas, na prática nada vi. Não sei fazer adaptação curricular, nem instrumentos de avaliação, não vi isso na minha formação (Prof. 4, EFI).

Há uma sobrecarga de responsabilidades, tudo recai sobre o professor, por mais que o coordenador, a direção compreenda ainda me sinto só. Não há tempo para que eu busque sozinha ou que venham me capacitar. O correto seria pausar minha atuação, me capacitar, depois eu atuar. As crianças precisam de professores capacitados, tenho vontade de me especializar, me falta tempo e oportunidade por parte da rede (Prof. 5, EFI).

Damasceno (2006) destaca que a própria ideia de formação pressupõe um *continuum*, ou seja, por toda a vida. Porém não é possível negar a dicotomização que fora criada entre a formação inicial e continuada do professor, fato este que faz com que nos aproximemos criticamente da expressão, pois não é possível negar o seu uso recorrente em discursos pedagógicos e em documentos sobre formação de professores.

Em entrevista concedida pela educadora Gatti (2016) à revista eletrônica *ÉPOCA*, quando perguntada sobre o que falta na formação do professor, ela destaca que os docentes de Pedagogia e das licenciaturas não sabem ensinar para quem dará aula. Continua afirmando que isso se deve ao fato desses professores não terem aprendido, pois sua formação didática não é inexistente, mas precária. Indica também que na faculdade a maioria desses futuros professores não aprende como lecionar, pois não recebem as ferramentas que lhes possibilitarão planejar, da melhor forma, como ensinar em disciplinas específicas ou mesmo alfabetizar. Conclui dizendo que este é um problema grave. Percebe-se na afirmativa da autora o que dizem as professoras entrevistadas quando se referem à formação inicial, pois todas declaram que sua formação acadêmica é insuficiente, pouca e que não lhes forneceu base suficiente para lecionarem para alunos PAEE.

Os autores Raiça, Prioste e Machado (2006) afirmam que os professores sentem que os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas não os formam para trabalhar com uma escola acolhedora, há um contraste entre a realidade da sala de aula e a realidade legitimada pela formação acadêmica.

Tardif (2002) destaca que, diante do conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições, certos saberes são incorporados às práticas sem serem produzidos pelo próprio docente. Sacristán ressalta essa dificuldade nos cursos de formação inicial e alerta que “os professores não produzem o saber, que são chamados a reproduzir, nem determinam estratégias práticas de ação” (SACRISTÁN, 1999, p. 68). Assim, acredita-se que é necessária uma reflexão sobre a desarticulação entre o conhecimento teórico e a sala de aula, porque a realidade acaba sendo tomada como isolada, abstrata, distante dos sujeitos e das condições reais.

Entendemos, assim como Nóvoa (2013), que a formação passa, dentre outras coisas, pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização.

A classe 3, presente na segunda ramificação, retrata a “Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE”; os relatos das

professoras demonstram uma certa insegurança para atuarem nas classes regulares, visto que falam da quantidade de alunos por sala, da falta de um apoio pedagógico que as auxilie na sua lida diária, demonstrando, dessa maneira, as barreiras que as impedem de construir o seu fazer pedagógico.

Nunca fui preparada para atender um aluno especial. A minha busca é pessoal, entre eu e minhas colegas (Prof. 1, EI).

Primeiro ponto é a falta de recurso apropriado, outro fator que mais me impede de trabalhar com eles é a falta de tempo. Pela manhã eu tenho uma auxiliar de sala, o que já ajuda um pouco, mas trabalha com a sala toda, a tarde sou sozinha. Aí eu faço atividade com todos e envolvo ele na atividade, mas quando tenho que trabalhar só com ele não tenho tempo necessário para o atender, tudo tira a atenção dele. No mundo deles já é difícil encaixar, daí fico incomodada de excluir esse aluno, pois ele já tem muitos não desde o nascimento, daí esse sentimento de exclusão me angustia, eu procuro sempre atividades para o incluir, faço isso em casa em minhas horas vagas, sempre a procura de algo novo, google, pinterest, grupos, então minha construção é pessoal (Prof. 2, EI).

O principal problema é contemplar esses alunos com os conteúdos, pois a gente percebe que eles não estão sendo incluídos, não consigo dar uma aula para poder contemplar esses alunos, o difícil é que a gente não tem uma formação adequada para estar transmitindo esse assunto da forma que ele conseguisse assimilar. As provas a gente ainda consegue adaptar. A coordenadora sempre foi preocupada com isso e sempre procurou saber de onde esse aluno vinha, qual sua deficiência e os que não tinham ela sempre procurava fazer esse encaminhamento para gente poder sanar a dificuldade que esse menino tinha de assimilação. Então as avaliações a gente ainda consegue adaptar, mais durante as aulas não tem como dar um conteúdo específico pra eles, não consigo adaptar, tirar alguma dúvida, as salas são cheias, são 35 ou 40 alunos é difícil um acompanhamento individual para esses alunos (Prof. 7, EFII).

Para mim os problemas estão na rede. São vários alunos e a gente não tem o tempo que esse aluno necessita, ele requer um maior

tempo do professor, eu não tenho ajudante de sala, daí fica difícil atender com qualidade (Prof. 6, EFI).

Quanto à atuação em sala de aula e o despreparo profissional, é importante mencionarmos aqui a declaração de Souza (2006) quando nos alerta sobre o argumento da incompetência docente, usado, muitas vezes, para justificar a necessidade de formação continuada, objetivando superar o fracasso escolar, neste sentido, atribui-se ao professor a inteira responsabilidade pela baixa qualidade do ensino público. Para a autora, um projeto de educação que visa melhorar a qualidade do ensino não pode sustentar-se somente em políticas de formação continuada de professores.

Em poucas palavras, o foco de atenção das políticas educacionais deve ser “a escola” e não apenas o professor. A baixa qualidade da escola não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as *transmitirmos* aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto, como argumenta Azanha (1990), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Por isso, é urgente repensar as estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço [...] (SOUZA, 2006, p. 489).

De acordo com a autora, há uma crítica revelada em pesquisas que fazem a formação continuada em modelos de seminários, pequenos cursos, conferências, pois apresentam pouco impacto na qualidade do ensino. Desta maneira, a autora defende que as formações devem considerar a fase de desenvolvimento profissional dos professores e o *locus* para isso deve ser a escola, porque esses programas devem se estruturar em torno dos problemas e projetos de ação e não apenas em torno de conteúdos acadêmicos, observando outros fatores que necessitam ser notados, como: condições do trabalho na escola, as relações entre seus membros, cultura escolar e docente, administração do sistema escolar.

Coadunando com Souza, Damasceno (2006) defende a ideia de que antes de se pensar a capacitação e aperfeiçoamento para professores em serviço, que pensam o “como fazer”, considerado uma atitude reducionista, o movimento deve ser repensado em relação a uma formação que aponte para além da adaptação, em que a autonomia docente seja possibilitada e desenvolvida, modificando para o “com base em minhas reflexões vou (vamos) realizar”. Assim sendo, a responsabilidade é de todos, ao professor caberá o acolhimento dos alunos PAEE em sala de aula regular, pois o sistema não é capaz de atender a complexa estrutura, de forma responsável, da transição da escola exclusiva para a escola inclusiva, completa o autor.

Segundo Ainscow (2013), trata-se de compreender uma escola de qualidade para todos, sendo necessária a garantia não só do acesso, mas a permanência e a construção de conhecimentos junto com os demais; acesso não somente aos alunos PAEE, como também do profissional que precisa dessa qualidade no conhecimento e na segurança do que faz.

Na pesquisa realizada por Anjos (2018), podemos visualizar os resultados das propostas de formação continuada implementadas no município de Oriximiná, AM, onde raras evidências são encontradas, que se concretizam em seminários anuais de conscientização de autismo, palestras, cursos de curta duração e oficinas, os quais revelaram fragmentados e descontextualizados, desconsiderando os saberes e as reais necessidades dos professores, não oportunizando, dessa maneira, seu protagonismo. Os resultados dessa pesquisa muito se assemelham com os resultados da nossa pesquisa, pois as professoras pesquisadas queixam-se da ausência dessa formação que contemple suas necessidades.

Nuvem de palavras

A nuvem de palavras (Figura 3) também nos permite a visualização das palavras mais utilizadas pelas professoras. O tamanho da palavra é proporcional à frequência com que é mencionada no texto analisado. A frequência das palavras “não”, “mais”, “aluno”, “gente”,

“escola”, formação”, “professor”, “sala”, nos dá um panorama da situação analisada.

Figura 3 – Nuvem de palavras: formação de professores



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A nuvem de palavras obtida por meio dos discursos dos participantes fala por si só. A palavra “**não**” é o termo mais utilizado por todas as professoras quando se refere à formação continuada de professores na rede pública de ensino em Itapetitinga, pois elas afirmam não ter na rede a devida formação para a Educação Especial. Essa palavra é associada a diversos qualificadores, nem sempre positivos, e mesmo fora de contexto podemos inferir as circunstâncias em que foi utilizada. É o caso da palavra “falta”. Ela se refere à falta de formação adequada, falta de preparação para atuar com o PAEE, falta de segurança, falta de um apoio eficaz, enfim as condições em que os professores da rede se encontram não contemplam uma formação continuada sólida, pois são esporádicas e não atendem as suas reais necessidades.

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, discutir questões relativas à Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga, um estudo sobre a formação continuada de professores e o delineamento quanto ao perfil de professores de diferentes segmentos de ensino, onde pudemos visualizar, de maneira geral, como acontece a formação continuada de professores em cada um deles. Por muito tempo, o Público-Alvo da Educação Especial fora separado dos demais alunos, estando em escolas especializadas. O cenário atual é diferente de décadas atrás, os alunos estão juntos, porém o que podemos visualizar é ainda uma inclusão excludente, pois estes alunos ainda não são acolhidos em suas especificidades.

O processo de inclusão não é recente, ele ganhou força na década de 1990 com todos os movimentos e discussões constituídos em documentos internacionais e nacionais. Em um país com uma longa história de segregação, a inclusão não é tarefa ingênua, principalmente no âmbito da educação. Assim, acreditamos que a tarefa de pensar a formação de professores, a temática da inclusão em educação e espaços escolares democráticos onde haja equidade nas oportunidades seja algo que superou a produção acadêmica. As questões levantadas a cada reflexão feita cooperaram para meu crescimento humano e profissional.

Através dos dados apresentados e discutidos, podemos visualizar a condição em que se encontram os profissionais de educação em Itapetinga-BA. Verificou-se que a formação continuada no contexto da Educação Especial acontece de maneira esporádica e não contempla as necessidades dos professores em exercício.

O primeiro tópico discutido foi apresentado como a **primeira ramificação** do subcorpus A, “Formação”, composto pela classe 1 “Processo de formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-BA”. Nesse ponto, ficou bem nítida a realidade das professoras no que se refere à falta de uma formação continuada constante, configurando sua escassez. Isso permite concluir que na questão em destaque a formação continuada dos professores na rede de ensino de Itapetinga não contempla

a organização de uma proposta da Educação Especial, por isso acredita-se que essa formação deve ser repensada na rede. Os desafios postos a Educação Especial compreendem a ausência/carência de uma formação adequada que possibilite ao professor intervir na realidade na sua sala de aula.

O segundo tópico discutido foi apresentado como a **segunda ramificação** do subcorpus B, denominado “Formação e atuação profissional”, que contém os discursos correspondentes à Classe 2 (“Formação acadêmica deficiente e perfil profissional”) e Classe 3 (“Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE). Através dos discursos das professoras, verificou-se que a falta de uma formação inicial pouco/nada contribuiu para o acolhimento do aluno PAEE. As professoras entrevistadas evidenciaram a dificuldade que encontram para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, quando não encontram um suporte que contemple as suas dúvidas e dificuldades. Verificou-se também que o número excessivo de alunos por sala dificulta muito sua atuação, como também a falta de um profissional de apoio para ajudá-los com atividades que alcancem todos os alunos.

Com os achados da nossa pesquisa, acreditamos em uma formação realizada de forma diferente, com espaços para a reflexão crítica, renovação do conhecimento científico do pensamento e da ação, em que a articulação com base na teoria e na prática aconteça. Isso requer um *continuum*, para além da presença de professores em cursos alijeirados, visando mudar sua ação no processo de ensino aprendizagem, pois o professor reflete sobre a sua prática, compreendendo suas crenças em relação ao processo inclusivo, tornando-se um professor/pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino.

Para tanto, faz-se necessária a criação de espaços de formação continuada eficazes, onde as visitas às escolas ocorram em espaços efetivos de formação, com a execução de oficinas, reflexões e contribuições, onde as profissionais não venham a “sentir-se sozinhas”, contribuindo assim para a realização da educação inclusiva verdadeiramente sonhada e tanto almejada por todos os professores.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M. *O que significa inclusão?* [Entrevista cedida a] Centro de Referência em Educação Mário Covas. São Paulo: CRE, 2013. Disponível em: [http:// www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002). Acesso em: 26 nov. 2019.

ANJOS, P. G. dos. *Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2018.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: os alunos com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo escolar 2019 – Matrícula inicial*. Brasília, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019-versao_final.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: 10.9788/TP2013.2-16.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires)*. 2016.

Disponível em: <https://www.laccos.com.br/pesquisa/>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COSTA, V. A. da. *Formação e teoria crítica da escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói: EdUFF, 2005.

DAMASCENO, A. R. *A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino* Porto. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva e a organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, Rio de Janeiro: EDUR, v. 34, n. 12, p. 159-176, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.009>. Acesso em: 03 nov. 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2018.

GATTI, B. A. Nossas faculdades não sabem formar professores. *ÉPOCA*, São Paulo, 06 nov. 2016. [Entrevista cedida a] Flávia Yuri Oshima. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-naosabem-formar-professores.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.

ITAPETINGA (Município). *Lei Municipal nº 1275/2015*. Institui o Plano Municipal de Educação. Itapetinga, 2015. Disponível em: www.itapetinga.ba.leg.br/leis/legislacao-municipal/1275-15-anexo.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. et al. (org.). *Por uma política de formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 199-211.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIAMS, Lúcia. *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 239-243.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAIÇA, D.; PRIOSTE, C.; MACHADO, M. L. G. *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Contextos de determinação da prática profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 26 nov. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S. de F. H. Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

Capítulo 4

A Política de Educação Inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola

*Geovania Fagundes Ribas
Ennia Débora Passos Braga Pires*

Introdução

O debate sobre a Educação Inclusiva tem se intensificado nas últimas décadas, em decorrência das leis que buscam corrigir os equívocos cometidos com a educação das pessoas com deficiência. Muitos são os discursos gerados em torno da temática, alguns mais idealistas, por acreditarem que a inclusão já aconteceu pelo simples fato de muitos alunos estarem inseridos na escola regular, outros mais realistas, por acreditarem que a escola sozinha não consegue promover a inclusão, visto que não tem dado conta de atender nem aos alunos ditos “normais”, quanto mais aos alunos com deficiência (MANTOAN; PIETRO, 2006).

Crochik (2015, p. 51) vem dizer que a educação inclusiva é um movimento importante, mas tem seus limites indicados socialmente. Da mesma forma que não se pode negar sua importância, não se deve

aceitá-la sem questionar esses limites, seria um “otimismo resignado em relação à verdadeira fonte de injustiça social: a desigualdade provocada socialmente e reproduzida pelos homens”.

Essa divergência de opiniões só expressa a necessidade de uma visão mais aprofundada sobre a temática, uma visão que parta das experiências de inclusão/exclusão, a realidade concreta, para analisar a totalidade, que envolve não só concepções e posicionamentos sócio-políticos daqueles que elaboram as políticas públicas, mas também interesses internacionais que estão em jogo na organização da política educacional em nosso país. Como confirma Kassir (2011, p. 42):

A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país.

É preciso, pois, um olhar crítico-reflexivo para a situação atual que estamos vivendo. Começemos por um questionamento que julgo de muita relevância: como efetivar políticas de educação inclusiva num contexto educacional altamente excludente, no qual a educação é regida pela lógica neoliberal, a lógica do mercado? Sabemos que ao governo interessa os resultados, os números, e as pessoas com deficiência estão longe de alcançarem destaque nas avaliações externas, ao contrário, elas fazem parte da banda excluída, geralmente esquecida pelos agentes governamentais.

Nesse contexto, torna-se importante analisar as contradições que envolvem os processos de efetivação das políticas de educação inclusiva e conhecer como ela está sendo implementada no âmbito municipal, quais ações estão promovendo a sua materialização e quais os desafios enfrentados pelos gestores e professores.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar como está se efetivando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na Rede Municipal de Educação de Itapetinga, identificando quais estratégias da Meta 04/ Plano Municipal de

Educação (PME), referente à educação inclusiva, estão sendo efetivadas, bem como as estratégias que ainda não foram alcançadas, identificando os entraves e desafios que permeiam esse processo de efetivação.

Para o alcance dos objetivos propostos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, objetivando conhecer a realidade local a partir daqueles que instituem e praticam as políticas. A análise dos dados coletados foi realizada com base no materialismo histórico dialético.

Os caminhos da pesquisa

Compreendida como uma pesquisa de cunho sócio histórico, este estudo contou com o aporte teórico e metodológico da Teoria Histórico Cultural, que tem como expoente o psicólogo e teórico educacional Lev Semyonovich Vygotsky, cujos estudos denunciavam a segregação das crianças com deficiência, defendendo a inclusão das mesmas nas classes regulares de ensino, para, em contato direto com o meio social, através da mediação do professor, serem capazes de desenvolver suas potencialidades.

Para Vygotsky, desenvolver uma pesquisa numa perspectiva sócio histórica significa estudar o fenômeno em seu processo de mudança e essa é uma premissa do método dialético. Sendo assim, a perspectiva sócio histórica torna-se particularmente importante para as pesquisas em educação, pois busca, além de descrever a ação educativa, em permanente movimento, explicá-la, num processo dialético, onde pesquisador e sujeitos transformam e são transformados pela realidade investigada.

Os dados foram coletados através de fontes documentais e entrevista semiestruturada dirigida a 16 profissionais da educação do município de Itapetinga, dentre eles professores, gestores, secretário de educação e especialistas que trabalham no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Optamos pela utilização de pseudônimos para citar nossos entrevistados. Para a escolha dos pseudônimos, decidimos homenagear pessoas que foram exemplos de superação, mostrando que todos podem se desenvolver, independentemente de suas deficiências.

O método utilizado para embasar a análise das informações obtidas foi o Materialismo Histórico Dialético, cujas categorias de totalidade, *práxis*, contradição e mediação, possibilitaram a realização de um diagnóstico da situação municipal quanto aos processos inclusivos que estão sendo construídos, bem como uma análise crítica dos discursos ideológicos e contradições que permeiam a implementação das políticas de inclusão.

Segundo Saviani (2005, p. 17), “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”. Nesse sentido, analisar uma política educacional de forma isolada, sem inseri-la na totalidade das manifestações sociais que a envolvem, seria desenvolver um estudo vazio de criticidade.

Nessa abordagem, o estudo da PNEEPEI requer, para a apreensão da sua essência, ponderar a correlação de forças (interesses econômicos, políticos, ideológicos) que permeiam sua implementação, afinal, na definição de uma política pública quase sempre há conflitos e antagonismos de classe.

Desse modo, nos ancoramos no Materialismo Histórico Dialético para estudar as políticas educacionais, a partir das propriedades: universalidade (a PNEEPEI); singularidade (a implementação da PNEEPEI no município de Itapetinga) e particularidade (comparação entre que está posto no PME referentes à Educação Inclusiva e o que acontece na prática).

Itapetinga e sua busca por uma Educação Inclusiva

A educação especial no município de Itapetinga teve início com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) há mais de 40 anos, quando uma das fundadoras, visando à educação e inclusão de seu filho com deficiência na sociedade, encabeçou uma luta para fundar a entidade no município. Durante anos, a APAE ofereceu o ensino especializado, além de oficinas de arte, dança, música e integração social dos alunos com deficiência.

Sobre a trajetória da educação especial oferecida nas classes regulares de ensino no período anterior à implantação da PNEEPEI (2008), não encontramos em nossas buscas registros de publicações sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, sequer nos foi disponibilizado documentos que permitam montar uma linha do tempo demonstrando tais ações.

Aprovado em 2015 e tendo sua primeira avaliação em 2017, o Plano Municipal de Educação (PME) traz em sua meta 04 (quatro) 21 (vinte e uma) estratégias para a efetivação da PNEEPEI. Nosso estudo se direcionou exclusivamente a esta meta, que prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (ITAPETINGA, 2015, p. 82).

Faremos a seguir uma análise da situação do município em relação ao cumprimento das estratégias que compõem esta meta. Na medida em que apresentarmos os dados da Secretaria de Educação, traremos a visão dos profissionais responsáveis pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), bem como dos professores e gestores representantes das escolas com um número expressivo de crianças com deficiência, pois só dessa forma poderemos perceber as contradições existentes entre o que está posto no PME e o que tem acontecido, de fato, no chão da escola.

Entre o PME e o chão da escola: mediações e contradições de uma política em construção

No que concerne à educação inclusiva, o município de Itapetinga vem dando pequenos passos, desde a implantação da PNEEPEI, em 2008, em busca da efetivação da política, pois toda mudança empreendida no âmbito educacional perpassa por uma quebra de paradigmas, pela ruptura

de velhas práticas e, acima de tudo, pela união de todos os envolvidos no processo.

A primeira avaliação do PME aconteceu, como já citamos, em 2017, por uma equipe composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), professores, responsáveis pelo CAEE, professores representantes do Conselho Municipal de Educação, dentre outros. Após esse período, montou-se uma comissão que continua reunindo-se regularmente para novas avaliações. Com base em dados coletados na SEMEC, elaboramos o Quadro 1, com o intuito de apresentar uma visão sobre o cumprimento da Meta 4/PME. Para tanto, elegemos categorias de conteúdo e dividimos as 21 estratégias que compõem a meta em: totalmente cumpridas, parcialmente cumpridas e não cumpridas ainda.

Quadro 1 – Avaliação realizada pela SEMEC sobre a Meta 4/PME 2015

CATEGORIAS	ESTRATÉGIAS DA META 4 - EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA		
	Totalmente Cumpridas	Parcialmente Cumpridas	Não Cumpridas Ainda
Acesso e permanência	4.1 4.8	4.6 4.9	4.2
AEE, salas de recursos multifuncionais e educação bilíngue		4.3 4.4 4.7	
Oferta de profissionais de apoio	4.13 4.20		
Formação de professores		4.3	4.18
Acessibilidade Pedagógica			4.19
Articulação com os setores público/ privado / comunitário	4.12 4.14 4.15 4.17 4.21	4.16	
Parceria com a universidade (apoio, pesquisa e assessoria)		4.5 4.10 4.11	

Fonte: SEMEC Itapetinga, 2018.

O quadro aponta que 43% das estratégias (nove) foram totalmente cumpridas, 43% foram parcialmente cumpridas e apenas 14% das estratégias (três) não foram cumpridas ainda. Considera-se uma avaliação relativamente positiva, se for levado em conta que tempo de vigência do plano é de dez anos. Cabe, portanto, analisar como essas estratégias estão sendo cumpridas e se o que a secretaria considera como “totalmente ou parcialmente” realizado coaduna com a opinião daqueles que estão diretamente ligados aos processos inclusivos: os professores.

A) Acesso e permanência:

Até o ano de 2009 não havia registro de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, apesar desses alunos estarem inseridos nas classes regulares. Como não havia uma avaliação diagnóstica, simplesmente não era sinalizada no censo a matrícula desses alunos na modalidade especial, apenas os alunos que frequentavam a APAE eram cadastrados. Tal lacuna impedia o envio de recursos do governo federal para o atendimento especializado desses alunos.

O cumprimento da estratégia 4.1/PME vem resolver esse problema, pois a mesma prevê a declaração, no censo nacional das matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (ITAPETINGA, 2015).

No censo de 2017 já constam as matrículas da modalidade Educação Especial, conforme expresso no Quadro 2. Sua leitura nos permite perceber um aumento considerável nas matrículas da modalidade Educação Especial em relação a 2009.

Quadro 2 – Matrículas da Educação Especial/Inclusiva no Município de Itapetinga, 2017

MUNICÍPIO ITAPETINGA	Matrícula inicial								
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								EJA
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Fundamental
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Municipal Urbana	5	15	21	0	136	37	80	11	57
Municipal Rural	0	0	0	0	8	0	0	0	1
TOTAL	5	15	21	0	144	37	80	11	58
TOTAL: 371									

Fonte: MEC/INEP/DEED.

O levantamento dos alunos matriculados em 2018 foi concluído e lançado no censo, porém, até o momento da pesquisa ainda não tinham sido publicadas as sinopses estatísticas no site do INEP. Porém, é possível reafirmar que o cumprimento da estratégia 4.1, bem como da estratégia 4.8/PME, é real e pode ser aferido por meio da evolução de matrículas na Educação Especial/Inclusiva, conforme mostra o gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas da Educação Especial/Inclusiva no município de Itapetinga-BA (2015-2018)

Fonte: INEP/Sinopses Estatísticas; SEMEC/ Censo Escolar, 2018.

Não obstante, ressalta-se que além da garantia de acesso é imprescindível a elaboração de ações que promovam a permanência desses alunos nas classes regulares. Indo mais além, que o simples acesso não é garantia de que eles estão sendo atendidos em suas necessidades, ou seja, não é garantia de que eles saíram da condição de sujeitos “excluídos”, construída historicamente, para a condição de cidadãos, cujo direito à aprendizagem é respeitado.

Fazendo uma análise com base no materialismo histórico dialético, essa preocupação em incluir todas as crianças com deficiência nas escolas regulares a qualquer custo, de qualquer jeito, sem um compromisso efetivo com seu atendimento especializado, “quando vista à luz dos interesses hegemônicos, é uma variante sociopolítica do reformismo inerente à pós-modernidade; um corretivo tipicamente marginal à lógica dominante, a fim de conservá-la, sem ameaçar sua integridade” (MESZAROS, 2008 *apud* BEZERRA, 2016, p. 70).

Com relação à estratégia 4.2/PME, que garante a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, a SEMEC reconhece que a mesma ainda não foi cumprida, e justifica:

Ainda não há instrumentos pactuados para registro da demanda manifesta para esse público específico, contudo sabemos oficialmente que a demanda por creche não foi universalizada no município, em que pese os avanços (JOHN NASH, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Mendes (2012) destaca que o atendimento ao público infantil tem sido o desafio das reformas educacionais em muitos países, essencialmente o atendimento educacional direcionado às crianças com deficiência, chamado de intervenção precoce. Uma das premissas desse atendimento, segundo a autora, é que quanto maior o tempo de privação da estimulação (visual, auditiva ou de movimento) mais permanente se torna a limitação da criança.

Tal entendimento pode ser explicado pela Teoria Histórico Cultural, quando trata dos processos de construção do pensamento da criança, sobretudo daquelas que apresentam as limitações oriundas da deficiência. Os estudos de Vygotsky (1998) afirmam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre desde o momento em que a criança nasce, porém evoluem qualitativamente durante os anos seguintes, conforme a sua interação com o ambiente social. Portanto, privados desta interação e sem a mediação de um profissional especializado a criança, com ou sem deficiência, tem seu desenvolvimento comprometido.

Quanto à estratégia 4.6/PME, a SEMEC considera-a parcialmente cumprida. Ela prevê a ampliação da acessibilidade, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte, dentre outros [...] (ITAPETINGA, 2015). Julgamos que o município está “iniciando” os primeiros passos nesse sentido, pois apenas seis escolas foram contempladas com o Programa Escola Acessível num universo de 32 escolas. Quanto ao transporte acessível, este tem atendido à demanda do primeiro setor (escola), porém para o AEE, ainda não está sendo realizado, como esclarece a coordenadora do centro:

Tem o desafio do transporte para o AEE, que não pode ser só uma vez por semana, senão não reabilita as funções cognitivas. Ele tem que acontecer pelo menos três vezes. Mas daí o pai diz não tem como trazer o filho porque não pode pagar transporte três vezes por semana. Alguns vêm andando, mas para outros fica distante. O transporte da prefeitura não está vindo ainda porque não abriu o segundo setor, que é o do AEE (FRIDA KAHLO, COORDENADORA DO CAEE).

Já a estratégia 4.9/PME, também considerada parcialmente cumprida, visa fortalecer o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como da permanência e dos alunos beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência [...] (ITAPETINGA, 2015). Uma ação da SEMEC nesse sentido foi firmar uma parceria com a Secretaria

de Desenvolvimento Social a fim de garantir a inserção dos alunos e suas famílias nos programas e benefícios socioassistenciais.

b) Oferta de AEE, salas de recursos multifuncionais e educação bilíngue:

Buscando cumprir estratégia 4.4, que garante a oferta e o atendimento educacional especializado, a Secretaria de Educação de Itapetinga estrutura o Centro Educacional Especializado (CAEE). Assim, no dia 12 de dezembro de 2017 o CAEE é inaugurado, contando com uma equipe multidisciplinar, formada por: 01 (uma) psicopedagoga, 01 (uma) psicóloga, 01 (uma) pedagoga e psicóloga, 01 (um) educador físico, 01 (um) intérprete de LIBRAS e 01 (uma) pedagoga especializada em deficiência visual, um número bastante restrito, dado a demanda do município.

O CAEE centraliza, atualmente, todas as ações da SEMEC relacionadas à Educação Inclusiva, desde o AEE que acontece no próprio centro, ao atendimento itinerante, onde os profissionais buscam, dentro das possibilidades, assistir às necessidades das escolas, no que se refere à avaliação diagnóstica, assessoria nas adaptações curriculares, na construção de materiais e atividades pedagógicas. A fala de Frida Kahlo, psicóloga, pedagoga e coordenadora do CAEE, define com precisão as atividades desenvolvidas pelo centro:

O carro chefe aqui é o atendimento especializado [...]. Para o aluno que é cego, vamos adaptar tudo pra Braille, ensinar Braille; assim como o aluno que é surdo, ou tem perda auditiva, vamos ensinar LIBRAS e a Língua Portuguesa, ou seja, vamos criar instrumentos para minimizar suas barreiras diante do conhecimento; e os alunos com deficiência intelectual, a psicopedagoga faz todo um trabalho com materiais diferentes, ou seja, atividades que trabalham habilidades preditoras de leitura e de cálculo (FRIDA KAHLO, COORDENADORA DO CAEE).

Para todos os professores e gestores entrevistados, o CAEE representa um avanço para a educação inclusiva no município, porém,

destacam as suas limitações e alertam para a necessidade do AEE ser oferecido nas escolas em que os alunos estão matriculados, em salas de recursos multifuncionais, tendo todos os recursos materiais e humanos necessários.

Com o intuito conhecer outra visão, que não a dos responsáveis pelo CAEE, elaboramos uma enquete que foi direcionada apenas aos professores e gestores das escolas (dez ao todo). Os entrevistados deveriam avaliar a atuação do Centro e os conceitos deveriam variar entre: insuficiente, regular, bom ou excelente. Seguem os resultados:

Quadro 3 – Visão dos professores e gestores sobre a atuação do CAEE

ASPECTOS OBSERVADOS	NÚMERO DE RESPOSTAS POR CONCEITO				
	INSUFICIENTE	REGULAR	BOM	EXCELENTE	S/R
Atendimento Especializado	60%	10%	10%	20%	0
Encaminhamento de Exames	20%	20%	40%	0	20%
Avaliação Diagnóstica	30%	60%	10%	0	0
Suporte Pedagógico	40%	40%	20%	0	0

Fonte: Entrevistas.

Quanto ao **atendimento especializado**, vale ressaltar que os 60% dos profissionais que avaliaram como insuficiente não questionam a competência dos profissionais que atuam no centro, ou seja, a qualidade do atendimento não é insuficiente, mas estão se referindo à quantidade. As falas a seguir confirmam:

O atendimento do CAEE é de excelência, porém o número de profissionais para atender a demanda da rede ainda é insuficiente. Muitos alunos não são contemplados (CAROLINA TANAKA MENEGHEL, PROFESSORA).

Sei que os profissionais que atuam no CAEE são muito competentes. Contudo, o número é insuficiente para atender toda a rede. Encaminhei alguns alunos no início do ano e tive

conhecimento que um deles foi atendido agora no final do ano (OLGA IVANOVNA, PROFESSORA).

Os dois profissionais (20%) que avaliaram como excelente, ressaltaram que o atendimento é excelente, porém insuficiente. Destaca-se aqui uma afirmação de Cortella (1988, p. 14) citada por Mantoan e Prieto (2006, p. 45): “em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não tem quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”. É necessário, portanto, estar atento às contradições existentes no âmago deste ideário inclusivista de educação, o qual se apresenta em forma de avanço, mas mantém a mesma base material capitalista (BEZERRA, 2016).

Quanto ao **encaminhamento de exames**, 20% dos entrevistados disseram não ter conhecimento; os 20% que avaliaram como insuficiente não justificaram o conceito; os 40% que avaliaram como bom e os 20% como regular, afirmam que a organização do CAEE promoveu uma melhora na parceria intersetorial com a saúde, embora ainda falte agilidade por parte deste setor, algo comum em se tratando de saúde pública no Brasil.

O CAEE agiliza os encaminhamentos, porém, como os exames são feitos pelo SUS a demora é grande. Aqui nós temos cinco alunos com autismo, apenas dois com laudo. Um deles foi diagnosticado logo, porque fez os exames pelo plano de saúde. Os outros três ainda não conseguiram os exames. E olha que eu estou falando só dos autistas, temos várias outras crianças com necessidades diferentes (LAURA BRIDGMAN, PROFESSORA DE AEE).

Essa questão dos exames é bem complexa e pode realmente atrapalhar o avanço no processo de aprendizagem, como o caso dos alunos com baixa visão, que necessitam do laudo médico indicando o nível de comprometimento, para que o professor saiba quais adaptações devem ser feitas. Muitas vezes a escola sinaliza a necessidade dos exames logo no início do ano, mas nem sempre eles acontecem a contento.

Segundo a Secretaria de Educação, a estratégia 4.21, que trata das parcerias com instituições públicas e/ou privadas para realização anual de teste de acuidade visual com alunos da Rede Municipal (ITAPETINGA, 2015), foi totalmente cumprida em 2018.

Em face às considerações apresentadas, nos reportamos a Caiado e Laplane (2009) para trazer à discussão a relação existente entre deficiência, pobreza e educação no cenário brasileiro. As autoras destacam que, na área da deficiência, as políticas públicas se apresentam em três fases: a tradicional-caritativa, a de reabilitação e a da autonomia pessoal. Segundo elas, dados do censo de 2000 revelam que:

a maioria das pessoas com deficiência no Brasil vive, ainda hoje, da caridade e da assistência, porque não tem renda e nem acesso aos serviços e bens públicos que garantem a dignidade da vida. [...] verifica-se que dentre as pessoas com deficiências consideradas como limitações mais severas, o percentual de indivíduos sem instrução é de 42,5%, enquanto para o grupo sem deficiência é de 24,5%. [...] pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 80).

Obviamente o censo não está se referindo àquele aluno autista que, por ter plano de saúde, teve seu diagnóstico antes dos outros alunos, mas a todos os alunos com deficiência que necessitam da “caridade” alheia para conseguirem exames, óculos, cadeiras de roda, etc. É necessária, então, uma atenção maior a essas parcerias com os setores da saúde e de assistência social.

Quanto à **avaliação diagnóstica**, 60% dos entrevistados avaliam como regular, 30% como insuficiente e 10% consideram boa. Aqui os argumentos são basicamente os mesmos do atendimento especializado: não se questiona a qualidade dos diagnósticos, porém o número reduzido de profissionais para realizá-los, gerando atraso nas devolutivas, que nem sempre chegam a contento.

Avalio como regular. Sempre recebi devolutiva (normalmente oral), porque sempre estou cobrando. Sinto falta da devolução

escrita/ documentada. Considero o documento importante, porque assim posso dar uma devolutiva consistente ao professor e com ele traçar um plano de trabalho para o aluno (EMANUELLE LABORIT, PROFESSORA, ATUA HOJE COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Assim que os professores percebem algo na criança e sinalizam pra gente, acionamos o CAEE para a avaliação diagnóstica. A devolutiva vem, demora um pouco e não vem em forma de relatório escrito, é dada de forma oral. Precisamos de algo mais concreto para passar para os pais. Porém, entendemos que são poucos profissionais para a demanda da rede e eles ainda estão se organizando (CÁTIA OLIVEIRA, PROFESSORA, ATUA HOJE COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA).

As declarações acima revelam o grau de insatisfação dos professores quanto às avaliações diagnósticas desenvolvidas pelo CAEE, apesar de reconhecerem o esforço dos profissionais que trabalham lá. Mais uma vez destacam que o número insuficiente de profissionais prejudica a qualidade do atendimento (atrasos nas devolutivas, falta de relatórios escritos) e o andamento do trabalho desenvolvido pela escola.

A inferência que extraímos dessas considerações é de que a avaliação diagnóstica influencia a ação pedagógica e esta, por sua vez, o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem da criança com deficiência. Portanto, ela deve ser criteriosa, documentada e chegar às mãos do professor a tempo de se fazer um planejamento adequado às especificidades de cada aluno.

A falta de um diagnóstico preciso traz consequências para a intervenção pedagógica, porém, o excesso de diagnósticos, e aqui me refiro a essa “patologização” de comportamentos considerados comuns ao cotidiano escolar, revela o caráter neoliberal das políticas de inclusão. Cerezuela (2016) chama atenção para as contradições que a inclusão e a sociedade inclusiva trazem em seu bojo. Na perspectiva da autora, o que estamos vivenciando é um deslocamento da responsabilidade coletiva (social) para a individual (orgânica), a fim de justificar, “através da biologização do desempenho”, a não aprendizagem daqueles que fogem aos padrões de competência exigidos pelo mercado.

É preciso, pois, um olhar crítico/dialético sobre as contradições da prática educacional: as avaliações externas comprovam que os índices de desempenho dos nossos alunos são baixíssimos, trazendo à superfície problemas graves de leitura, escrita e lógica matemática que impedem o desenvolvimento não só de alunos, cujas limitações orgânicas são evidenciadas, mas também, daqueles que trazem em sua história as marcas da exclusão social.

Quanto ao **suporte pedagógico** aos professores, as reclamações são muitas, 40% considera insuficiente e 40% regular. Todos atribuem a ineficiência ao número reduzido de profissionais do CAEE. Até os 20% que avaliam como bom asseveram que poderia ser bem melhor se houvesse um número maior de profissionais.

Os professores da minha escola não recebem do CAEE um suporte pedagógico, uma orientação para adaptação curricular, etc. Até que no início a psicopedagoga vinha de vez em quando e dava algumas orientações, mas, uma profissional só para tantas escolas... hoje temos uma professora de AEE e ela recebe esse suporte, não como deveria, mas têm. Porém, os outros professores não recebem e eles têm alunos com deficiência em suas salas (CÁTIA OLIVEIRA, PROFESSORA, ATUA HOJE COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Observa-se, com base nos relatos apresentados, que os professores não estão satisfeitos com a qualidade do serviço prestado pelo CAEE. Mesmo acreditando que o Centro representa um avanço e um passo importante na implementação da PNEEPEI, reconhecem suas lacunas. Até o momento, só os professores de AEE estão recebendo orientações, e estas não são constantes, são pontuais. Os demais professores estão caminhando sozinhos (são eles que passam a maior parte do tempo com as crianças) e ainda se sentem culpados por não estarem desenvolvendo o trabalho da forma que gostariam.

Marx usa o termo alienação para descrever a falta de conhecimento do trabalhador em relação ao valor do seu trabalho. O professor, mesmo se sentindo despreparado e sem apoio por parte do poder público, abstrai

para si (classe docente) a responsabilidade pela inclusão dos alunos com deficiência. Concordamos, dessa maneira, com Saviani quando afirma: “[...] acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista” (SAVIANI, 2009, p. 77 *apud* BEZERRA, 2016, p. 74).

Avançando para estratégia 4.3/PME, a qual prevê implantar, ao longo da vigência do plano, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo. A SEMEC considera essa estratégia parcialmente cumprida. Todavia, há um longo caminho pela frente.

No início da nossa pesquisa não havia salas de recursos multifuncionais (funcionando) em nenhuma escola, apesar do MEC ter enviado material para montagem de 05 (cinco) salas, em 2009. Todas ficaram inativas, tendo alguns materiais desviados indevidamente para outras atividades. Ao serem questionados sobre a existência dessas salas, os representantes da SEMEC (atual e da gestão anterior) sinalizaram:

Quando assumimos a gestão encontramos os equipamentos e mobiliários encaixotados. Desde então temos envidado esforços para garantir o uso dos mesmos através da criação de salas de AEE (JOHN NASH, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

A secretária, na época, ainda tentou tirar essas salas de recursos e trazer para as escolas do projeto piloto, mas o MEC não permitiu que elas fossem mobilizadas de uma escola para outra. Tinha havido um roubo em uma das escolas, levaram um notebook e uma máquina braille. Outro impedimento para o funcionamento era que o recurso do FUNDEB não libera o pagamento para técnicos, então, de fato, as salas ficaram fechadas (MARLA RUNYA, PROFESSORA).

Qualquer política, por mais bem elaborada que seja não vai adiante se não houver financiamento. O exemplo acima não é novidade na educação, vimos isso acontecer com os laboratórios de informática (os infocentros) que foram enviados pelo MEC anos atrás. Pela falta de técnicos ou professores especializados para a operacionalização, muitos

ficaram fechados e outros mal utilizados, até as máquinas se tornarem obsoletas.

Nesse contexto, o município estudado tem visto a implantação das salas de recursos multifuncionais como um grande desafio a ser cumprido, que exige organização, no que tange à declaração dos alunos no censo e elaboração de projetos pelas escolas justificando a necessidade da sala, e mobilização política por parte da SEMEC.

Segundo informações da secretaria e do CAEE, em 2018 foram revitalizadas (porque já funcionavam como salas de AEE) as salas do colégio Paulo Hagge (CAIC) e Ismael Cruz. O material da escola Dona Maria e Renato Leite foi destinado a equipar o CAEE, após autorização do MEC. Já há propostas de revitalização do espaço da escola Clero Pedreira. Além dessas, foram criadas as salas de AEE nas escolas Luiza Ferraz, Augusto de Carvalho e Jandiroba.

A respeito da estratégia 4.7/PME, que prevê a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos/às alunos(as) surdos(as) e com deficiência auditiva [...], bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos [...] (ITAPETINGA, 2015), a SEMEC considera parcialmente cumprida.

Atualmente a rede possui 04 (quatro) alunos com deficiência auditiva, 01 (um) aluno com cegueira e 07 (sete) com baixa visão. Os quatro com deficiência auditiva recebem educação bilíngue no CAEE e têm intérprete; o aluno que tem cegueira é acompanhado por uma pedagoga especialista em deficiência visual desde 2016, em seu ambiente escolar, e, após a inauguração do CAEE, este passou a ter aulas do sistema Braille.

O intérprete tem acesso ao planejamento da aula com antecedência para se preparar com os vocábulos que ele desconhece. A adaptação curricular é feita pelo professor e, quando este não tem preparo, a psicopedagoga vai até a escola para dar o suporte. No AEE ensinamos a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e orientamos algumas atividades (VICENT VAN GOGH, INTÉRPRETE E PROFESSOR DE LIBRAS).

Em relação ao meu aluno que tem cegueira, eu o acompanho diariamente nas aulas. Como não veio livros adaptados para ele, os

professores me passam o resumo dos conteúdos e as atividades, eu digitalizo e a máquina transforma em áudio e relevo. Eu tenho que receber esse material com antecedência para fazer as adaptações necessárias. É um trabalho de parceria. Já os alunos com baixa visão, eu acompanho da maneira que posso, pois cada um tem um laudo diferente e necessita de adaptações diferentes (MARA GABRILLE, PEDAGOGA, TRADUTORA E PROFESSORA DE AEE).

Esses relatos revelam que existe uma integração entre os professores das salas regulares e o apoio especializado. Embora saibamos que esta integração não acontece em todas as escolas, consideramo-la necessária e muito importante para a qualidade do atendimento oferecido, particularmente aos alunos com surdez, cegueira ou baixa visão.

Vygotsky (1993) destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, bem como da mediação entre professor e aluno para o alcance do nível de desenvolvimento potencial, ressaltando que essa mediação deve ser de qualidade, bem planejada, jamais empobrecida.

Portanto, cresce a necessidade de um trabalho conjunto entre os professores das salas regulares e apoio especializado, tanto para a elaboração de atividades mediadoras de qualidade, quanto para a valorização do aluno e adequado atendimento às suas necessidades.

c) Oferta de profissionais de apoio especializado

As estratégias 4.13 e 4.20/PME preveem a ampliação da equipe de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência [...] garantindo a oferta de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras [...] (ITAPETINGA, 2015). Ambas foram consideradas pela SEMEC como totalmente cumpridas.

Com relação à primeira (4.13), os dados revelaram que essa avaliação não procede, pois a estratégia 4.13 garante também a oferta de professores de AEE. Como foi citado anteriormente, apenas cinco escolas oferecem esse serviço, além do CAEE, apesar da rede possuir um número expressivo de psicopedagogos, quase um por escola.

Diante disso, questiona-se: por que esses profissionais não são direcionados para o AEE e outros contratados, via concurso público, para assumirem suas aulas? Eles seriam os articuladores do processo inclusivo em cada escola, colaborando com a formação dos seus colegas e elaborando projetos para a aquisição das salas de recursos multifuncionais.

Baptista e Jesus (2009) destacam que são muitos os desafios enfrentados por qualquer município que busca implementar a PNEEPEI, e esses desafios perpassam por barreiras atitudinais, científicas e principalmente políticas, provocando um abismo entre o real e o ideal.

Já em relação à segunda estratégia (4.20/PME), a avaliação está correta, pois, atualmente todos os alunos com deficiência na rede municipal de Itapetinga que necessitam de apoio específico de outros profissionais para desenvolverem-se em suas singularidades, possuem um auxiliar, chamado de ‘cuidador’, ou um intérprete de LIBRAS, ou um tradutor de Braille, conforme informações do CAEE:

Como a demanda de alunos com deficiência auditiva e alunos com deficiência visual é pequena, nossos profissionais tem dado conta. E, na medida em que vamos precisando de cuidador para algum aluno que tem direito e necessidade, a secretaria de educação tem nos atendido. É só a gente enviar um ofício solicitando e eles mandam imediatamente. Quanto a esse aspecto não há dificuldade ou desafio, a barreira é de outra ordem, por exemplo, a formação desses profissionais (FRIDA KAHLO, COORDENADORA DO CAEE).

Com referência à formação dos ‘cuidadores’, não há uma exigência na lei, a própria Nota Técnica N° 19/ 2010/MEC/SEESP/GAB, que trata de profissionais de apoio para pessoas com deficiência não exige que eles sejam pedagogos, ou tenham alguma capacitação na área de educação especial, apenas alguém que possa cuidar da locomoção, das atividades da vida diária, como levar ao banheiro, lavar as mãos, comer. Aliás, o documento assevera que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010).

A lei entende que o apoio pedagógico ao aluno com deficiência, TEA, ou superdotação, realizado através do AEE, deve ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por profissionais especialistas, ou seja, cuidadores e pedagogos têm papéis bem distintos nesse processo.

d) Formação de professores:

Um dado que não trouxe surpresas para nossa pesquisa foi confirmar que uma das três estratégias não cumpridas é a 4.18/PME, que prevê firmar parcerias com o programa do governo da União e do Estado para garantir a formação continuada de professores em AEE [...] (ITAPETINGA, 2015). Em todas as falas, de forma unânime, os professores reclamam a falta de formação continuada, apesar de a SEMEC ter uma visão contrária:

Destacamos como avanço também ações de formação continuada que foram realizadas assiduamente nos últimos dois anos, com destaque para o Seminário de Educação com foco na Educação Inclusiva realizada em agosto de 2017 (JOHN NASH, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Segundo os professores e profissionais entrevistados, essa declaração não procede. Não houve formação continuada para todos os professores, muito menos da forma como foi relatado (assiduamente). O que houve foi esse Seminário em agosto de 2017, que teve a duração de um dia apenas. Esse tipo de formação contribui para fomentar discussões e provocar reflexões acerca da necessidade de transformação da estrutura escolar em todos os âmbitos, físicos, pedagógicos e políticos, porém, não são suficientes, são pontuais.

A SEMEC já realizou formações mais completas, só que foram direcionadas apenas aos professores de AEE. Os relatos a seguir ilustram os anseios dos professores, que não se sentem preparados para atuarem de forma inclusiva.

Nunca recebi formação na área de educação inclusiva desde que cheguei aqui. Tive que estudar/ pesquisar (procurei por conta própria). A partir das orientações da psicopedagoga elaborei um plano de ação para melhor atendimento a estes alunos [...]. Foi difícil porque, nós não conhecemos as várias deficiências, transtornos, entre outras necessidades. E para cada situação é um atendimento diferenciado. Tenho dois anos na escola e até o momento nunca foi oferecido aos profissionais nenhum tipo de formação. (EMANUELLE LABORIT, COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A formação tem que ser continuada. Estamos com dificuldade de trabalhar com essas crianças, precisamos de ajuda, sozinhos não vamos cumprir com o nosso papel. E sem formação, sem a presença dos especialistas na escola (pelo menos uma vez no mês) todos saem perdendo. Nós, porque nos cansamos e nos sentimos culpados por não estarmos fazendo o trabalho que gostaríamos, e as crianças, por não se sentirem incluídas no ambiente escolar (OLGA IVANOVNA, PROFESSORA).

A preocupação com a formação continuada expressa no discurso dos professores revela-se quase um apelo daqueles que constantemente enfrentam os desafios do fazer pedagógico. Há, porém, aqueles professores que não se interessam pela formação, mesmo quando esta é oferecida. São aqueles que ‘também’ não gostam de ler, não se interessam pelos cursos disponibilizados gratuitamente na internet, não se envolvem em grupos de pesquisa, não participam de rodas de conversa, enfim, são aqueles que estarão sempre despreparados para receberem alunos com deficiência, até que um deles lhes bata à porta.

Não queremos com essas reflexões remir as secretarias municipais e estaduais da educação com a formação continuada de seus professores, pelo contrário, concordamos com Mantoan e Pietro (2006, p. 63) quando asseveram que “os professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino aos quais estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores”.

O que buscamos pontuar, portanto, é a necessidade de sairmos do discurso da queixa, do ‘não me sinto preparado’, que circula há mais de vinte anos, para o discurso da resistência, da luta contra a desvalorização

da profissão docente, o qual “revela um professor militante, envolvido nas discussões da inclusão, que intervém e exige condições para que a inclusão aconteça” (MIRANDA, 2009, p. 216).

e) Acessibilidade pedagógica:

Com referência à estratégia 4.19/PME, que prevê a elaboração e implementação de uma Proposta Pedagógica Curricular da rede municipal de ensino que assegure a Política de Educação Especial (ITAPETINGA, 2015), a SEMEC assume que seu cumprimento ainda não foi possível, não justificando o motivo ou apontando as dificuldades.

O conhecimento para Vigotsky é produto da cultura humana e deriva da capacidade do homem de pensar abstratamente, portanto cabe à escola o papel de desenvolver na criança, especificamente aquelas que possuem alguma deficiência, funções psicológicas superiores que ampliarão essa capacidade de apreender e elaborar conceitos científicos. O foco deve ser, portanto, o que a criança é capaz de aprender a partir da mediação com o outro e não as suas limitações. Essa deve ser uma característica do currículo em si, aquele elaborado para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Com base nessas observações, concordamos com Mantoan (2008) quando entende que não deve existir um ‘currículo adaptado’ para a escola inclusiva, no sentido de suprimir conteúdos ou reduzir o nível de complexidade dos mesmos, mas uma proposta curricular pautada na compreensão da heterogeneidade, existente cada vez mais nas salas de aula, que subsidie metodologias diversificadas para que as crianças com deficiência aprendam os mesmos conteúdos dos colegas, cada um no seu ritmo e conforme suas possibilidades.

f) Articulação com os setores público/ privado / comunitário:

Esta categoria absorve um número maior de estratégias: a 4.12, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17 e 4.21/PME. Todas preveem a promoção de parcerias com as secretarias de Saúde e de Ação Social, instituições públicas, ou

filantrópicas com o intuito de favorecer o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (ITAPETINGA, 2015).

A estratégia 4.16/PME, que busca, através dessas parcerias, favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (ITAPETINGA, 2015) foi considerada parcialmente cumprida, já as demais foram avaliadas pela SEMEC como totalmente cumpridas:

A Secretaria de Educação firmou parcerias profícuas com a Secretaria de Saúde e de Desenvolvimento Social a fim de garantir os direitos dos alunos e de suas famílias. Com a saúde foi possível realizar teste de acuidade visual, encaminhamentos para realização de consultas e exames clínicos. Já no âmbito do Desenvolvimento Social as ações foram no sentido de reduzir as vulnerabilidades das famílias, através dos encaminhamentos de alunos com deficiência para serem contemplados com o BPC e demais benefícios socioassistenciais (JOHN NASH, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Uma das coisas que me deixa feliz é questão das parcerias, com a saúde, com a equipe do CREAS [...]. O que embarga na saúde? Alguns especialistas que faltam no município. [...] O município não oferece neuropediatria, nem psiquiatra infantil. Tem o neuro na APAE que já tem uma demanda imensa, mas que, ainda assim, quando a gente precisa acaba dando um jeitinho [...] (HELLEN KELLER, PSICOPEDAGOGA DA REDE).

Observa-se aqui certo distanciamento entre a fala do gestor e a realidade mostrada. As parcerias não parecem tão profícuas assim. Faltam especialistas ‘parceiros’ para atenderem à demanda apresentada pelo CAEE, levando-os a dependerem do ‘jeitinho’ que às vezes precisa ser dado pela APAE.

O estabelecimento dessas parcerias é muito importante para a transformação da escola em um ambiente inclusivo. Sendo assim, torna-se fundamental compreender como essas alianças são construídas, ou a falta delas, para o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade a qual pertence.

g) Parceria com a universidade (apoio, pesquisa e assessoria):

As estratégias 4.5, 4.10 e 4.11/PME preveem o estabelecimento de parcerias com as instituições de ensino superior com foco na promoção e desenvolvimento de pesquisas, e ações interdisciplinares de apoio e assessoria voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (ITAPETINGA, 2015). Todas consideradas parcialmente cumpridas pela SEMEC.

Segundo os professores entrevistados, as escolas deveriam abrir mais espaço para os estudantes que estão em processo de formação e a universidade poderia atuar de forma mais consistente, sendo através dos estágios supervisionados ou de projetos de extensão que envolvessem discentes de pedagogia e professores da rede municipal na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) firmada através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto de Educação Especial trouxe muitos ganhos para as escolas contempladas com o programa durante o período em que o mesmo funcionou. Esse diálogo entre escola e universidade é importantíssimo e deveria ser constante, haja vista que é função social da universidade promover atividades de extensão que beneficiem a comunidade em que ela está inserida.

Após a descrição das ações realizadas pela SEMEC de Itapetinga, consideradas como pequenos, mas, significativos avanços em prol da implementação da PNEEPEI, bem como de uma síntese avaliativa do cumprimento da Meta 4/PME, apresentamos, à guisa de conclusão, alguns desafios que, na visão da Secretaria de Educação, estão obstaculizando a implementação da política.

São vários os desafios, mais dois são mais emergentes. O primeiro é de ordem financeira. É necessário aporte de recursos para

implementação da política. Nos últimos anos temos vivido uma inversão do pacto federativo, os municípios estão cada vez mais sobrecarregados de obrigações sem o necessário apoio do governo federal, além de enfrentar uma grave crise financeira que impede ações mais arrojadas. O segundo desafio está relacionado ao entendimento da Política de Educação Especial por parte dos profissionais da educação. Existe uma confusão na definição dos conceitos básicos da Política. Por exemplo, a patologização do aluno, a criação de modelos ideais de crianças ou ainda a negação de direitos aos estudantes (JOHN NASH, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Na visão dos professores e demais profissionais de apoio os desafios perpassam pelas barreiras conceituais, políticas, econômicas e atitudinais. Eles destacam a formação continuada como primeiro passo para a transformação da escola em um ambiente no qual a diversidade humana seja valorizada, uma escola que assuma “uma postura de desconstrutora de igualdades, visando incluir na tessitura social àqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos” (JESUS, 2006, p. 97).

Nesse sentido, e concordando com Jesus (2006, p. 97), concluímos que os discursos e ações dos professores devem ser valorizados, pois são eles que, “entre medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, recebem os alunos em suas salas de aula” e buscam desenvolver práticas pedagógicas que se aproximem, pelo menos em parte, dos princípios da educação inclusiva.

Considerações finais

O estudo realizado permitiu constatar que, a despeito da implementação da PNEEPEI no município de Itapetinga, as proposições político-pedagógicas realizadas até o momento revelam pequenos, mas, significativos avanços na construção de um sistema de ensino inclusivo, dentre elas destaca-se a implantação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), em dezembro de 2017 e a instalação de cinco salas de recursos multifuncionais, em 2018.

Nos limites da investigação ora empreendida, os dados utilizados foram substanciais para evidenciar um crescimento de 214,9% nas matrículas de alunos público alvo da Educação Especial nas classes regulares de ensino, entre período de 2015 a 2018, saindo de 154 alunos para 485 alunos matriculados. Apesar de ser um número expressivo, sabemos que é preciso muito mais do que o acesso e permanência nas classes regulares para que a inclusão aconteça de fato.

Conforme os dados obtidos, ficou evidenciada a necessidade de formação continuada com vista ao desenvolvimento de propostas inclusivas de ensino para os professores, tanto aqueles que estão nas classes regulares, quanto os professores de AEE.

Consoante aos princípios da PNEEPEI, Miranda (2009, p. 210) reitera que a construção de uma escola inclusiva não depende só da formação dos professores e mudanças em suas práticas educativas, mas também da eliminação dessas barreiras que interferem no atendimento ao aluno. O desafio, portanto, está em romper com essa visão de que está nas mãos do professor, juntamente com os profissionais especializados, a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Até porque, além de ser uma visão romântica (BEZERRA, 2016), ela contribui para a perpetuação da lógica neoliberal que desresponsabiliza o Estado de suas obrigações.

Diante das constatações possíveis neste momento, reconhecemos que os desafios para a SEMEC de Itapetinga ainda são inúmeros, que é preciso priorizar algumas ações, dentre elas: promover a formação continuada de todos os professores, não só dos que trabalham com o AEE, ampliar o número de profissionais para atuarem no CAEE e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), assessorar os gestores na construção de projetos que viabilizem a vinda de recursos do MEC para montagem de novas salas de recursos, e, principalmente, não se acomodar, acreditando que as ações realizadas até então são grandes feitos desta gestão e, por isso podem ser consideradas suficientes para elevar a educação do município ao patamar de educação inclusiva.

Para os professores os desafios não são menores, deve-se vencer em primeiro plano as barreiras atitudinais, pois são elas que limitam a descoberta e elaboração de novas práticas educativas, menos assistencialistas e mais mediadoras, menos individualistas e mais coletivas, menos idealistas e mais crítico/reflexivas. Essas barreiras se configuram em resistência às mudanças oriundas dos processos inclusivos, até mesmo de acolher o aluno e aprender a trabalhar com e na diversidade.

Vencendo tais barreiras atitudinais, o professor que acredita na construção de uma escola inclusiva alimenta outras formas de resistência: resistência às ações reprodutoras de desigualdade e de exclusão; ao conformismo das “reformas paliativas” e arranjos inclusivos, tampouco às aparências sedutoras do discurso dominante (BEZERRA, 2016, p. 60); e, a qualquer ação do poder público que signifique retrocesso às conquistas adquiridas e ameaça ao direito inalienável das pessoas com deficiência ou outras singularidades de estarem numa classe regular e aprenderem, numa perspectiva inclusiva, os mesmos conteúdos disponibilizados a todos os alunos.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meireles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BEZERRA, Ferreira Giovani. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. *Marx e o Marxismo*, v. 4, n. 6, p. 59-77, jan./jun. 2016.

BRASIL. Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB. Dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/nota-tecnica/> Acesso em 20 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*. Brasília, 2016.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CEREZUELA, Cristina. *Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras*. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

CROCHIK, José Leon. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 23-53.

ITAPETINGA (Município). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação: desafios e perspectivas para a nova década*. Itapetinga-BA, 2015.

JESUS, Denise Meireles de. Inclusão Escolar, formação continuada e pesquisa colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, n. spe1, p. 41-58, ago. 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, DF: Secretaria da Educação Especial. v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Gavioli Rosângela. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão: é possível começar pela creche? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2012, Caxambu, MG. *Anais* [...]. Caxambu, MG, 15-18 out. 2012.

MÉSZAROS, István. Para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, Terezinha Guimarães. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 13-24.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Capítulo 5

A efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte

*Sibele Shirley da Silva Moura Nery
Leila Pio Mororó*

Introdução

Discutir sobre a política de formação de professores implica, necessariamente, compreender que esse é um fenômeno recente na história da educação brasileira e que tem estreita relação com as mudanças ocorridas na sociedade provenientes das rápidas transformações do modo de produção. No cenário dessas mudanças, a política para a educação vai sendo, paulatinamente, modificada para se adequar à modelos globalizados e traçados por instâncias vinculadas aos interesses econômicos internacionais. Mesmo considerando que as incoerências existentes nesses modelos (universalização do acesso à escola concomitantemente ao enxugamento do orçamento público; ampliação da participação da sociedade no planejamento da escola paralelamente à ampliação do controle dos resultados da aprendizagem etc.) acirraram as disputas entre grupos com interesses antagônicos entre si, elas

também acabaram por permitir, nos países historicamente arrastados pelas enormes desigualdades sociais como o Brasil, por exemplo, que uma parcela enorme da população tivesse acesso aos conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, o acesso às oportunidades de ampliação de sua formação escolar.

Observando a trajetória da formação de professores nesse contexto, notamos que a mesma é proveniente de uma concepção que, hora esteve baseada na experiência, no saber fazer, hora se restringe ao domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados. Para Scheibe (2008, p. 41):

[...] a busca por fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compreensão da formação do professor, considerada como estratégia para a construção do projeto nacional em desenvolvimento. (SCHEIBE, 2008, p. 41)

Ao romper, portanto, com os extremos experiência/conteúdos específicos, a formação de professores consubstanciada por fundamentos científicos e dentro de um modelo formal, o desafio de assegurar a formação inicial a todos os professores para atuar na educação básica no país passou a integrar o projeto nacional de desenvolvimento, integrando-se ao texto legal. Amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, em seu artigo 62, a formação mínima necessária para o exercício da docência passa a ser a de nível superior, oferecida em curso de licenciatura específico.

Entretanto, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a LDB não trouxe grandes novidades, uma vez que conservou a visão tradicional, isto é, uma formação como a aplicação prática do conhecimento, do “saber fazer”. A mudança que poderia acontecer por meio do dispositivo legal, sobretudo no que diz respeito à valorização do magistério, de acordo com autora, não pautou a formação docente no tripé ensino, pesquisa e extensão, marca fundamental do desenvolvimento de fundamentos

científicos, mas foi remetida à experiência, ao pragmatismo e ao tecnicismo, e cresceu, em oferta, nas instituições de ensino superior isoladas e privadas.

Sendo assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto 6.755, aprovado em 2009, teve um papel relevante para a formação de professores das redes públicas municipais uma vez que, no intuito de assegurar que todos os professores das redes públicas tivessem acesso a seu direito de certificação a partir, principalmente, da atuação de instituições públicas de ensino superior garantido através do financiamento público e coordenado pela União (MORORÓ, 2011), a política de formação de professores foi se materializando dentro dos municípios pequenos do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Para tanto, foi necessário um esforço de implementação do regime de colaboração entre os entes federados e, nele, uma clareza por parte dos municípios de seu papel. Infelizmente, porém, como demonstra a literatura a respeito (SILVA, 2015; MORORÓ; SILVA, 2017, entre outros), nem sempre os municípios têm clareza do seu papel ou, quando o têm, os governos não buscam se empenhar para realizá-lo de forma efetiva, restando aos professores uma busca individual pela qualificação pretendida pela política nacional.

Este capítulo analisa a efetivação da política de formação de professores em um desses municípios pequenos. Ele foi construído com base nos dados coletados durante a pesquisa de mestrado junto a uma rede de ensino de um município localizado no interior da Bahia, Nordeste.

Como metodologia de pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético (MHD) apresentou-se para nós como uma possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade investigada. Caracterizado pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, este instrumento de reflexão teórico-prática permitiu compreender que a realidade aparente da política de formação de professores, por nós apreendida como pesquisadores, precisaria ser superada para que pudéssemos desvelar a realidade

concreta, pensada, compreendida nos seus mais diversos e contraditórios aspectos. A categoria totalidade, vinculada a essa perspectiva teórica, foi fundamental para estabelecermos a relação entre a estrutura da sociedade capitalista, suas crises atuais e a política de formação de professores. E a categoria contradição nos permitiu compreender como as ações políticas, mesmo geradas no contexto capitalista voltada sempre para o crescimento do lucro, podem permitir ao sujeito (ou uma rede de ensino), que passa por um processo educativo, se modificar na perspectiva da sua emancipação e da transformação do seu entorno.

Neste sentido, e apoiadas nos pressupostos do MHD, a nossa pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. Os dados obtidos com as entrevistas e os questionários nos serviram de base para o confronto dos dados produzidos através dos documentos avaliados, permitindo a sua triangulação. Assim, tivemos em mãos os seguintes conjuntos de dados: os documentos, as falas da gestora da educação municipal e de dez professores e as respostas dadas aos questionários pelo conjunto de docentes efetivos, e em exercício, da rede.

Sobre o conjunto de documentos analisados, na ausência de um plano ou política específica de formação de professores no município, consideramos necessário analisar dois tipos de documentos: o Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Como instrumentos de planejamento de políticas educacionais, esses documentos foram examinados a fim de identificarmos, através do que o município indicou nele como prioridade de ação, e a partir do diagnóstico por ele feito, os elementos que indicassem a relação entre a política nacional e a formação dos professores da rede municipal.

O questionário foi direcionado à todos os professores efetivos da rede municipal de ensino que estivessem, naquele momento da coleta de dados, em pleno exercício da docência. Isto é, não estivessem afastados, licenciados ou emprestados para outras atividades que não a docência na rede municipal. Desta forma, do total de 78 professores efetivos da rede

de ensino, 59 professores atendiam a esse critério e estavam em pleno exercício na rede de ensino. Desses 59, 49 devolveram o questionário.

A entrevista semiestruturada foi realizada com a gestora municipal de educação a fim levantarmos informações sobre a relação entre a política nacional de formação de professores, o conhecimento dos marcos legais que sustentam a política de formação de professores e a política de formação municipal, e com dez docentes da rede que, no questionário, se disponibilizaram a conceder entrevista para aprofundarmos algumas questões relativas aos efeitos da formação.

A seguir para discutirmos os principais resultados da pesquisa quanto a efetivação da política de formação de professores no município, traçaremos primeiro uma breve caracterização do quadro docente do município quanto a sua formação inicial e continuada e, posteriormente, discutiremos a relação entre esses resultados, o Plano Municipal de Educação (PME), documento destacado pela gestora municipal de educação como sendo o de planejamento da formação dos professores do município, e as ações de formação previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento fundamental para a efetivação das políticas públicas durante a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Todos pela Educação.

A efetivação de políticas públicas educacionais em municípios de pequeno porte e a formação de professores

A rede municipal de ensino estudada, no ano de 2018, possuía 1.146 alunos matriculados, contava com sete unidades escolares, sendo três localizadas na sede, duas em distritos e duas em povoados pertencentes ao município. Das unidades existentes, três atendem exclusivamente à Educação Infantil, sendo que, apenas uma delas, atende a faixa etária de creche, apesar de ser essa uma das faixas etárias de maior demanda no município. O Ensino Fundamental já foi totalmente municipalizado, mas, segundo o Plano Municipal de Educação, o município, em 2014, tinha preocupantes taxas de 34,5% de analfabetismo entre os maiores de

15 anos e de 84,2% de defasagem série/idade com uma média de, pelo menos, dois anos de distorção, o que exigiria, segundo o texto do Plano, uma atenção especial por parte da secretaria municipal da educação, das escolas e dos educadores na próxima década.

De acordo com a Secretaria de Educação do Município¹, a rede contava, em 2019, com 105 professores, dos quais 78 são do quadro efetivo do magistério municipal e 27 são professores contratados. Do total de professores efetivos, apenas seis docentes não têm formação em nível superior em curso de licenciatura, o que significa um percentual de 96% (noventa e seis por cento) de docentes com a formação inicial mínima exigida por lei. Além desse alto percentual de docentes graduados em cursos de licenciatura, dos 72 professores com nível superior, 60 deles já têm o título de especialista.

Quanto ao tipo de curso de graduação que fizeram, dos 72 professores 51 são licenciados em Pedagogia, 04 são licenciados em Educação Física, 10 são licenciados em Letras, 01 é licenciado em Filosofia, 01 é licenciado em História, 02 licenciados em Matemática e 03 são licenciados em Biologia.

O questionário nos permitiu obter informações mais detalhadas a respeito da formação inicial desses docentes. Assim, a partir das respostas obtidas através dos 49 questionários devolvidos, foi possível observar que 28 professores (58%) obtiveram sua graduação em duas instituições públicas estaduais de ensino superior (23 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e cinco na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC), sendo que, desses, 17 obtiveram a sua formação através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Dos 19 professores que obtiveram graduação em instituições privadas, quase sua totalidade, 18 deles, o fizeram na modalidade de Educação à Distância. Quer através de programas especiais de formação, como o PARFOR, ou através da Educação a Distância em instituições privadas, 37 dos 49 docentes que responderam o questionário (75,5%)

¹ Fonte: Departamento de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação (2019).

obtiveram sua graduação no período compreendido entre os anos de 2009 a 2016, época que coincide com as ações de formação em nível superior promovidas através da política nacional de formação de professores resultante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Segundo a Secretária Municipal de Educação entrevistada, a política de formação de professores tem sido efetivada no município, mesmo que esse não tenha um plano específico para tal, formalizado a partir de uma lei, decreto ou portaria municipal. De acordo com a Secretária de Educação,

Especificamente não há uma lei municipal criada para essa regulamentação [formação de professores]. Entretanto, essa questão das políticas voltadas para a formação do professor já está no Sistema Municipal de Educação (aqui, o município, desde 2014, já é sistema) e também dentro do nosso Plano Municipal de Educação de 2015 (Secretária de Educação).

Tomando como ponto de partida essa fala da gestora pública de educação do município analisaremos a efetivação ou não da política nacional de formação de professores na rede pública de ensino municipal. Em primeiro lugar, discutiremos a Lei municipal que criou o Sistema municipal e, posteriormente, o PME citado.

O artigo 211 da Constituição Federal (CF) e o artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que tratam da organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração entre os entes federados, investiram os municípios de autoridade para organizarem o seu próprio sistema de ensino. Criado em 20 de agosto de 2014, através da Lei nº 418, o texto que origina o Sistema Municipal de Ensino do município investigado é omissivo em relação ao quadro docente das redes de ensino que compõem o sistema, não fazendo qualquer referência à sua constituição, perfil desejado ou designando a necessidade de leis complementares que tratem da matéria. Desta forma, o texto da Lei é omissivo em relação à formulação de uma política municipal de constituição do quadro docente e de sua formação. Quanto ao Plano Municipal de

Educação, Lei nº 427, de 19 de junho de 2015, verificamos as metas 15 e 16, as que tratam especificamente da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

A meta 15 do PME, que trata da formação inicial dos professores, manteve a mesma redação do texto do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Como já analisado por diversos autores (SAVIANI, 2017, dentre outros), essa meta tem duas partes: a primeira, que trata sobre a formação em cursos de licenciatura e a segunda que essa licenciatura seja obtida na área de conhecimento em que o professor atua. A primeira parte, portanto, se refere à certificação e a segunda parte à correção dos desvios de função, que diz respeito àqueles professores que são formados em uma área de conhecimento, mas atuam em outras áreas, às vezes afins, às vezes totalmente diferentes.

Como o município já tinha, em 2015, um percentual de quase 100% de sua rede formada (ou concluindo a formação) em cursos de licenciatura, as cinco estratégias definidas para o alcance dessa meta focaram mais na segunda parte dela que trata da adequação da atuação do docente em sua área de formação ou vice-versa.

Preveem as estratégias: apoiar as instituições de ensino superior que ofertam cursos no município; o fortalecimento de parcerias com programas federais e estaduais para ampliar a oferta de educação superior pública e gratuita na formação de professores, dando destaque às áreas com maior necessidade e/ou áreas mais específicas; a realização

de diagnóstico das necessidades de formação; a reordenação da rede, a fim de garantir a relação área de formação e atuação e a manutenção e ampliação da utilização da plataforma eletrônica para organizar a oferta de cursos de segunda licenciatura.

Ao serem questionados, porém, nem a secretaria de educação e nem os docentes demonstraram conhecer quaisquer ações relacionadas a essas estratégias. Considerando que a rede foi totalmente municipalizada, é possível que a quantidade de professores licenciados em matemática, por exemplo, não seja suficiente para atender a toda rede de ensino, o que nos leva a supor que tenham professores atuando fora de sua área de formação. O mesmo também pode estar ocorrendo com as áreas de história, que conta com apenas um professor licenciado, e a das artes, que não tem nenhum. Cumprir com o que foi planejado em termos da formação inicial dos docentes no PME seria, portanto, uma forma de aperfeiçoar ainda mais o quadro docente do município.

Sobre a meta 16 do PNE, que trata especificamente sobre a formação em pós-graduação de, pelo menos, 50% do corpo docente e da garantia da formação continuada “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014), o que se observou foi que o PME fechou sua meta apenas na pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) e reduziu as estratégias a duas: a ampliação da política de formação de professores em regime de colaboração para atender a demanda por formação continuada e a garantia das condições de estudo de pós-graduação.

Três aspectos nos chamaram a atenção a respeito da relação estabelecida pela gestora municipal de educação entre a política de formação de professores do município e o PME quando examinamos a meta relacionada à formação continuada em comparação com os dados levantados pela pesquisa. O primeiro deles diz respeito à decisão de fechar a pós-graduação apenas no *lato sensu*. O segundo aspecto diz respeito à ampliação da política de formação continuada em regime de colaboração como a demanda por formação continuada e, por fim, o terceiro aspecto que diz respeito às condições de estudo de pós-graduação.

Em relação ao primeiro aspecto, como citamos anteriormente, dos 72 professores com nível superior, 60 deles já têm o título de especialista. Ou seja, 79% (setenta e nove por cento) do quadro docente, tendo, portanto, já alcançado, e ultrapassado, a meta de 50% de professores com pós-graduação prevista.

Segundo a gestora pública da educação municipal, uma vez alcançado esse percentual, a secretaria tem dado atenção a quem deseja buscar a formação no nível da pós-graduação *stricto sensu*:

A gente tem sempre colocado atenção para os professores que querem buscar a formação no *stricto sensu*, os que querem fazer. Inclusive a nossa rede hoje é uma rede que tem 93% [sic] de professores pós-graduado. Então, assim, é uma rede que está bem estruturada, é uma rede que está sempre buscando, mesmo, a melhoria aqui da prática pedagógica (Secretária de Educação).

Mas, de fato, não há nenhum planejamento relativo à ampliação da titulação do quadro docente, e nem de vincular essa titulação às necessidades da rede, cabendo ao docente a iniciativa de buscar a sua qualificação, ficando essa atrelada mais ao avanço na carreira do que ao projeto pedagógico da educação municipal.

E essa observação nos remete ao segundo aspecto da relação entre a política municipal de formação de professores e o PME citada pela gestora. Esse aspecto se refere a uma das estratégias da meta 16 do Plano que prevê a ampliação da política de formação continuada em regime de colaboração como a demanda por formação continuada.

A partir do PDE, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi reestruturada e se tornou um importante referência para as secretarias municipais e para as escolas planejarem a formação de seus professores. Uma das ferramentas fundamentais de acesso a essa formação foi o Plano de Ações Articuladas (PAR), que é uma estratégia de assistência técnica e financeira ofertada pelo governo federal aos municípios com índices baixos de qualidade do ensino, sendo, portanto, um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

O PAR possibilitou aos entes subnacionais acesso a um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica.

O PAR tem quatro dimensões 1 - gestão educacional; 2 - formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3 - práticas pedagógicas e de avaliação, e 4 - infraestrutura física e recursos pedagógicos. De forma específica, a dimensão 2 do PAR trata da formação de professores.

O município pesquisado fez a adesão ao PAR no ano de 2010, realizando uma primeira revisão do plano em 2011, passando a ter vigência, assim, para o período de 2011 a 2014. Importante salientar que, anualmente, o município faz a revisão das iniciativas planejadas, ou seja, atualiza essas informações dentro da plataforma.

O PAR do município, que estava em vigor no momento da coleta de dados da pesquisa, possui um total de 98 iniciativas planejadas, dessas, sete iniciativas têm objetivo voltado para a formação, sendo que, das sete, três delas estão vinculadas a dimensão 1- Gestão Educacional, e quatro estão vinculadas a dimensão 2-Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio Escolar.

Quadro 1 – PAR do município: iniciativa, programas, etapas e valores

DIMENSÃO	INICIATIVA/AÇÕES	PROGRAMA	ETAPA	VALOR
01 GESTÃO EDUCACIONAL	Capacitar profissionais à distância – Modalidade Educação Especial	Educação Inclusiva para relações Étnico raciais	Educação Básica	Sem recurso
		Educação Inclusiva para relações Étnico raciais	Ensino Fundamental	R\$187.526,64
		Educação Inclusiva para relações Étnico raciais	Educação Infantil	R\$ 45.715,28
	Capacitar profissionais à distância – Articulação	PNE (2014/ 2024)	Educação Básica	Sem recurso
		PNE (2014/ 2024)	Ensino Fundamental	Sem recurso
		PNE (2014/ 2024)	Educação Infantil	Sem recurso
	Formar especialistas	PNE (2014/ 2024)	Educação Básica	Sem recurso
		PNE (2014/ 2024)	Ensino Fundamental	Sem recurso
		PNE (2014/ 2024)	Educação Infantil	Sem recurso
	02 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO DE APOIO ESCOLAR	Formação continuada - Modalidade Educação Especial	Educação Inclusiva	Ensino Fundamental
Educação Inclusiva			Educação Infantil	R\$ 79.560,04
Educação Inclusiva			Educação Infantil	Sem recurso
Formação Continuada – Diversidade – Modalidade Educação do Campo		Programa Nacional de Educação do Campo	Educação Infantil	R\$ 72.720,82
		Programa Nacional de Educação do Campo	Ensino Fundamental	R\$ 24.986,40
Formação Continuada – Alfabetização e EJA		Ações voltadas para EJA	Ensino Fundamental	R\$ 39.001,32
Formação Continuada – Formação pela escola FNDE		Programa Nacional de Formação Continuada pela escola – ações do FNDE	Educação Básica	R\$ 4,50

Fonte: PAR do município.

É possível observar no Quadro 1 que, das três ações previstas na dimensão 01 – Gestão Educacional, duas são de capacitação e uma de formação de especialistas. Uma das ações de capacitação prevê a formação continuada voltada para a Educação Especial por meio do programa de Educação Inclusiva para Relações Étnico-raciais oferecido na modalidade de Educação à Distância (EAD) pela Rede Nacional de Formação Continuada. Na dimensão 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio Escolar, as temáticas privilegiadas de formação continuada são a Educação Especial, a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), formações essas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Outra ação prevista seria via o Programa Nacional de Formação Continuada à Distância nas Ações do FNDE.

Como pode ser observado, houve uma previsão orçamentária para 44% (quarenta e quatro por cento) das ações, porém não foi possível verificar se esse orçamento foi executado ou se as ações foram executadas. O que se percebe a partir da fala da gestora da educação municipal é que houve, nos últimos anos, uma gradual retirada da União na coordenação das políticas públicas educacionais, enquanto que, paralelamente, os institutos privados passaram a exercer muita influência junto aos gestores públicos da educação, tendo uma participação significativa no planejamento e da condução das ações de formação continuada dos professores.

O município teve um período de atendimento através do Instituto Natura pra formação continuada de professores. [...] conseguimos essa parceria importante, pois o Instituto Natura nos proporcionou o Programa Trilhas, que é um projeto que trabalhava na questão do âmbito de alfabetização e letramento. Até o ano de 2016, o município contou com esse fortalecimento, voltado para essas políticas públicas de indução alfabetização e letramento (Secretária de Educação).

Segundo Peroni (2016), em situações como essas, o poder público continua sendo o executor das políticas, contudo, a direção e controle passam a ser de instituições privadas, “em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e

também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas” (PERONI, 2016, p. 9). Apesar da questão da alfabetização e do letramento serem de suma importância em um município com alto índice de analfabetismo, esse conteúdo de formação continuada não estava previsto no PAR e nem nas outras estratégias do PME que preveem formação continuada dos professores.

E é a questão da privatização e a relação entre conteúdo de formação e o planejamento público que toca o terceiro e último entre os aspectos que nos chamaram a atenção a respeito da relação estabelecida pela gestora municipal de educação entre a política de formação de professores do município e o PME quando examinamos a meta relacionada à formação continuada em comparação com os dados levantados pela pesquisa.

Em relação a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), o que os dados revelaram foi que ela se deu, predominantemente, em instituições privadas e na modalidade de EAD. Do total de 43 professores com pós-graduação, 36 (84%) professores fizeram sua especialização em instituições privadas, 06 (14%) em instituições públicas e 01 (2%) não respondeu à pergunta. Dos seis professores que fizeram os cursos nas instituições públicas, 01 (17%) foi na modalidade presencial e 05 (83%) na modalidade de Educação à Distância. Já entre os que cursam a pós-graduação em instituições privadas, dos 36 docentes, 13 (36%) fizeram o curso na modalidade semipresencial² e 23 (64%) na modalidade EAD.

Segundo Shiroma (2018), esse tipo de formação oferecida predominantemente pelos setores privados e na modalidade EAD que se estendeu da formação inicial para a formação continuada, tem como característica o empobrecimento do conteúdo necessário à constituição da profissão docente e como resultado o mimetismo pedagógico.

A formação de professores realizada predominantemente pelo setor privado, à distância, representa uma oferta massificada empobrecida de conteúdos indispensáveis à constituição do professor como um intelectual da educação. Essa tendência tem continuidade no campo da Formação Continuada, com a

² Durante o curso havia aula uma vez por mês de forma presencial e todo o restante da carga horária era desenvolvida em atividade de EAD.

expansão dos mestrados profissionais, assim como cursos de especialização a distância e intercâmbios internacionais que alimentam o mimetismo pedagógico (SHIROMA, 2018, p. 101).

Para Shiroma, a “desintelectualização” dos professores torna-os apáticos, passivos, práticos, diminuindo, assim, as suas habilidades de intervenção consciente.

Conforme pode ser observado no Quadro 2 a seguir, as áreas desses cursos também não se diversificam, se centrando, basicamente, na gestão e na Psicopedagogia, o que pode indicar que, de fato, os professores não têm exercido papel de intelectuais que ajudam a pensar teoricamente a educação e a formular propostas pedagógicas consolidadas em sólidos conhecimentos sobre a escola e a prática pedagógica.

Quadro 2 – Ocorrência dos cursos de Especialização dos professores³

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO	Ocorrência
Gestão Educacional	12
Psicopedagogia	10
Educação Infantil	06
Alfabetização e Letramento	05
Mídias na Educação	05
Educação Física Escolar	03
Coordenação Pedagógica	03
Educação Especial	02
Língua e Literatura	01
Docência do Ensino Fundamental e Médio	01
Inclusão Social	01
Pedagogia Diferenciada	01
Neuropsicopedagogia	01
Literatura e Produção Textual	01
Meio Ambiente	01
Gestão Estratégica na Área Social	01
TOTAL	54

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

³ Vários professores possuem mais de um curso de especialização.

Se compararmos, portanto, as áreas de formação previstas nos documentos citados pela gestora municipal de educação como sendo os organizadores da política pública de formação com as áreas de formação dos cursos de especialização feitos pelos docentes do município podemos que há pouca relação entre elas. Provavelmente, a formação promovida através dos cursos de especialização está mais atrelada à iniciativa individual dos docentes do que por incentivo da secretaria a fim de cumprir o planejamento da política pública ou de atender as demandas da rede de ensino.

Isso também se evidencia na formação continuada desenvolvida em forma de formação em serviço. A rede de ensino realiza algumas formações em serviço, com ênfase na realização da jornada pedagógica, que acontece durante uma semana, logo no início do ano. Outras ações ocorrem no final de cada unidade letiva e muitas delas durante o período de planejamento de aulas.

[...] tem algumas formações no início do ano, na jornada pedagógica e algumas palestras específicas no horário de planejamento, no sentido de ajustar algumas questões educativas (Professor 5).

Aqui na rede municipal se fala muito da formação continuada de professores [...] nos encontros da jornada pedagógica se discute e, às vezes, nós temos até alguns encontros. Acredito que não tenha um plano de formação e, desse jeito, não é realmente trabalhada a formação como deveria ser na proposta dos documentos, eu sei que fica devendo para nós (Professora 8).

A gestora municipal de educação também cita algumas ações de formação continuada em serviço que ocorreram no município.

Tínhamos o pacto [PNAIC] que era uma ferramenta muito boa nos municípios, e temos hoje o “Mais Alfabetização” que é uma política de indução à formação continuada do professor. Estamos agora já com parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz trabalhando também essa questão da política de formação continuada do professor, é a formalização de letramento, no qual já estamos dando início (Secretária de Educação).

Apesar das ações de formação citadas pela secretária terem estreita relação com o PDE e com o PAR, esse não foi citado como um instrumento de planejamento da política de formação de professores, revelando assim uma falta de conexão entre o que preconiza esse instrumento de planejamento e as ações de formação que acontecem dentro do município. O PAR não é percebido como uma política própria do município, mesmo que na estrutura interna da secretaria exista uma pessoa designada para alimentar a plataforma, ou seja, o preenchimento e as atualizações concernentes ao PAR.

Já os professores, quando indagados sobre as ações de formação e sua relação com a política de formação de professores, conseguiram identificar a relação entre o PAR e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Tem o PACTO que conheço. E esse plano veio para beneficiar. Inclusive no nosso município, essa ação acrescentou, e muito. Nossos professores também estão tendo formação continuada e, depois do PAR, dessa avaliação, melhorou bastante, o professor aprendeu e se desenvolveu. Facilitou ao professor, que passou a adquirir mais conhecimento e esse conhecimento foi aplicado também em sala de aula (Professora 3).

O único documento que tenho conhecimento é o PAR, onde às vezes o governo federal manda alguns programas como PACTO (Professora 4).

Além dessas formações, os professores citam que, há cerca de dois anos, a secretaria tem realizado uma formação para os professores sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O alto índice de professores graduados em cursos de licenciatura e que já possuem o título de especialistas alcançado pelo município na última década (2009-2019), período coincidente com a promoção da política pública de formação de professores, e a quantidade de cursos de formação em serviço originados de programas nacionais adotados pelo município demonstram a efetivação da política pública nos últimos anos no município, demonstrando, portanto, a relevância do papel da União

como articuladora dessa política e o seu atrelamento com o financiamento público e a assistência técnica articulada pelo Ministério da Educação.

Porém, ao que tudo indica, apesar de ter mudado os números quanto à formação (inicial e continuada), faltam aos gestores públicos uma clareza da relação entre a formação dos professores, a organização do quadro docente da rede municipal e um planejamento público de educação para o município, o que pode significar que, com a ausência crescente da União na execução e articulação das políticas públicas em regime de colaboração, isso possa provocar nos municípios de pequeno porte a entrada fácil dos institutos privados para coordenar a formação dos professores e a organização política das redes públicas.

Ao perguntarmos a Secretária de Educação sobre a importância da formação de professores, encontramos, já no início de sua fala, o anúncio de que o Brasil passa hoje por uma situação crítica na área da educação, e nos chama a atenção uma ressalva na continuidade da fala da Secretária de Educação, ao afirmar que:

Amargamos uma das penúltimas posições do globo relacionada aos índices educacionais e a Bahia hoje desponta como o estado que, infelizmente, nós não temos sido referência, porém, as políticas de indução à melhoria da qualidade da educação devem se partir primeiramente da mudança de concepção do professor, porque toda mudança da educação, ela tá dentro da cabecinha do sujeito (Secretária de Educação).

Para os professores entrevistados, a formação pela qual passaram, compreendida como ferramenta de aperfeiçoamento de seu trabalho, foi de enorme importância. Segundo eles,

A formação inicial é importante e inclusive os professores aqui melhoraram bastante depois da formação. Acredito que todo profissional tem que se profissionalizar a cada dia. Porque o conhecimento que a gente tem apenas no curso de magistério é totalmente diferente quando fazemos o nível superior. Depois que fazemos o nível superior acrescentamos mais conhecimento na nossa vida e foi isso que aconteceu inclusive comigo. Hoje eu

sou outra profissional, penso diferente, a minha metodologia eu mudei, até a minha maneira de ser hoje é outra. Passei a pensar diferente depois da minha graduação (Professora 3).

É muito importante porque a partir dela que nós vamos buscar novos horizontes. A gente não pode ficar estagnado com aquelas metodologias antigas (Professora 7).

Acredito que a política de formação para professor é importante e que ela deve acontecer sempre. Então, vale toda circunstância, porque é através dela que a gente vai aperfeiçoar o nosso conhecimento, tendo essa formação para professores (Professor 8). A formação é importante porque há um conhecimento mais amplo do que você passa a conhecer. O contato com mais autores possibilita você ter um conhecimento maior. Também serve para você desenvolver um bom trabalho em sala de aula, pois quanto mais o professor aprende, mais melhora a prática em sala de aula. Bem mais na verdade (Professor 9).

Pelo que observamos, enquanto para os professores a formação está atrelada à melhoria do trabalho docente, na concepção da Secretária de Educação é preciso que haja uma mudança na orientação ideológica do professor, para que as mudanças aconteçam, imputando, portanto, ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Conforme dito anteriormente, a rede de ensino realiza algumas ações de formação em serviço ao longo do ano, como a jornada pedagógica, que acontece durante uma semana no início do ano letivo, e outras que ocorrem no final de cada unidade letiva e durante o período de planejamento de aulas.

Mesmo sem existir um plano próprio do município, criado via decreto ou portaria destinado à formação de professores, os dados indicam que o PAR, mais do que o PME, funciona como um instrumento de efetivação da política uma vez que, através do mesmo, as ações são planejadas e desenvolvidas no município com vistas à formação dos professores. Contudo, na análise que fizemos no documento, observamos que a situação de todas as ações se encontra em “aguardando análise”.

Conforme informações da secretária de educação, devido ao afastamento da presidente Dilma e com a ascensão da crise política no

comando da nação brasileira, desde 2016 que não há liberação de recursos para as iniciativas planejadas no PAR. Contudo, o município tem realizado ações de formação em serviço com recursos próprios, garantindo o direito dos professores à formação continuada. Atualmente o município não tem recebido nenhuma assistência ou mesmo orientações qualquer referente ao PAR.

Concluindo, mas sem finalizar...

Por hora podemos concluir que a política de formação de professores num município de pequeno porte tem se materializado a partir do aporte das políticas nacionais. O município estudado não possui um plano próprio para a formação docente, porém, o PAR, enquanto ainda não tinha sido interrompido pela crise política que se acentuou no país a partir de 2013, cumpriu um papel fundamental, pois veio organizar a política do município, direcionando as ações municipais no âmbito da formação de professores. As contradições vão aparecendo ao longo das falas, pois apesar de terem cumprido o que foi orientado pelo governo federal para a construção do PAR, eles não percebem que nesse instrumento está à própria política do município.

Observamos que, do total de professores com a formação inicial, 58% obteve sua graduação em universidade pública, sendo a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) a instituição pública que mais formou professores, tendo o Parfor um papel relevante na formação dos professores dentro do município, uma vez que 60% dos professores da rede municipal de ensino que obtiveram a formação pela UESB essa se deu através desse programa.

Compreendemos que, apesar de ser reconhecida nas falas dos sujeitos entrevistados a importância da efetivação da política de formação de professores dentro do município, notamos que, sobre a necessidade de existência de uma política ou plano próprio para a formação de professores, não há uma clareza sobre isso nas respostas dadas, o que é preocupante, uma vez que as políticas públicas educacionais, em nível

nacional, vem sofrendo descontinuidade e ataques quanto a garantia de seu financiamento público.

Porém, apesar das ações desenvolvidas a nível municipal para o alinhamento pedagógico continuarem acontecendo, em geral, sem seguir um planejamento amplo para a educação do município e a formação dos professores estar focada na formação em serviço (semana pedagógica, encontros ao final de cada unidade letiva e durante os horas de atividades complementares – ACs), considerada pela gestora como fundamental para “mudar” a cabeça dos docentes, essa é avaliada pelos professores como importante para o seu trabalho.

Percebemos que existe, portanto, expectativas diferentes nas falas dos sujeitos a respeito das políticas de indução à formação de professores. Isso fica evidente quando, ao mesmo tempo em que os sujeitos reconhecem a importância das políticas públicas educacionais a nível federal para a formação do professor, não veem essas políticas nacionais relacionadas à sua própria formação individual. Da mesma forma, na gestão das políticas públicas locais, se percebe que existe uma separação entre o que a política na esfera federal determina e as ações realizadas no âmbito municipal, uma vez que não se percebe que os instrumentos de planejamento (PME e PAR) visam organizar a política educacional do próprio município.

A pesquisa permitiu concluir, portanto, que, enquanto a União atuou como articuladora da política educacional, instituindo instrumentos de planejamento da educação e a atrelando a esse planejamento apoio financeiro e técnico, a política de formação de professores conseguiu se efetivar quanto à graduação e pós-graduação *lato sensu* dos docentes da rede pública municipal em cursos de licenciatura. Entretanto, também evidenciou que, com a descontinuidade dessa articulação pelo ente federado mais forte do elo do regime de colaboração, o município de pequeno porte tem a tendência de buscar apoio nos institutos privados para organizar pedagogicamente sua rede de ensino e, conseqüentemente, controlar a formação em serviço do seu quadro docente. E, talvez, esse seja um dos maiores desafios que a política pública para a educação tenha que vir a enfrentar na próxima década no país.

Referências

BRASIL. *Decreto Presidencial Nº 8.752*, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. *Decreto Presidencial Nº 6.755*, de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, edição de 31 de janeiro de 2009. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. *Decreto Presidencial Nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Aprova o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, edição de 25 de abril de 2007, p. 5. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. *Lei Nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, edição extra de 26 de junho de 2014, p. 1. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. *Lei Nº 9.394*, de 23 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, edição de 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, edição de 1º de julho de 2009, p. 9, seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

MORORÓ, Leila Pio. A política Nacional de Formação de Professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, J. R. M. de; MAGALHÃES, L. D. R; BERTONI, L. M. *As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. 2011. p. 33-47.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Rene. Contradições na articulação dos entes federados para implementação da política nacional de formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 440-455, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8999/6275>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016 Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *O Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2017.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: Diálogos em Educação*, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 140.

SILVA, Renê. *Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2015.

Capítulo 6

Valorização profissional docente na perspectiva da remuneração

Paula Cristina Soares Silva de Almeida

Claudio Pinto Nunes

Lúcia Gracia Ferreira

Introdução

Ao refletir sobre carreiras e os incentivos salariais do professor, cabe observar que a crise fiscal dos anos 1980¹ levou muitos países da América Latina a introduzir reformas em seus sistemas de ensino, que se iniciaram nos anos 1990. Estas reformas, de modo geral, iniciaram a descentralização da administração da educação, transferindo às instâncias regionais ou locais a responsabilidade pelos processos de seleção, nomeação, avaliação e controle do pessoal docente.

Essa medida foi promovida por pesquisas econômicas voltadas para a educação, desenvolvidas no contexto da crise. Os estudos desenvolvidos objetivavam, dentre outros aspectos, identificar a influência do gasto educativo e do salário docente sobre os resultados produzidos

¹ Segundo o IPEA, a redemocratização após o fim da ditadura, foi marcada por altos índices de inflação e queda do PIB, entre outros.

na aprendizagem dos alunos. Os resultados dos estudos revelaram, por exemplo, que não havia relação de influência entre maiores salários dos professores e melhores resultados no aprendizado dos alunos. Com base nesse argumento, passou-se a defender menor intervenção do Estado no setor ou, na melhor das hipóteses, a manutenção dos níveis de recursos a ele destinados (MORDUCHOWICZ, 2003).

A contrapartida da União, no que diz respeito ao financiamento da educação básica, tem rebatimento direto na organização da carreira do magistério público pois, neste processo estão incluídos elementos indissociáveis como vencimento, remuneração, jornada de trabalho e formação, que demandam recursos financeiros que são imprescindíveis para assegurar a pretensa valorização dos profissionais do magistério público da educação básica.

Esse estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e teve como objetivo analisar aspectos da valorização profissional do professor e remuneração, no contexto das políticas municipais pesquisadas.

A partir de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de caráter documental, foram realizadas as leituras de quatro documentos que se referem as políticas educacionais do município pesquisado, sendo: 1) Lei Orgânica do Município (LOM) – Lei de 05/04/1990; 2) Plano Municipal de Educação de Itapetinga (PME), Lei nº 1.275/2015; 3) Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal (PCRMPM) – Lei nº 941/2003, e; 4) Estatuto do Magistério Público Municipal (EMPM) – Lei nº 1.101/2010. Estes direcionam as ações dos processos educativos na rede municipal em estudo. Após a familiarização com os documentos pesquisados, devido as várias leituras, estes foram fichados, buscando responder ao objetivo. Estes foram analisados e discutidos a partir das bases teóricas que sustentam a pesquisa.

Assim, neste artigo cujo foco está na valorização profissional e/via remuneração, discutiremos questões referentes a este âmbito na carreira docente do servidor do magistério público municipal, sendo: 1) a

valorização profissional docente e a carreira do magistério municipal; 2) a remuneração como requisito de atratividade do magistério e permanência na carreira; 3) a remuneração como contrapartida à formação docente.

Valorização Profissional Docente e remuneração

A educação pública e de qualidade, em consonância com a universalização do ensino na Constituição Federal de 1988, tem como um dos princípios para sua realização a carreira do magistério público. A Carta Magna tem como um dos seus elementos para o ensino, a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos em planos de carreira e a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Para Dutra (1996), a palavra carreira pode ser utilizada para se referir à modalidade ocupacional, como por exemplo, o caminho a ser trilhado por um executivo, ou carreira como profissão. O autor comunga com a ideia de carreira como um caminho estruturado e organizado no tempo e espaço que pode ser seguido por uma determinada pessoa, assim ele estabelece que

O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração (DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000, p. 36).

As garantias para a concretização de uma educação para todos se ampliaram com a aprovação da nova LDB Nº 9.394/96, em cuja diretriz definiu que os diferentes sistemas de ensino se responsabilizaram em promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos Estatutos e dos Planos de Carreira do Magistério Público, os principais mecanismos de valorização, a saber:

[...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial

profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, Art. 67).

O artigo 67 da referida lei define a obrigatoriedade dos estados, Distrito Federal e municípios de elaborarem os Planos de Carreira para o Magistério Público, documento que regulamenta o conjunto de normas que regem a carreira dos profissionais da categoria docente. O PCRMPM deve ter como pressuposto a valorização que se expressa, entre outros fatores, em uma remuneração condigna, desenvolvimento de processos formativos do professor e as condições dignas de trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, com a proposta de traçar diretrizes e metas para a educação em nosso país, foi aprovado de maneira a atuar em defesa da melhoria da qualidade do ensino. Segundo o PNE, essa qualidade somente seria possível se fosse promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério, considerando que “faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001, p. 58).

Como política nacional de valorização, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado por meio da Lei nº 9.424/96 em consonância com o disposto no art. 5º da Emenda Constitucional Nº 14/96, determinou no seu artigo 7º que pelo menos 60% dos recursos do Fundo, deveria ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério que atuavam no ensino fundamental público, estendendo posteriormente, o incentivo financeiro para toda a educação básica. A partir desta ampliação, passou a nomear-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Com o advento do FUNDEB, o piso salarial foi regulamentado em lei própria (LEI nº 11.738/2008). Esta política foi um marco na carreira docente, pois favoreceu a questão salarial dos professores, determinando as verbas a serem destinadas sobretudo, para o pagamento desses

profissionais. Além disso, o fundo estabeleceu também uma carga horária de 40 horas semanais, sendo que um terço da carga horária deveria ser destinado para o planejamento das atividades.

Segundo Vieira (2013), a determinação de um piso salarial nacional para remunerar equitativamente os educadores da educação pública no Brasil, era uma reivindicação antiga dos trabalhadores da educação, por meio de luta e presença no debate de âmbito educacional em diferentes contextos históricos. Ademais, a Constituição Federal já se referia ao piso salarial como um dos princípios para o ensino no Brasil.

A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe “sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, determina que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar: I - efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal; II - a apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior (BRASIL, 1996).

Desse modo, a valorização profissional docente e a remuneração são garantias legais, devendo, os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, ser adequados as diretrizes atuais. Com isso, entendemos que já é ressaltado por Reali e Mizukami (1996), que o professor está no centro do debate educacional e deve compor o foco das políticas de melhorias na educação.

Valorização Profissional Docente: reflexões sobre a carreira do magistério municipal

Em consonância com a diretriz nacional o compromisso com a educação municipal, posto na legislação educacional, acompanha o entendimento de que “esse compromisso não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem papel fundamental no processo educacional (ITAPETINGA, 2015, p. 78).

No município de Itapetinga, o primeiro PCRMPPM, e até o presente momento único, do Magistério Público Municipal foi aprovado em 18 de dezembro de 2003 – Lei nº 941/2003. Desde sua implantação os documentos legais municipais da política educacional testificam que ele tem sido cumprido, com a constante prática de discussões e alguns encaminhamentos no sentido de agilizar a reformulação e regulamentação do mesmo (ITAPETINGA, 2015).

Segundo o PME, o PCRMPPM do município tem sido revisado e adequado segundo os critérios estabelecidos na Lei Nº 9.394/96. Essa revisão visa atender a meta de valorizar os profissionais do magistério da rede de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Para tal, tem como estratégia prover “parceria com a União e o Estado para ampliar a assistência financeira específica da União ao município para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional” (ITAPETINGA, 2015, p. 102) definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Tendo como base conjuntamente, o Custo Aluno Qualidade (CAQ) que é utilizado “como referência para aplicação do investimento na educação de todas as etapas e modalidades da educação básica atendidas pela rede pública municipal de ensino, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente [...]” (ITAPETINGA, 2015, p. 106).

Em consonância com a legislação nacional, o plano municipal estabelece parceria também com “os Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social da Educação e APLB Sindicato, para avaliação e observância do cumprimento do Plano de Carreira dos profissionais da educação” (ITAPETINGA, 2015, p. 104). Segundo este documento legal o:

Piso Nacional Profissional Salarial, estabelecido pelo governo federal, está sendo implementado no município e o desejo de proporcionar aos educadores salários ainda melhores, está

evidenciado nos discursos e planos de ação da Secretaria Municipal de Educação (ITAPETINGA, 2015, p. 62).

As ações de avaliação e observância visa assegurar a aplicabilidade do piso salarial dos professores. Concernente as atualizações do piso referidos na lei, “o Poder Executivo encaminhará anualmente até o mês de maio, proposta de reajuste do Magistério Público Municipal, de acordo com o orçamento municipal e as diretrizes da legislação em vigor” (ITAPETINGA, 2003, Art. 29).

Uma das diretrizes do PCRMPM proposto como requisito para valorização da carreira é o cumprimento da realização do concurso público para o provimento dos cargos da Carreira do Magistério Público Municipal. Segundo a constituição e legislação municipal (Lei Orgânica, PCRMPM e Estatuto do Magistério) o início da carreira dar-se-á com os titulares de cargos efetivos de profissionais do magistério, atendida a exigência mínima de habilitação específica de nível médio, obtida em três séries ou quatro séries (adicional). A partir deste dispositivo é necessário pontuar que a aceitação da habilitação em nível médio se dá por conta da criação do PCRMPM e este ter sido implementado sob as diretrizes do PNE (2001-2011).

O que acontece com o artigo 61 da LDB 9.394/96, é que este admite profissionais da educação escolar básica em efetivo exercício apenas com a formação em nível médio para atuarem na docência da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Fundamental. Como outrora citado, o PNE (2011-2020) exige a formação mínima de Licenciatura em Pedagogia para atuação na educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) exige-se o curso de licenciatura plena com a habilitação específica. O estatuto do magistério público municipal contempla a mesma direção do PNE (2011-2020).

Um dos pontos de valorização da função docente destaca-se no PCRMPM que assegura que as funções de direção e vice direção de unidades escolares, para as nomeações, a partir da publicação desta Lei,

ficariam reservadas aos integrantes da Carreira do Magistério Público Municipal, tendo para esta função a observância de, no mínimo dois anos de docência (ITAPETINGA, 2003).

Na descrição da configuração da carreira dos professores da rede municipal foram considerados os seguintes indicadores: cargos de provimentos efetivos do Magistério organizados em carreira, na forma e modo regulados no Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal, observância dos princípios e diretrizes instituído por esta lei, dentre eles: “I. Ingresso exclusivamente por concurso público, e provas de títulos; II. Progressão baseada na titulação, no desempenho e no tempo de serviço” (ITAPETINGA, 2010, Art. 4º, inciso II).

A exigência do concurso público para provimentos efetivos do Magistério além de assegurar a estabilidade, após o estágio probatório, diminui a contratação por indicação política, ação que enfraquece a categoria docente, pois o contratado está diretamente a serviço dos interesses de quem o contratou.

Inserido na carreira do magistério público municipal, o docente efetivo tem assegurado, por lei, o piso profissional, que deverá ser constituído em remuneração condigna, de acordo com a classe e referência, o nível de habilitação, o tempo de serviço e regime de trabalho, conforme o estabelecido nesta lei.

Ao considerar que o primeiro provimento dos cargos da Carreira do Magistério Público Municipal dar-se-á com os titulares de cargos efetivos de profissionais do magistério, atendida a exigência mínima de habilitação específica, os profissionais do magistério público municipal serão distribuídos nas classes A, B, C, D, E, e F do Plano de Carreira, no nível de habilitação correspondente a cada caso.

As classes evidenciam a valorização por Tempo de Serviço (TS). A progressão por TS, valoriza o profissional por antiguidade, que, por vezes, devido ao desgaste da profissão pode estar desmotivado. O incentivo pode motivar o docente no aspecto financeiro.

Outra garantia que é visualizada no Estatuto do Magistério é o compromisso de “assegurar todos os direitos e vantagens compatíveis com

as atribuições do Magistério conforme resolução do Conselho Nacional de Educação” (ITAPETINGA, 2010, art. 112, inciso V). O artigo 112 ratifica que além dos direitos previstos em outras normas legais os integrantes da carreira do magistério da rede têm assegurados outros direitos.

Contudo, essa afirmativa requer do poder público mais compromisso e esforço para seu cumprimento. A lista de direitos dos servidores do magistério municipal figura vinte e três itens que, se fielmente observados e cumpridos, elevarão o grau de valorização dos professores do município e, conseqüentemente, poderão elevar a qualidade da educação.

A percepção das mudanças nas legislações educacionais nos permite compreender que a obrigatoriedade da organização da carreira do magistério público, através da elaboração de Planos de Carreira e Remuneração, no decorrer dos anos, foi sendo consolidada nos termos da Lei. No entanto, é sabido que o fato da legislação garantir a elaboração dos PCRMPPM e instituir o piso salarial profissional como mecanismos de valorização docente, não significa a total garantia de sua efetivação na prática. Tal verdade ainda evidencia processos de desvalorização do trabalho docente.

Apesar do panorama atual que vivenciamos, reconhecemos que a existência de ambos possibilitou um avanço na valorização do professor no Brasil, mas sobretudo nos municípios, que passaram a ter a garantia da contrapartida da União. Embora, a luta pela efetivação destes é uma constante, acreditamos que sem eles seria impossível a caminhada para a tão desejada valorização docente.

É possível concluir que o governo municipal tem se preocupado em atender aos dispositivos legais em nível federal, no que concerne à criação do PCRMPPM e na efetivação do Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP), contribuindo para a valorização profissional dos Professores de carreira. No entanto, por meio da análise do quadro abaixo é possível visualizarmos a demora, em alguns pontos, em responder as diretrizes federais.

Quadro 1 – Comparativo da implementação do Piso Salarial e Plano de Carreira.

POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO	NACIONAL	MUNICIPAL
PISO SALARIAL	CF 1988/ Lei 11.738/2008	1990, 2003, 2010, 2015*
PCRMPM	CF 1988/A Lei 9.424/1996	1990, 2003, 2010, 2015

Fonte: Elaborado pelos autores.

Constata-se que o plano de cargos e carreira, como valorização do professor é previsto na legislação nacional desde a Constituição de 1988. Identificamos que na Lei Orgânica do Município a mesma diretriz está para os servidores do magistério municipal desde sua implantação, ou seja, 1990. Embora nessa época não existia uma política de formação docente oficial no município, a diretriz imposta na lei já configurava uma responsabilidade com a categoria. A resposta a diretriz legal só ocorreu treze anos depois com a elaboração do Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal (Lei nº 941/2003). Percebemos que as demais legislações, posterior ao PCRMPM, trouxeram contribuições significativas que cooperaram com o desenvolvimento da política de valorização docente na cidade de Itapetinga.

Alguns aspectos merecem discussão como: A meta 17 do PME que trata da valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal, propõe como uma das estratégias para equiparar o rendimento médio dos professores aos demais profissionais de escolaridade equivalente, ou seja, revisar o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério. No entanto, percebemos que o PCRMPM permanece com o mesmo texto desde sua criação. Como consequência da falta de revisão, a titulação de mestrado recai sobre os vencimentos do professor como gratificação. Assim como é perceptível a ausência do reconhecimento do doutorado como categoria de formação para remuneração, o que diverge

* As datas referem-se às legislações municipais, a saber: Lei Orgânica, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Professores, Estatuto do Magistério e o Plano Municipal de Educação respectivamente.

do próprio PME que, em convergência com o PNE, objetiva ampliar o número de doutores no quadro funcional que fazem parte da rede de ensino pública municipal.

Portanto, cabe observar que da data de implantação do PCRMPM até o presente momento, não há outra versão do documento. Destarte, é preciso revisar o PCRMPM para assegurar que os direitos dos professores sejam respeitados e garantidos.

Remuneração: atratividade ao magistério e permanência na carreira

No âmbito nacional, as políticas educacionais referentes à remuneração docente determinam como eixo das discussões na Constituinte, a valorização do magistério, associado a qualificação do ensino público a implementação do piso salarial. Nas políticas educacionais advindas desses princípios de valorização há de se considerar, nos seus objetivos e metas, a ênfase dada ao Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público nas esferas federal, estadual e municipal.

Concernente à remuneração dos profissionais do magistério, a Resolução Nº 02/09 estabelece no art. 3º que:

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação.

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2009).

O salário é um importante mecanismo de valorização dos profissionais do magistério e garante o exercício profissional. A legislação municipal, no PME afirma que deseja que seus educadores tenham salários ainda melhores. Segundo o mesmo “isso evidencia-se nos discursos e planos de ação da Secretaria Municipal de Educação” (ITAPETINGA, 2015, p. 62). Para o plano municipal, este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido “sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem papel fundamental no processo educacional” (ITAPETINGA, 2015, p. 62).

A retribuição por serviço prestado na rede municipal de ensino, será definida pela carga horária de trabalho, de vinte ou quarenta horas, considerando o nível e tempo de serviço na rede, além dos adicionais e gratificações. A carga horária de trabalho, é um dos pontos mais debatidos quando se pensa em valorização docente. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), defende jornada integral de 30h e até 40h no mesmo estabelecimento, como forma de favorecer o profissional docente. Ademais, pela experiência docente na rede e por meio de estudos, sabemos que há trabalhadores do magistério que trabalham até 60h por conta dos baixos salários. A situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos devido aos incentivos concedidos como adicionais por tempo de serviço ou qualificação. Mesmo assim, permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos de outros países.

Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

Valorizar os profissionais do magistério da rede pública municipal de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, é meta prevista no PME do município (ITAPETINGA, 2015, p. 130). As estratégias para responder a

essa meta podem contribuir para estimular a permanência na carreira. Para isso, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério estabelece a forma e as condições de enquadramento e a respectiva remuneração dos atuais servidores do Magistério, observando a garantia de direitos.

Dentre estes, garantir, conforme a lei, piso salarial profissional que se constitua em remuneração condigna, de acordo com a classe e referência, nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme o estabelecido nesta lei; vantagens financeiras em face do local de trabalho, público-alvo e condições especiais de trabalho; estímulo ao trabalho em sala de aula, dentre outros (ITAPETINGA 2010, Art. 112).

Resguardar que a remuneração seja cumprida compete:

[...] instituir representantes e constituir um Fórum permanente, com representação do Município, do Estado e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Segundo o PME, para que isso ocorra, é realizado o permanente acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (ITAPETINGA, 2015, p. 130).

Outra estratégia do PME para esse fim é:

[...] é utilizar, conforme a implementação pela União, o Custo Aluno Qualidade – CAQ como referência para aplicação do investimento na educação de todas as etapas e modalidades da educação básica atendidas pela rede pública municipal de ensino, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública (ITAPETINGA, 2015, p. 135).

Com vistas a garantir o reajuste anual dos professores, previsto em lei, o PCRMPPM (ITAPETINGA, 2003) assegura que o Poder Executivo encaminhará anualmente até mês de maio, proposta de reajuste do

Magistério Público Municipal, de acordo com o orçamento municipal e as diretrizes da legislação em vigor. Ora segundo o artigo 5º da Lei do Piso, o reajuste deverá ser feito anualmente pelo governo no mês de janeiro e deverá ser calculado com base no “mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano” (BRASIL, 2008). Destarte, o PCRMPM diverge da diretriz legal nacional, deixando de conceder os eventuais percentuais de aumento, assegurados desde o primeiro mês do ano. De tal direção, percebe-se que há uma desvalorização implícita que exhibe uma parcial garantia de reajuste. Percebe-se que, ao enviar “proposta” de reajuste somente no mês de maio, o professor tem reais perdas salariais.

Ademais, a revisão anual foi incorporada ao inciso VI do art. 5º da Resolução Nº 02/09, que orienta os diferentes entes federados a “assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal” (BRASIL, 2009).

O salário é um dos principais motivos de atratividade ou repulsa a profissão docente. Sob tal perspectiva, Esteve (1999, p. 35) afirma:

Não é de se estranhar, portanto, que Litt e Turk, ao estudarem as principais razões dos professores para pensar em abandonar o magistério, deparem, em primeiro lugar, com o tema dos salários (76%) e, em segundo, com outra questão relacionada ao status: as poucas oportunidades para progredir (45%). O primeiro problema em relação ao trabalho do professor em sala de aula aparece colocado em terceiro lugar (34%), identificado como: “trabalho de mais a ser feito ou pouco tempo para fazê-lo”.

Em Itapetinga, percebe-se que o valor dos vencimentos (salário base) referentes às classes da Carreira do Magistério Público Municipal é obtido pela aplicação dos coeficientes seguintes sobre o valor do vencimento básico da Carreira, conforme matriz constante do anexo II desta Lei e resumida abaixo: Classe A 1.00; Classe B 1.03; Classe C 1,06; Classe D 1.09; Classe E 1.12, e; Classe F.1.15.

Como outrora abordado, o PCRMPM direciona que será observado como critério para fixação do vencimento a titulação ou habilitação específica, a progressão funcional baseada no tempo de serviço e a promoção profissional que valorize o desempenho do servidor. Acerca da promoção por desempenho, é possível perceber que os parâmetros e diretrizes para que ela ocorra não estão bem definidos. Esta indefinição, dificulta a percepção da referida remuneração pelo servidor do magistério da rede municipal.

Além do vencimento, o Professor fará jus a algumas vantagens que se apresentam como gratificações e adicionais. Vejamos o quadro 2:

Quadro 2 – Vantagens que compõem a remuneração dos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga-BA

PCRMPM (2003)	
GRATIFICAÇÕES	ADICIONAIS
30% pela regência de classe	De 5% por tempo de serviço
20% pelo exercício de docência para classes de alunos portadores de necessidades especiais	
10% pelo exercício de docência em escolas rurais	De 10% pela titularidade por mestrado
20% a título de alimentação rural	
40 a 60% pelo exercício de direção ou vice direção de unidades.**	
35% pela coordenação pedagógica de unidades escolares	
50% pela coordenação pedagógica da Rede Municipal	

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa com base na Lei nº 941/2003.

A gratificação especial de dedicação exclusiva é devida ao servidor integrante da carreira do Magistério que tem dedicação a Rede Escolar de forma integral em jornada de 40 (quarenta) horas semanais. A gratificação

** O Art. 15 especifica as gratificações pelo exercício de direção de unidades escolares observando a tipologia das escolas correspondentes a: 40% por cento para escolas de pequeno porte (até 500 alunos); 50% por cento para escolas de médio porte (501 a 1000 alunos) e 60% por cento para escolas de grande porte (acima de 1000 alunos).

pelo exercício em escola da zona rural é devida exclusivamente aos profissionais do magistério que desenvolvem suas atividades em escola de educação do campo. Aos regentes de classe que tenha alunos com necessidades educativas especiais é devida, gratificação, de acordo com o que define o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

A gratificação de estímulo à regência de classe será concedida ao ocupante do cargo de Professor que se encontre em efetiva regência de classe. Os professores de Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, terão uma gratificação de atividades para compensar a não reserva de sua carga horária para a realização dessas atividades.

O adicional por tempo de serviço é devido à razão de 5% (cinco por cento) a cada cinco anos de efetivo exercício, que incidente, exclusivamente, sobre o vencimento básico, ainda que investido o servidor em função gratificada ou cargo de confiança. Destaque para a incidência do adicional sobre o salário base do professor, que conseqüentemente infere sobre outras vantagens e direitos do trabalhador como a regência, um terço de férias e o gozo de férias.

Além do que algumas vantagens podem estimular a atratividade ao magistério e também são asseguradas no Estatuto do Magistério como as gratificações: pelo exercício de Direção ou Vice-Direção de unidades escolares; pelo exercício em escola de educação do campo situada no meio rural; pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades educativas especiais; de estímulo às atividades de classe; pelo estímulo às atividades de suporte técnico pedagógico à docência; pelo estímulo às atividades de coordenação pedagógica; pela realização de atividades complementares; pelo estímulo às atividades de orientação educacional; pelo aperfeiçoamento e atualização profissional; pela dedicação exclusiva; adicionais: por tempo de serviço; noturno e os auxílios deslocamento. No entanto, vantagens que se relaciona ao estímulo às atividades de orientação educacional, adicional noturno e o auxílio por deslocamento não estão regulados no PCRMPM.

Desta contradição infere-se que alguns direitos estão sendo mitigados. A inexistência das referidas vantagens no PCRMPM inviabiliza os critérios para sua garantia e impossibilita melhores condições de

trabalho para os professores que necessitam destes. Urge mais uma vez a necessidade de realizar a adequação do plano de carreira do servidor público do magistério municipal de Itapetinga.

Por meio das análises percebemos que além das alterações no vencimento, também se faz necessário analisar as alterações na composição da remuneração dos professores. Estudo realizado por Abreu (2011) sobre a Carreira Docente no Brasil revelou que a remuneração dos professores, em geral, é composta por vários tipos de gratificações, e estas foram superdimensionadas em seus valores como uma estratégia para compensar o baixo vencimento destes profissionais

Por meio das análises é verificável, no âmbito legal educacional do município que as gratificações existem. É perceptível na legislação municipal, sobretudo no PCRMPM, que a remuneração do professor tem consideráveis vantagens definidas por legislação nacional. Não foi percebida nenhuma vantagem, adicional ou auxílio que configura autoria própria do município. Dessa percepção permite afirmar que o poder público está preocupado em garantir apenas o que está em lei, seja por meio de condições mínimas para efetivação das garantias ou por cumprimento tal qual se estipula na legislação nacional.

A remuneração como contrapartida à formação docente

Os quatro documentos diretivos da legislação educacional do município de Itapetinga propõem assegurar o piso profissional dos professores. O EMPM (2010) com observância dos princípios e diretrizes instituídos por esta lei federal, estipula que o piso se constitua em remuneração condigna, de acordo com a classe e referência, nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme o estabelecido nesta lei. Destaque para a remuneração do Professor que corresponde ao vencimento relativo à classe e ao nível de habilitação em que se encontra, acrescido das vantagens pecuniárias a que fizer jus.

O EMPM (2010) destaca que a remuneração como contrapartida à formação docente recairá sobre “os vencimentos dos Professores e

Coordenadores Pedagógicos que serão fixados em razão da titulação ou habilitação específica, independente da série escolar ou área de atuação” (ITAPETINGA, 2010, art. 87).

Em consonância com a política de incentivo a formação em âmbito nacional, o “Município permitirá a seus servidores, conclusão de cursos superiores, que estejam inscritos, ou que venham a se inscrever, cujos servidores cumprirão meio turno, e sendo diplomados, receberão gratificação de 20% (vinte por cento), com estímulo à educação” (ITAPETINGA, 1990). Dada esta garantia, assegura-se aos profissionais do magistério, licenças remuneradas, bolsas de estudos e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (ITAPETINGA, 2015).

Dentre as vantagens percebidas pela formação, cabe ao docente de carreira a concessão de auxílio, sob a modalidade de bolsa, esta deve ser garantida quando a frequência ao curso, por convocação da Secretaria da Educação do Município, exigir despesas adicionais não cobertas pela diária prevista no Estatuto dos Servidores Municipais (ITAPETINGA, 2010, Art. 106).

Segundo os documentos legais educacionais do município, as bolsas de estudos especificadas são para incentivos para qualificação profissional, destacando o nível de pós-graduação – *stricto sensu*. Destaque para a ênfase na estratégia de instituir programas de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas da rede municipal realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no Brasil ou em países estrangeiros cuja língua assemelha-se ao que o professor leciona. Não foi percebido na legislação o percentual dessas bolsas e outras especificidades. Cabe ressaltar, que esta vantagem precisa ser definida para que não haja brechas em sua aplicabilidade.

Outra previsão legal ainda na modalidade de bolsa, prevê que quando da frequência a curso, por convocação da Secretaria da Educação do Município, exigir despesas adicionais não cobertas pela diária prevista no Estatuto dos Servidores Municipais, caberá a concessão de auxílio para o professor municipal.

O valor dos vencimentos referentes às classes da Carreira do Magistério Público Municipal será obtido pela aplicação dos coeficientes seguintes sobre o valor do vencimento básico da Carreira: Nível Médio 1.00, Nível Superior 1.15, Nível Pós-Graduação 1,30. Quando a incorporação do adicional por titulação for a nível de *stricto sensu*, a titularidade será válida somente se ocorrer afinidade com a disciplina lecionada, ou quando se tratar de mestrado em administração, supervisão, orientação, etc.

Para a adequação dos planos de carreira aos dispositivos segundo a Lei do Piso, ressalta-se a observância quanto a aplicação dos vencimentos, a saber:

VI - diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduando *latu sensu*, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Como garantia para a valorização docente é imprescindível a observação da diretriz acima. Nunes e Oliveira (2017) aconselham que é necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, onde ações concretas que possibilite melhores condições de trabalho sejam desenvolvidas, como também a utilização de mecanismos que se baseiam em avaliações dos docentes para assegurar a responsabilidade por parte dos professores na sua prática profissional.

As políticas de valorização docente em convergência com a normatização nacional consideram que “é imprescindível a definição de plano de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor” (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71).

É certo que a observância da promoção por formação pode ser garantida pelo plano de carreira, o que possibilita aos professores não somente o desenvolvimento de sua trajetória profissional, mas também sua autorrealização.

Considerações finais

Com o avanço da participação da categoria na elaboração das políticas e a função supletiva da União e dos estados para promover as políticas públicas, voltadas à concretização das diretrizes legais, os municípios valeram-se das benesses da descentralização, que geraram autonomia em alguns aspectos, principalmente na esfera educacional. Embora essa autonomia resulte em mais responsabilidade, as políticas educacionais se tornaram mais contextualizadas.

Itapetinga vivencia desde 2003 uma nova realidade de valorização que instituiu o Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal, que garantiu a implementação do piso salarial nacional, além de incluir aspectos de progressão; vantagens financeiras, condições adequadas de trabalho; capacitação permanente, jornada de trabalho, período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga-horária de trabalho.

A partir da análise dos dados é possível afirmar que o governo considera que promover a educação do município, consiste em investir em formação de professores. Muitas são as ações e programas governamentais, contemplados na legislação, que mostram que os dados referentes aos elementos constitutivos da valorização docente – formação, remuneração e condições de trabalho e carreira são considerados.

Apesar de pesquisas evidenciarem que o contexto sócio-histórico e político de alguns trabalhadores docentes apontarem que nem todos gozam de planos de carreiras, o mesmo não ocorre no município pesquisado. Considerando a relação entre esses elementos - o ingresso na profissão, o exercício profissional e as condições de trabalho-, estes viabilizam ou inviabilizam o que foi aprendido/apreendido na formação inicial, sendo, muitas vezes, determinante para no processo de formação continuada dentro da escola, visto que o professor se constrói no processo de ensinar e aprender.

Como constituinte de valorização docente, a remuneração é, sem dúvida, um dos elementos imprescindíveis que podem garantir melhores

condições de trabalho e desenvolvimento profissional do magistério. O professor valorizado tem maior e melhor resultado de seu trabalho. Destarte, as gratificações tornam a carreira do magistério público da rede municipal mais atrativa, assim como as promoções.

Os estudos das políticas educacionais municipais apontam que a valorização do professor tem um lugar de destaque como fator imprescindível para a qualidade da educação na cidade de Itapetinga. Assim, neste eixo, concluímos que as relações de valorização referentes ao âmbito da carreira docente do servidor do magistério público municipal têm uma política de remuneração que possibilita a atratividade ao magistério e permanência na carreira, comparando com outras profissões ativas em cidades do interior.

Um dos aspectos mais destacados é o reconhecimento da importância da formação articulada à profissionalização docente, onde vantagens são garantidas como contrapartida do desenvolvimento profissional docente em diversas categorias. Contudo, tais vantagens funcionam como incentivo à docência, com exceção da gratificação a nível de pós-graduação *stricto sensu* que, embora esteja na categoria de formação, não tem a aplicação de coeficiente sobre o vencimento do professor, mas é classificado como gratificação/adicional. Assim, na ocorrência de aposentadoria, o servidor do magistério (mestre) perde a vantagem adquirida pela formação. Essa contradição desvaloriza o tempo dedicado à formação e não apenas isso, mas também desmotiva os demais servidores a continuarem a desenvolver-se profissionalmente.

Alguns pontos ainda precisam ser revistos como a remuneração mediante formação docente, algumas divergências travam as estratégias e ações para que de fato este profissional seja valorizado. As políticas de progressão salarial podem estimular a formação continuada, quando bonifica o profissional que continua estudando. Considerar a titulação é incentivar o que se desenvolve nos estudos. No entanto, é considerável a política de remuneração, pois contempla vários aspectos determinados por lei, especialmente, o aumento da remuneração por mérito e por antiguidade.

Com isso, podemos afirmar que as políticas educacionais do município de Itapetinga, em meio a avanços e retrocesso, concernente a valorização docente, confirmam aspectos favoráveis rumo a uma carreira mais atrativa ao garantir o PCRMPM e o PSNP, desenvolvendo estratégias de modo a contribuir com a formação do professor efetivo do município e ao possibilitar o planejamento de aspectos que convergem com melhores condições de trabalho para o professor.

Referências

ABREU, Mariza. *Carreira do Professor*. Agosto de 2011. Mimeo.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/ Lei/L11.738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11.738.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação, 2001*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 de dez. 2019.

DUTRA, Joel Souza. *Administração de carreira: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 1996.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F. *et al. Plano de carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de C. Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

ITAPETINGA (Município). *Lei nº 1.101/2010, de 02 de dezembro de 2010*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Itapetinga e dá outras providências. Itapetinga, 2010.

ITAPETINGA (Município). *Lei nº 9.41/03, de 18 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Itapetinga, 2003.

ITAPETINGA (Município). *Lei Orgânica do Município, de 05 de abril de 1990*. Dispõe sobre a Lei Orgânica do município de Itapetinga. Itapetinga, 1990.

ITAPETINGA (Município). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Lei nº 1.275, de 22 de junho de 2015*. Plano Municipal de Educação: desafios e perspectivas para a nova década. Itapetinga, 2015.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes. *Documentos PREAL*, Washington, n. 23, p. 1-60, jun. 2003. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça. N. (org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 07 dez. 2019.

VIEIRA, Juçara Dutra. *Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?* Campinas: Autores Associados, 2013.

Capítulo 7

Entre a escola e a vida: acesso e permanência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga

Julita Lopes Carvalho

Adenilson Souza Cunha Júnior

Introdução

Pesquisar os problemas que levam os estudantes a desistirem de seus estudos consiste em um desafio complexo, especialmente quando estes são jovens e adultos. A direção dos estudos sobre a repetência e a evasão escolar, vista como problema permanente na Educação de Jovens e Adultos, conduz os diversos olhares para os elementos causadores das dificuldades vivenciadas muitas vezes pelos estudantes dessa modalidade de ensino, e por muitos considerados o próprio problema, ocultando assim, os interesses contrários de uma sociedade que ainda não vislumbra políticas justas para todas as classes sociais.

Desta feita, a pesquisa foi desenvolvida com o propósito de investigar as causas que levam o indivíduo da EJA a desistir de seus estudos, visando potencializar reflexões na intenção de vislumbrar

possibilidades de que os indivíduos estejam envolvidos em seus percursos escolares, com vistas à conclusão de seus estudos. Para tanto, fez-se necessário ouvir as vozes dos indivíduos marginalizados e excluídos da sociedade, através de questionários e entrevistas.

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas urbanas municipais de EJA, com estudantes dos anos iniciais e finais do primeiro tempo formativo, que corresponde ao Ensino Fundamental nas séries ditas regulares, com um recorte temporal de cinco anos, que corresponde aos anos de 2014 a 2018. O método adotado foi do tipo estudo de caso, por se tratar de uma estratégia metodológica exploratória, descritiva e interpretativa, que segundo Oliveira (2018, p. 55), facilita a compreensão de fenômenos sociais complexos.

O estudo da temática faz parte de uma dissertação de mestrado e compartilha de reflexões a partir de vivências frente ao desafio de proporcionar aos indivíduos pouco ou não escolarizados uma educação reflexiva, com uma aprendizagem libertadora, pautada e contextualizada histórica, social, política e economicamente com a realidade do indivíduo, intencionando contribuir com a modalidade de ensino no município.

Dentre tantos outros problemas, faz-se necessário compreender o mais frequente fenômeno na EJA, a evasão, resultante das múltiplas repetências e da não permanência dos estudantes na escola, que desistem de seus estudos e não conseguem retornar. São problemas escolares presentes na estrutura da educação formal e com mais intensidade na EJA. Entender a diferença entre eles se faz necessário a partir de seus conceitos. Neste intuito, buscaram-se contribuições de estudiosos que convivem com a temática estudada em esferas nacional e regional.

Inicialmente, faz-se necessário o entendimento do termo “evasão”. Segundo Lima (2013), o termo varia a depender do contexto e região, podendo assim ser denominado por abandono ou desistência dos estudos. Entretanto, apesar das variações terminológicas o significado é o mesmo, pois se refere ao estudante que se matriculou, começou o ano letivo, porém não concluiu, nem justificou a razão da interrupção.

Ainda sobre a denominação do fenômeno referido, a pesquisa desenvolvida por Lima (2013) na Região Norte do país, possui as mesmas similaridades do que acontece nas Regiões Norte e Nordeste. Segundo a referida autora, na Rede Estadual de Ensino de Manaus, atualmente, utilizam o termo “deixou de frequentar” para denominar o mesmo fenômeno (LIMA, 2013, p. 56). Em sua pesquisa, a autora apresenta índices de evasão e repetência em duas escolas estaduais de EJA, constatando que

[...] são problemas escolares ainda presentes na nova estrutura da educação formal, e entender a diferença entre elas, se faz necessário compreendê-las a partir de seu conceito. Neste intuito, contar-se-á com contribuições de estudiosos que convivem e/ou conviveram com a referida temática em esferas geográficas internacional, nacional e regional (LIMA, 2013, p. 80).

Por isso, o entendimento que se tem sobre a terminologia mais utilizada para o estudante que interrompeu seus estudos é evasão. Por se tratar também de um termo de uso comum na Rede Municipal, é utilizado na pesquisa para efeito de cômputo de estudantes que desistiram durante o ano, assim também na maioria dos autores consultados.

Os termos utilizados para designar a não continuidade dos estudos entre os indivíduos que encorpam a EJA são vários: evasão, abandono, desistência, interrupção de estudos, acompanhados de outros, são marcas da modalidade, como repetência e exclusão. Variam suas terminologias em contextos e regiões diferentes, embora se refiram à mesma situação.

Partindo do princípio da importância de se elucidar as variações terminológicas da palavra, inicia-se a reflexão sobre a temática, principiando pela inserção do indivíduo desde o aprendizado na infância. Os seres humanos aprendem desde que nascem; seguem aprendendo ao longo da vida na interação com outros indivíduos. Segundo Freitag (1979, p. 14) o aprendizado se dá como um fator essencial e constitutivo da própria sociedade, sendo assim, a educação é um fato social.

O fenômeno da evasão na EJA: uma discussão preliminar

Refletir sobre a temática constitui-se um avanço na direção da superação dos problemas comuns na EJA. Sobre esse avanço, afirma Demo (1994, p. 16), “[...] nessa sucessão de problemas resolvidos por meio de busca por soluções, a ciência avança. Nesse sentido fazer ciência é, na essência, questionar de maneira sistemática e cotidiana, não esporadicamente e nem o estereótipo”.

Assim sendo, investigar as dificuldades da EJA, especificamente o esvaziamento das salas de aula, é um grande desafio, por tentar encontrar respostas e soluções a problemas recorrentes que afetam de forma intensa essa modalidade, marcada historicamente pela exclusão social. “Há diversas teorias sobre a evasão, mas nenhuma delas, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos”, como afirma Minayo (2002, p. 18). Diante disso, este estudo se propôs analisar as causas das desistências e repetências dos estudantes da EJA das escolas municipais.

É notório que a EJA no Brasil ainda está bem longe de ser de fato uma modalidade de ensino com direito garantido. Com isso, as possibilidades desses indivíduos conseguirem superar suas condições de existência ficam comprometidas à medida que seus direitos são negados, direta ou indiretamente, como vem mostrando seu percurso histórico. Por isso, é preciso revisitar o passado para refazer uma história diferente na educação desses sujeitos marcados pela invisibilidade e marginalidade.

Faz-se necessário, como salienta Arroyo (2017, p. 9), “entender na história o pensamento social, político, cultural e pedagógico que se depara com o não reconhecimento desses grupos étnicos, sociais, raciais como humanos, humanizáveis, educáveis”. Sujeitos oprimidos, roubados em sua humanidade, muitas vezes tomados de sentimento de impossibilidade, pelas adversidades e percalços, pela falta de oportunidades e circunstâncias da vida que os põe à margem, fazendo-os desistir de seus objetivos, isso quando os têm definidos.

Ampliando a discussão para entendimento das circunstâncias que permeiam a EJA, vale salientar o pensamento de Paulo Freire (2018, p. 84) quando diz que esses indivíduos “[...] se encontram dentro de uma estrutura que os oprime, não permitindo a sua conscientização [...]”. Esta premissa abre espaço para a reflexão sobre o fenômeno do esvaziamento das salas de EJA, que mantém o estudante em um ciclo de “idas e vindas”, bem como a complexidade que está por trás dessa estrutura.

Nessa perspectiva, é preciso pensar quais estratégias seriam adequadas para minimizar o esvaziamento das salas da EJA no atual contexto social, político e econômico, e oferecer um ensino que atenda a diversidade etária dos indivíduos que se matriculam nas escolas municipais de Itapetinga. É um grande desafio manter seus estudantes ativos, pois, de um lado veem as escolas precarizadas, de outro, uma sociedade cada vez mais envolvida com os avanços tecnológicos e tantos outros atrativos que medem força com a escola.

São desafios que estão postos, mas que se abrandam quando o próprio estudante percebe na aprendizagem possibilidades para vislumbrar melhores condições de crescimento, e se vê também como responsável em seu processo de emancipação. Nesse sentido, a escola torna-se fundamental na preparação desse ator social, ampliando suas oportunidades de conquistas e de liberdade.

A pesquisa nas escolas municipais de Itapetinga

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontaram um crescimento numérico em 2017 nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas escolas da rede municipal de Itapetinga. No Ensino Fundamental da Bahia, os índices e as taxas de aprovação observados aumentaram na maioria das séries e a evasão diminuiu no diurno, comparando com os anos anteriores. Porém, a EJA não se encontra nesse crescimento numérico, pois os índices de reprovação e evasão continuam em crescimento.

Apesar do crescimento conquistado na educação básica, o caminho a percorrer ainda é longo, até que se tenha assegurada uma qualidade satisfatória da educação. Essas reflexões direcionam para o fenômeno de esvaziamento das salas da EJA no momento em que se pensa em uma sociedade como um sistema com órgãos interligados.

Os problemas sociais atingem os vários setores, dentre eles o educacional, o que reflete como impeditivo no percurso dos estudantes, para fim de conclusão dos estudos na idade prevista. Sobre o fenômeno da evasão, acredita-se não ser de responsabilidade unicamente dos professores ou estudantes, como muitas vezes se ajuíza.

Quando se analisam as desistências e repetências dos estudantes na educação básica nos anos ditos regulares, é possível entender o crescente fluxo de matrículas na modalidade EJA. Porém, como não há continuidade nos estudos, percebe-se que a EJA na Rede Municipal trafega na contramão de onde se precisaria chegar para frear a evasão, uma vez que é satisfatória a movimentação de matrícula inicial a cada ano.

Uma característica observada nas escolas do município, no período pesquisado, foi o crescimento no fluxo de matrícula de estudantes adolescentes entre 15 e 17 anos na EJA. Esse fato se deve às escolas diurnas encaminharem para o noturno os estudantes que tiveram múltiplas reprovações e passaram dos 15 anos de idade, portanto, estão em distorção idade-série e não se adéquam ao perfil dos que estudam ao turno.

Trata-se de um tema polêmico a juvenilização da EJA, mudando seu perfil a cada ano com a inserção desses jovens adolescentes com idade inferior a 18 anos. Tal fenômeno é passível de estudos e ações governamentais para resolvê-lo.

O processo de juvenilização da EJA

Dentre as grandes dificuldades enfrentadas pelas escolas de ensino regular, uma delas é lidar com a distorção idade-série, que muitas vezes inicia nos primeiros anos da educação básica com as repetidas reprovações e desistências dos estudantes no ensino regular. São esses indivíduos que

chegam à EJA, mesmo tendo menos de dezoito anos de idade. Sobre isso, Haddad afirma que se trata de um

fenômeno novo, acentuado na década de 90, é a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização antes dirigidos aos adultos. São jovens egressos do ensino regular, com dificuldades na sua escolarização, que acabam por criar novas demandas para a educação de jovens e adultos, tanto sob o ponto de vista das políticas educacionais, quanto dos desafios pedagógicos (HADDAD, 2003, p. 39).

Trata-se de um fenômeno que tem feito crescer o número de indivíduos que desistem de seus estudos por diversas vezes ou passam por múltiplas reprovações durante o percurso estudantil. As desistências e reprovações estão ligadas a fatores determinantes na vida desses indivíduos. Assim conclui Haddad que

As oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos (HADDAD, 2003, p. 33).

Para refletir sobre a mudança no perfil da EJA nos dias atuais, é necessário compreender o seu conceito a partir de estudiosos da referida temática. Embora seja a EJA uma modalidade de ensino criada para atender pessoas jovens e adultas, que não tiveram acesso ou puderam dar continuidade aos estudos, portanto, se encontra em uma mudança brusca de perfil, com um crescimento no número de adolescentes.

Na vertente dos que são a favor da inserção destes na EJA, há sustentação na lei quanto ao cumprimento do Artigo 53, inciso V, da Lei Nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que lhes garante o acesso à escola gratuita próxima de sua residência. Por se tratar de estudantes ainda menores de 18 anos, entende-se a importância da expressão “proximidade de sua residência” (BRASIL, 1990).

Porém, os que são contra, advogam a questão de mantê-los na educação regular, pois, o contato com o ambiente dos jovens e adultos da modalidade os coloca em situação de vulnerabilidade, uma vez que estão expostos a situações com as quais nas escolas do diurno não conviveriam, pelo menos com a mesma intensidade que nas da EJA, tais como níveis maiores de violências, uso e tráfico de drogas, maior liberdade em se ausentar das aulas, dentre outras.

As unidades escolares pesquisadas

- *Colégio José Marcos Gusmão*

O Centro Educacional e Cultural José Marcos, popularmente conhecido por “Colégio Noralice Gusmão”, localizado no bairro Otávio Camões, próximo ao centro da cidade e de outros colégios da Rede municipal, é uma escola de grande porte e atende à demanda estudantil de vários bairros e do entorno. Oferece anos finais do Ensino Fundamental no diurno e EJA no noturno.

Localizado em uma área periférica de Itapetinga, a escola atende a uma demanda estudantil considerável que se matricula na EJA. Trata-se de pessoas com baixo poder aquisitivo, em sua maioria, desprovidas de condições estruturais básicas que lhes possibilitem um bom desenvolvimento educacional.

A pesquisa analisa a EJA do município de Itapetinga, levado em conta as bases de dados informados no Censo Escolar no período, no que se refere ao quantitativo de matrícula e rendimentos dos estudantes nas três unidades escolares pesquisadas de 2014 a 2018 apresentados no gráfico demonstrativo (Figura 1).

Figura 1 – Matrícula do Colégio José Marcos Gusmão

Fonte: Produzido pela autora, com dados fornecidos pela unidade escolar.

Analisando o gráfico da unidade escolar, se observa que dos anos de 2014 até 2017 as matrículas foram crescentes. Entretanto, em 2018 houve queda de mais de 10% nas matrículas inicial e final. Essa queda se atribui a fatores que convêm reflexão aos órgãos competentes, para uma possível investigação, pois sinalizam a necessidade de amplas e imediatas ações para a permanência do estudante da EJA, garantindo o cumprimento do seu direito.

Os índices de aprovação e reprovação apresentados ficaram oscilantes no período pesquisado. Entretanto, o que salta aos olhos é o número de estudantes que abandonaram a escola nos últimos dois anos; é motivo para se refletir e investigar também sobre a quantidade dos estudantes transferidos que subiu de 2% para pouco mais de 29%.

Esses números são um sinal de alerta à educação municipal e à própria unidade escolar, pois, se a matrícula inicial se mostrava crescente, a matrícula final deveria seguir proporcionalmente. No entanto, como se observa, com exceção de 2016, a matrícula final foi se reduzindo a cada ano.

Quanto aos índices de repetência e desistências escolares, observa-se que no período de 2014 a 2018 a reprovação oscilou de 22,7% em 2014 aumentando em 2016 para 29,6%, crescendo um pouco mais para 30,4% em 2018. Em 2014 obteve índice de 35,9%, obtendo um crescimento exorbitante para 47,5% em 2018. Faz-se necessária uma reflexão-ação que seja capaz de reverter tal situação desta instituição escolar de atendimento à EJA.

É preciso elucidar as causas do esvaziamento das salas de aula na EJA dessa unidade de ensino que apesar de se mostrar em posição de destaque no fluxo de matrícula inicial, comparando com as demais na Rede municipal, enfrenta o mesmo problema da evasão.

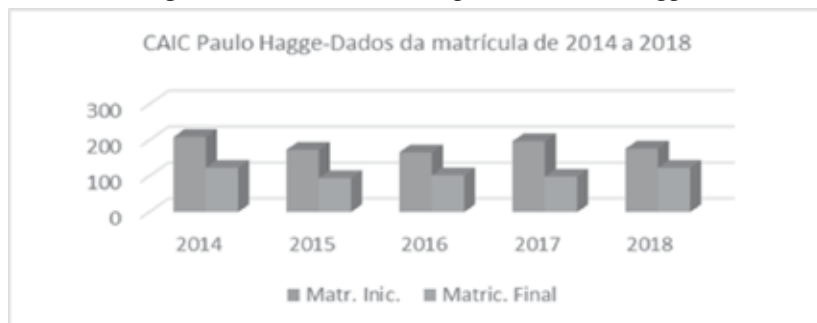
- *Colégio CAIC Paulo Hagge*

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Paulo Hagge está localizado no bairro Clerolândia, próximo a outros bairros populosos, que possuem em seu entorno creches, outros colégios municipais e um colégio federal de ensino médio e técnico, o Instituto Federal Baiano. Fica próximo a indústrias de grande porte na cidade, como a de calçados, a de laticínios e de outros pequenos comércios.

Segundo dados do censo escolar de 2019, o colégio possui 783 alunos do ensino Fundamental II e EJA. Possui uma boa estrutura física, entretanto, possui um alto índice de evasão. Atende aos moradores dos bairros populosos circunvizinhos e alguns locais considerados de risco, pelo fluxo de drogas e índice de violência nas proximidades.

Nos números apontados na pesquisa, observa-se que, dos anos de 2014 até 2018, as matrículas oscilaram, chamando a atenção à queda de 11%, nos últimos quatros anos. Esse seria um forte motivo a refletir por que razão o colégio não conseguiu manter o quantitativo dos estudantes matriculados a cada início de ano letivo (Figura 2).

Figura 2 – Matrícula do Colégio CAIC Paulo Hagge



Fonte: Produzido pela autora, com dados fornecidos pela unidade escolar.

A Constituição Brasileira de 1988 reconhece o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Entretanto, queda na matrícula da EJA é um sinalizador da negação desse direito, o que deveria mobilizar o poder público e a comunidade escolar a refletir sobre as razões que levam os próprios moradores do bairro e entorno não se matricularem, ou se matriculam, não dão prosseguimento os estudos.

Os problemas sociais que acometem essa instituição de ensino, comprometem o acesso e permanência dos estudantes na escola. Vale lembrar o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Incluído pela Lei Nº 13.840/2019), que sofreu alteração em seu texto, afirmando que “É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas”.

No que tange a tais problemas que agredem diretamente a instituição, esta assegura trabalhar de todas as formas para contê-los, porém, por maior que seja o esforço, está para além do que se empenhe em fazer quanto à conscientização, prevenção e combate por garantir que não afete a permanência dos estudantes.

Os índices de aprovação e reprovação apresentam variação no período pesquisado. A figura 2, mostra índices críticos nos anos de 2014 e 2017. Analisando o gráfico se observa que dos anos de 2015 e 2016 foram os anos que as matrículas se mostraram mais baixas. Além da disso, a matrícula final apresentou queda acentuada nos anos de 2015 (45,70%) e 2017 atingiu quase metade do total de estudantes (48,80%). Entretanto, em 2018 foi o ano que apresentou os melhores índices, apenas 6% de reprovação e o menor índice de evasão, 30,2% na matrícula final.

Quanto aos processos de repetências e desistências escolares, observa-se que no período de 2014 a 2018, a reprovação decresceu de 30,1% em 2014, para 15% em 2015, reduzindo consideravelmente em 2018 para 6%. Todavia, a evasão escolar, apesar de decrescente, ainda fechou com altos índices, variando de 41% a 30,2% nos anos de 2014 e

2016, chegando a índices ainda mais críticos em 2017, com 48,8%, ou seja, quase metade da população de estudantes desistiu de seus estudos. Em 2018 a evasão se abrandou decrescendo novamente, chegando a 30,2%.

● *Escola Manoel Novaes*¹

A Escola Manoel Novaes, fica situada no bairro São Francisco, um dos bairros mais antigos da cidade, predominantemente residencial. Localizado próximo ao centro da cidade, portanto, se encontra em ponto privilegiado da cidade. Atende estudantes moradores do próprio bairro e entorno.

A escola passou pelo processo de municipalização. Por essa razão houve grande dificuldade na obtenção de informações quanto ao seu funcionamento no período pesquisado. Sobre esse processo, Volpe (2013) esclarece que, a ampliação do atendimento educacional que se fazia, sobretudo pela matrícula em redes estaduais até a década de 1990, viu crescer a participação das redes municipais com um incremento significativo, principalmente em virtude das mudanças na política de financiamento da educação no país.

Logo, a intensa municipalização da matrícula do ensino fundamental brasileiro, destacadamente impulsionada pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), embora não fosse inédita no cenário brasileiro, definiu de forma intensa o espaço municipal como local de gestão e financiamento da política educacional (VOLPE, 2013, p. 711).

Segundo informações do Núcleo Regional Territorial (NRT) a municipalização ocorreu em 20 de agosto de 2016 e passou a ser gerida pela instância municipal oficialmente a partir de 2017. Para compreensão da transição, vale destacar o texto constitucional de 1996, Art. 211, onde diz que “a União, os Estados e Municípios devem se organizar em regime de colaboração para definir regras sobre seus sistemas de Ensino”. A partir

¹ A Escola Manoel Novaes é a primeira e única escola urbana a oferecer educação em tempo integral, desde 2018. O município conta ainda com uma escola do campo que também oferece educação em tempo integral.

dessa data, o Estado transfere ao município a competência do Colégio Manoel Novaes em ofertar da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com o Estado fica apenas a oferta do Ensino Médio em outra escola do bairro.

Figura 3 – Matrícula da Escola Manoel Novaes



Fonte: Produzido pela autora, com dados fornecidos pela unidade escolar.

Pelas informações obtidas, em 2014 a escola estadual funcionava com um número bem reduzido de estudantes. Com apenas três salas funcionando de 4º e 5º anos no diurno, e seis da EJA no noturno, os EIXOS 4 e 5 (6º/7º e 8º/9º anos da educação regular). Eram 93 alunos do ensino regular e 207 na EJA, totalizando 300 alunos. Do total de estudantes da EJA, 49 interromperam seus estudos neste ano: 44 identificados como desistentes e 5 como abandono (Figura 3).

Com um número ainda mais reduzido nas matrículas, a escola funcionou em 2015 com 199 estudantes no total, tendo no diurno apenas duas turmas de 5º ano, totalizando 40 estudantes nas séries regulares, e na EJA com 4 turmas, totalizando 159 alunos. Para a baixa de estudantes nesta escola, a suposição inicial é de que tenha ocorrido em razão dos anos de transição do Estado para o Município, o que contribuiu para esses índices negativos no desempenho escolar, aumentando a evasão (Figura 3).

A evasão é um problema que toca a todos, educadores, educandos, gestores escolares da EJA, comunidade em geral, e também pesquisadores

que desejam contribuir com o entendimento e busca por caminhos que solucionem ou amenizem o problema. Com intenção de refletir sobre o problema crescente nas escolas municipais, busca-se a compreensão do fenômeno, observando o índice de reprovação, matrícula inicial e final.

Observando os dados de matrículas fornecidos pela Secretaria de Educação, referente aos anos de 2018 e 2019² se percebe que foram crescentes na EJA da referida unidade de ensino. E pelo número de estudantes que frequentam a escola, até o início do segundo semestre de 2019 a evasão se mostrou abrandada. Entretanto, não é tranquilizador, uma vez que se percebe que o fenômeno de esvaziamento das salas de aula na modalidade acontece com maior impacto no segundo semestre, cujas informações não foram computadas.

Analisando a figura 3, se observa quanto é difícil chegar a um entendimento sobre a oscilação nas matrículas dessa escola, devido ao processo de transição do Estado para o Município. O alto índice de evasão no ano de 2015 chama a atenção, além da queda acentuada na matrícula final que quase a totalidade da população estudantil matriculada (90%).

O ano de 2017 apresentou melhores índices na matrícula inicial, porém, maior na reprovação (27%), sendo que a evasão também foi motivo para reflexão, com quase metade da população matriculada fora da escola (48,3%) na matrícula final. Essa oscilação sinaliza a necessidade de amplas reflexões e imediatas ações que favoreçam a permanência dos estudantes dessa unidade escolar (Figura 3).

Nos três últimos anos (2016 até 2018) percebe-se o crescimento significativo nos índices de matrícula inicial, porém, com crescimento exorbitante nos índices de reprovação e de desistências. Em 2018 as desistências escolares atingiram os níveis mais elevados, com mais da metade dos indivíduos fora da escola (68,1%) (Figura 3).

Observa-se uma alta reprovação escolar, chegando a quase metade dos estudantes matriculados (49,8%) em 2014, que, se adicionada ao de desistentes (20,3%) conclui-se que foi um ano onde menos de 30% conseguiu usufruir satisfatoriamente do seu direito à educação. Entretanto,

² As informações sobre o ano de 2019 estão no texto a título de complementação das informações da escola, apesar de não fazer parte do recorte temporal da pesquisa.

ainda dessa pequena porcentagem, quase metade foi reprovada. Em 2015, apesar de a matrícula inicial ter sido favorável, também ficou comprometido pelo número de estudantes que deixou de frequentar a escola (58%). No detalhamento dos resultados numéricos dessa escola, observa-se um ponto positivo em 2016, quando a reprovação se apresenta baixíssima (7,4%). Entretanto, em 2017 cresceu quase quatro vezes mais (27%), reduzindo novamente em 2018 (18%).

Os números apresentados não elucidam as causas da evasão escolar nos dois anos. Não compete aqui condenar nem defender o processo de transição, mas de provocar uma reflexão sobre a responsabilidade no que se refere ao cumprimento da legislação educacional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394/1996 no que se refere a financiamentos que amparem processos educacionais de qualidade para a EJA, cuja legislação proclama ser em regime de colaboração.

O fato de o colégio desfrutar de boa localização e de ter passado pelo processo de municipalização, não se constitui garantia para a procura da comunidade por matrícula, como provavelmente se esperasse pelo fato de a escola possuir uma estrutura física que comporta bem mais estudantes do que recebe e de estar sendo gerida por um novo ente da federação.

Na figura 3, os resultados não são tão satisfatórios. Os dados mostram que em 2016 48,3% dos alunos que se matricularam deixaram de frequentar a escola. Em 2017, o índice praticamente não teve alteração (48,5%). Em 2018, porém, subiu sobremodo, chegando a computar 68,1% de desistências escolares e 18% de reprovação. Em suma, dos alunos matriculados na escola, apenas 31,9% conseguiu concluir seus estudos, somada a essa porcentagem os que foram reprovados.

Apesar dos índices de aprovação e reprovação se mostrarem mais favoráveis no período dos três últimos anos, as desistências escolares ainda se mostraram preocupantes, pois evidencia que a permanência dos alunos da EJA no colégio Manoel Novaes ainda se constitui um ponto crítico na EJA. Trata-se de problemas que seriam resolvidos plenamente no Brasil, se houvesse vontade política, conforme Volpe:

Não seria demais, pois, situar o cerne da questão do financiamento da educação para pessoas jovens e adultas no Brasil na falta de vontade política dos governos e da classe dominante que representam, de ofertar uma educação estatal de qualidade para todos, o que somente seria plenamente possível numa sociedade regida por uma lógica de atendimento às necessidades materiais e culturais de todos, diversas das demandadas pelo sistema capitalista. Portanto, a qualidade desigual do ensino estatal e as lacunas na EJA não são fortuitas! (VOLPE, 2013, p. 711).

Desta feita, a pesquisa traz a reflexão sobre as causas das oscilações nos índices de matrícula inicial, final e desempenho escolar dos estudantes, em uma mesma cidade, em bairros com características peculiares. É nesse contexto de incertezas que a EJA vem lidando com indivíduos cujas interrupções dos estudos são crescentes a cada ano no município.

Assim se evidencia que não há uma única causa para a interrupção dos estudos. São vários fatores que levam os estudantes jovens e adultos se desmotivarem e desistirem durante o percurso escolar. Dentre tantos fatores que se mostram como impossibilidade de resolução dos problemas que afetam a EJA, que se mostram desfavoráveis à permanência dos estudantes, está a falta de vontade dos governantes em criar políticas educacionais para essa modalidade de ensino marcada pela exclusão nas condições socioeconômicas, raciais, de gênero, religiosos, dentre outras.

Refletindo sobre o resultado da pesquisa

Pelo resultado da pesquisa nas três escolas, percebe-se a incerteza no cenário educacional na EJA do município. Fica evidenciado que o problema da evasão é crescente e recorrente, pelo fato de atender a uma demanda espontânea de estudantes, o oposto dos estudantes da educação básica que são, em sua grande maioria, obrigados pela família a frequentarem a escola.

A Lei Constitucional de 1988, Art. 206, garante o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). É possível perceber que a matrícula inicial de cada ano letivo é ofertada aos educandos como

indica a lei. Fazendo um comparativo da matrícula inicial e final nas escolas pesquisadas, percebe-se com evidência que a evasão na EJA é um sinalizador para uma reflexão do papel que o poder público deve desempenhar no combate a esse problema.

Sobre o termo “permanência”, vale lembrar que, garantir o acesso e permanência destes estudantes na escola, inclusive os jovens e adultos, é dever do Estado, como citam os textos constitucionais, onde dizem que “Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988).

Com relação ao texto supracitado, se observa que o termo “zelo” está como competência do poder público junto à família. O destaque ao termo se dá devido a EJA da atualidade contar com um grande número de estudantes abaixo dos 18 anos, cujas famílias matriculam, porém não observam o cumprimento da lei. Como a escola dará conta de lidar com situações de descaso da família e do parco investimento do Estado?

Com isso se entende que, de todas as formas essa parcela da sociedade, estudantes adolescentes da EJA, é negligenciada, sendo que a estes se destina o texto da lei, especialmente os que se encontram na faixa etária de 15 a 17 anos, pois está exposta a vulnerabilidade e termina por abandonar seus estudos. Dentre a população da EJA, são eles os que mais desistem de seus percursos escolares, segundo apontam as pesquisas. Por isso, mantê-los estudando é um desafio constante.

Adentrar o universo da educação de adolescentes, jovens e adultos permite descortinar uma realidade que ainda carece de estudos e que pouco chama a atenção do poder público, por se tratar de uma população que vive à margem da sociedade.

Por essa razão, a pesquisa busca entendimento para o problema de esvaziamento das salas a cada ano na visão de estudantes que, tendo sido excluídos da escola quando crianças buscaram, através da EJA, uma nova oportunidade educacional, a fim de melhorar sua formação escolar. As informações obtidas foram fundamentais para entender quais fatores motivaram a desistência dos estudos aos estudantes da EJA no município de Itapetinga.

Perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa

Para maior clareza da temática, foi traçado o perfil da população discente da EJA, com base nos questionários e entrevistas realizadas nas três unidades escolares. São estudantes que evadiram em determinado percurso da vida, mas que retomaram seus estudos e concordaram em participar da pesquisa.

Intercaladas às informações, estão reproduzidas algumas falas³ dos educandos concedidas em entrevistas, mantendo em sigilo as identidades dos sujeitos que colaboraram com a investigação. No contexto de Itapetinga, a EJA é composta por educandos em sua maioria do gênero masculino (60%).

O índice sinaliza uma porcentagem maior de pessoas do sexo masculino, entretanto, as desistências maiores estão entre as mulheres. Boa parte delas desiste dos estudos por razões do condicionamento da figura feminino ao papel principal em diversas tarefas domésticas, responsabilidades financeiras, com a casa e com os filhos. Esse fator é reafirmado pela estudante Elizabete, cursando a EJA V (8º e 9º ano), mãe de dois filhos (17 e 21 anos), casada, empregada doméstica, que relata o motivo da desistência de seus estudos ainda na adolescência

Eu desisti quando engravidei do meu primeiro filho, e com criança fica tudo mais difícil. Com filho pequeno fica difícil estudar. A mãe da gente aconselha a gente não engravidar, mas a gente não escuta né? Eu namorava com ele, o pai de meus filhos. Aí minha mãe trabalhava, não tinha quem ficar com a criança, ela chegava cansada. À noite eu ia estudar, ela estava cansada. Ficar tomando conta de neto depois de trabalhar o dia inteiro... Aí essas coisas são assim... Aí eu tentei estudar de novo e não consegui, eu desisti novamente, e outra vez eu tentei e não deu certo, eu já tinha a outra filha e trabalhava. Aí parei de vez. Agora que criei meus filhos eu voltei, agora não, ano passado na 6ª série, tem dois anos, eu fiz a EJA 4 e agora tô na EJA 5 (Elizabete, 37 anos, 2019).

³ Os nomes de todos os envolvidos na pesquisa são fictícios, para preservar a identidade dos mesmos. As falas das estudantes foram transcritas sem nenhuma correção.

De acordo a alocação da estudante, a causa que a levou a interromper seus estudos está ligada à questão muito forte de gênero, à dificuldade de conciliar atividades laborais, criação de filhos e estudos, sem dividir responsabilidade com marido ou companheiro, e ainda, à própria condição econômica que a imerge na incapacidade de dar continuidade ao percurso escolar devido aos percalços encontrados na maternidade precoce, na função de dona de casa e se desdobrando no trabalho como doméstica.

Diante da percepção e do relato da situação vivenciada pela estudante, cabe as palavras de Santos (2003, p. 113) quando diz que, “diferentemente de constituir-se em um fato isolado, provocado por uma razão específica na escola, a exclusão deve ser entendida como um processo complexo de exclusão escolar”. Outro ponto que chama a atenção na fala da estudante é o fato de assumir naturalmente para si a culpa de não poder continuar estudando no período de sua adolescência.

A autora afirma ainda que a impossibilidade do indivíduo visualizar as dificuldades enfrentadas é em decorrência de serem pouco escolarizados, destaca-se também como um dos fatores comuns aos sujeitos das camadas populares, no que se refere à maneira como vivenciaram a exclusão da escola (SANTOS, 2003, p. 114). Numa visão tradicionalista e machista da escola, uma vez grávida, a adolescente não compartilha do mesmo ambiente propício para estudar onde há outras que não passaram pela mesma experiência.

No perfil etário da EJA se observou que os estudantes estão distribuídos da seguinte forma: de 15 a 17 anos de idade (36%), de 18 a 29 anos (32%) e de 30 a 51 (32%). Diante dessa constatação se percebe uma mudança na modalidade composta predominantemente por adolescentes e jovens, se distanciando de uma parcela da população para a qual a EJA veio a existir, ou seja, adultos e jovens trabalhadores.

Essas mudanças configuram desafios que cabem ao poder público municipal instrumentalizar as escolas, viabilizando meios de atendimento a este público que chega à EJA. Para tanto, é necessário perceber que o currículo apresentado aos estudantes anda na contramão da realidade

enfrentada por eles no cotidiano. Não são preparados com conhecimento necessários para exercer seus trabalhos provisórios, nem terão consciência de “que poderão sair da EJA sem conhecer de que trabalhos chegam nem por quais trabalhos lutam” (ARROYO, 2017, p. 57).

Arroyo (2017) conduz a refletir sobre quais currículos seriam necessários para essa juventude e adultos, quando diz:

Que currículos seriam necessários para essa juventude e vida adulta nesses níveis de precarização de trabalho provisório informal? Se observarmos os currículos da educação básica, seja fundamental, médio e aquelas propostas que repetem o currículo da educação fundamental e média para a EJA, pode-se perceber que tudo o que se valoriza nesses currículos é voltado para o emprego seguro. É qualificar sabendo biologia, física, química, português e gramática. Esse trabalho informal precarizado, sem prazo, não aparece nos currículos como realidade e como forma de trabalho nem como horizonte (ARROYO, 2017, p. 57).

Ainda sobre o perfil dos estudantes apontado nas pesquisas, a maioria no público na EJA é composta por estudantes solteiros (56%), casados (32%) e viúvos (12%). A maioria possui filhos (64%), independente do estado civil, mais uma diferença das características que já foi inerente à modalidade, antes composta por indivíduos trabalhadores, mães e pais de famílias, que buscavam a EJA por não terem estudado quando crianças, como ilustra o relato da estudante Marta, mãe de três filhos, trabalha como doméstica e está cursando a EJA III (corresponde ao 4º e 5º ano).

Eu parei de estudar quando era criança porque mudei de cidade uma vez no meio do ano, minha mãe não procurou jeito de me colocar pra estudar; outra vez foi, eu já adulta, porque eu não conseguia aprender o que a professora ensinava, só tirava nota baixa, aí parei. Eu sempre trabalhei em casa de família. Eu sempre trabalhei pra ajudar na despesa de casa. Eu fico cansada, não tenho tempo de estudar em casa. Quando eu chego em casa, ainda tem os afazeres de casa pra cuidar. Às vezes o cansaço é tanto que eu cochilo na sala. Não consigo aprender direito. Eu presto atenção na explicação da professora. Ela é muito boa pra explicar, paciente, mas tem coisa que fica na mente, tem coisa que

não. É assim desde que era pequena. Aí quando eu vejo que vou perder de ano, desisto logo. Eu estudo porque quero aprender a ler melhor e um dia ter um emprego melhor. Eu não quero ficar pra trás. Eu quero ser exemplo pra meus filhos. E também é muito ruim a gente não saber das coisas. Eu desejo fazer um concurso, ainda tô nova (Marta, 30 anos, solteira).

Para além das justificativas, se percebe a exclusão escolar ligada a fatores de ordem econômica e familiar, quando relata que sempre trabalhou como doméstica para ajudar na despesa da casa. Nota-se ainda a autoimagem negativa que a estudante construiu de si mesma, por não conseguir aprender, apesar de prestar atenção na aula e ter uma professora que explica bem.

Diante do exposto, a exclusão precoce da escola possibilita o entendimento que:

[...] o impacto mais evidente da vivência pelos sujeitos consistiu na construção de uma autopercepção negativa, que, se por um lado a colocou no lugar do não-saber, por outro lado, acabou servindo como um mecanismo propulsor no sentido de mobilizá-la na busca da melhoria da sua formação escolar (SANTOS, 2003, p. 24).

Outra característica importante no perfil da EJA diz respeito às atividades laborais exercidas pelos (as) estudantes, pois trabalham informalmente (44%), com carteira assinada (24%) ou não exercem nenhuma função remunerada (32%). O trabalhador informal diz respeito ao trabalho *freelancer*⁴, temporário e sem vínculo empregatício, portanto sem uma renda fixa mensal.

Considerando que a EJA está para abarcar essa demanda estimável de indivíduos que vivenciam problemas, situações e experiências semelhantes, é importante que se reflita sobre ações que contemplem essa parcela na modalidade, que se vê impedida de dar continuidade aos estudos pelo exercício de atividades laborais.

⁴ Trabalhador *freelancer*, de acordo o dicionário, é o trabalhador que vende seu trabalho ou trabalha realizando suas atividades para diversas empresas, de modo a não estabelecer um contrato fixo nem trabalhar com exclusividade para uma única empresa; trabalhador autônomo.

No âmbito da pesquisa, toma-se como exemplo para reflexão a narrativa do estudante Alexandre, de 18 anos, solteiro, não tem filhos e não tem trabalho fixo. Está cursando a EJA IV-C (Corresponde ao 6º e 7º anos). Quando perguntado sobre quantas vezes e por quais motivos desistiu de seus estudos, ele respondeu:

Eu perdi algumas vezes, acho que umas três. Desisti uma vez só, fiquei sem estudar uns anos, mas agora voltei. Eu não imaginava nada de estudo quando era mais novo, só queria brincadeira na escola. Agora eu vejo a falta que me faz o estudo. Já era pra ter terminado o ensino médio, se eu não repetisse e perdesse tanto de ano. Eu não ouvia conselho de ninguém, eu não queria mesmo estudar e ninguém me obrigava. Hoje me arrependo, fica difícil achar trabalho sem ter estudo. Às vezes quando acho um serviço, eu fico sem coragem de vim pra escola, mas faço um sacrifício e venho. Mesmo com sono. Até durmo na sala, mas faço de tudo pra vim. Os “bicos” que eu arranjo, é só de serviço pesado. Atrapalha nos estudos porque cansa muito. Quando eu to trabalhando, eu durmo cedo porque tenho que acordar cedo. É difícil fazer os dois. Eu trabalho como ajudante de pedreiro, de pintura, qualquer coisa que aparece. Mas, o que eu quero mesmo é de vigilante, em mercado também é bom, mas de carteira assinada. Quando tiver terminando meus estudos, acho que vou decidir até lá minha profissão (Alexandre, 18 anos).

Este estudante faz parte da parcela dos que não exerce nenhuma atividade remunerada nem profissão, mas busca na EJA a aceleração dos estudos como forma de conseguir lugar no mercado de trabalho. Como muitos outros estudantes das camadas populares que se desdobram entre trabalhos temporários e os estudos. Assim, toma para si a culpa por seu fracasso escolar quando diz “Eu não ouvia conselho de ninguém, eu não queria mesmo estudar e ninguém me obrigava. Hoje me arrependo [...]”.

Diante do exposto se percebe quantas situações como a deste estudante tensionam o poder público municipal na observação e planejamento de ações voltadas a esse público, fazendo cumprir o que diz a meta 3 do Plano Municipal de Educação (PME), que garante “apoiar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo,

de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem idade/série” (ITAPETINGA, 2014, Meta 3, estratégia 3.7).

Assim como o PME (2014-2024), as Diretrizes da EJA Municipal (2010) também trazem em seu texto, sugestões da organização da estrutura curricular para atender a essa demanda,

[...] o oferecimento de no mínimo um curso profissionalizante (corte e costura, eletricitista, encanador, pintura, cerâmica, bordado, culinária, etc.) por ano letivo para os alunos da EJA, estes cursos serão de oferta obrigatória para a escola e de caráter facultativo para os estudantes e deverão ser oferecidos de forma que sua carga horária não concorra nem implique em diminuição da carga horária básica definida para cada período letivo do aluno da EJA (ITAPETINGA, 2010, p. 40)

Apesar dos documentos municipais apresentarem sugestões de organizar a estrutura curricular da EJA, não se percebe esforços do poder público no sentido de fazer cumprir o documento que foi elaborado com a participação popular, cujo período de vigência já se encontra próximo de ser revisto e atualizado. Sobre tais metas e estratégias estabelecidas, fica o questionamento quanto ao cumprimento destas.

Muitos jovens buscam a inserção na EJA para recuperar seus tempos de estudos deixados para traz em busca de um certificado de conclusão que possa garantir-lhes um passaporte de entrada ao universo mercadológico com garantias trabalhistas, deixando o trabalho provisório por uma sobrevivência mais humana. Sobre tais incertezas do sobreviver indefinido, cabe a provocação de Arroyo quando diz:

[...] jovens-adultos trabalhadores condenados a viver o provisório sem prazo se colocam como garantir seu direito a entender em que tempo vive. Como essas vivências do trabalho incerto marcam as incertezas do seu viver. Marcam suas experiências de seu tempo humano. As vivências do trabalho incerto, os limites de projetarem-se no tempo. As vivências do trabalho incerto configuram seus percursos temporários, humanos, até

gerenciais e escolares [...]. Vivências que exigem ser trabalhadas com centralidade nas diversas áreas do conhecimento [...]. Nós nos identificamos socialmente pelo trabalho; quando o trabalho é indefinido, as identidades pessoais e sociais perdem contornos. Que consequências isso traz para a formação das identidades de ser pessoa jovem e adulta? Como essa indefinição chega à EJA? Como trabalhá-las? (ARROYO, 2017, p. 55)

São perguntas que remetem a uma profunda reflexão de todos os atores envolvidos na modalidade. Estudar para conseguir um futuro melhor, como anseia e expressam os estudantes jovens da EJA, se distancia cada vez mais, e consequentemente, o presente alonga seus percursos de vida incerta, conforme o autor.

O futuro da modalidade é de incertezas, quando se percebe que a EJA, “no conjunto das políticas oficiais, mantém-se ocupando o lugar a ela reservado, de caráter secundário, excluído, marginalizado. Seja pela limitação do acesso à escola, seja pela inadequação das propostas ou pela ausência de formação de professores para atuar nessas turmas” (JÚNIOR, 2016, p. 67).

São com as incertezas de um futuro que não chega e das políticas públicas excludentes que a EJA se configura num cenário, em todas as esferas, como uma modalidade de ensino que não é vista como prioritária, portanto, as desistências escolares não são alvo de reflexão daqueles que exercem funções decisivas no país.

As interrupções dos percursos escolares, segundo os estudantes

Analisando as alocações dos sujeitos expressas nos questionários e entrevistas, percebe-se que a reprovação e desistência dos estudos são por eles vistas como algo natural, como um “constitutivo mesmo de suas trajetórias, deve-se ao fato de eles não perceberem as possíveis consequências que esse acontecimento poderia vir a gerar em suas vidas no futuro” (SANTOS, 2003, p. 114).

A pesquisa aponta as interrupções nos percursos escolares sob o olhar dos estudantes, a fim de refletir sobre as possíveis causas apontadas

por eles. Vale ressaltar que os estes apontaram mais de um motivo que os levaram a desistir dos estudos. As reprovações que tiveram em anos anteriores, justificam eles, aconteceram, em maioria nas séries regulares do diurno, de 1 a 4 vezes, razão pela qual se matricularam na EJA.

O que se percebe é que a EJA é vista por eles como um meio de correção da distorção idade-série, ocorrida em seus percursos escolares pregressos. Percebe-se ainda, que a reprovação anda paralela à desistência dos estudos.

Em entrevista com a estudante, mãe de três filhos, casada, dona de casa, cursando a EJA V (8º e 9º ano), fala com naturalidade sobre a interrupção dos estudos na adolescência e não percebe a sua exclusão escolar pelo motivo da gravidez.

Desisti dos estudos por duas vezes. A primeira vez eu era adolescente, tinha ganhado filho, não tinha maturidade, sabe aquelas coisas da fase de adolescente? O tempo da nossa ignorância, nossos próprios conceitos, a gente não ouve pai e mãe, então aí a gente dá oportunidade pra o mundo nos ensinar” (Mariana, 37 anos).

Assim como as alocações anteriores, a desta estudante também apresenta desconhecimento do quanto a exclusão escolar está atuante nos processos pelos quais passaram este e outros, deixando-os a mercê se suas próprias incertezas. É no momento de interação que se percebe as fragilidades do ensino oferecido na EJA, seja nos questionários ou entrevistas.

É importante observar as respostas dos estudantes para melhor compreender tanto os fatores motivadores das desistências quanto suas implicações na vida destes. Percebe-se que quanto mais tempo o estudante ficou fora da escola, mais desmotivado ele se viu a retomar seus estudos. A importância da obtenção dessas informações se justifica pelo interesse de compreender o impacto da desistência e do retorno na vida dos estudantes.

A realização da pesquisa possibilitou perceber o quanto a educação oferecida aos jovens e adultos ainda precisa avançar nas condições de

favorecer a permanência destes, não apenas nas questões ligadas ao funcionamento e estruturas físicas, mas primordialmente, com um ensino que os conduza ao reconhecimento como parte integrante de uma modalidade que não os ponha à margem, nem os discrimine.

Sobre isso, Haddad e Di Pierro afirmam (2000, p. 116), “Como sabemos, em grupos sociais pobres, excluídos de condições sociais básicas, não basta oferecer a escola, é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpabilizar os próprios alunos pelos seus fracassos”.

Algumas considerações

Lidar com a evasão escolar constitui-se um grande desafio por tratar-se de um fenômeno complexo e com amplas dimensões, algumas delas objeto da nossa reflexão ao longo desse artigo, buscando entendimento sobre possíveis caminhos e instrumentos que contribuam com a educação de jovens e adultos no município de Itapetinga. Muito embora se tenha consciência da amplitude do fenômeno que está para além da escola.

Possíveis explicações se encontram arraigadas em motes ligados à origem familiar dos estudantes, onde o analfabetismo ou pouca escolarização se naturaliza e se perpetua por gerações, alimentando um ciclo de descontinuidade dos estudos e, conseqüentemente marginalidade social, com amplitudes que fogem à competência da escola muitas vezes.

Nas alocações dos estudantes outras possíveis causas são evidenciadas, como as questões ligadas ao trabalho formal ou informal interferindo diretamente na continuação dos estudos, principalmente dos mais jovens. Os adolescentes, jovens e adultos se veem intimamente ligados a este universo desde a sua infância, com trabalhos provisórios que, conseqüentemente, os conduziram a uma escolarização precária e um futuro rodeado de incertezas.

Diante disso, a pesquisa suscita evidências de uma parcela significativa de indivíduos que chega à EJA com possibilidades e limites

que “as relações do trabalho, os espaços do viver, a produção de valores, lhes permitem construir suas autoimagens, não apenas pessoal, mas coletiva, positivas ou negativas” (ARROYO, 2017, p. 37).

Das razões que levaram os discentes investigados a interromperem seus estudos, é possível perceber, que alguns fatores motivadores das desistências estão ligados às questões financeiras, às dificuldades de conciliar trabalho e estudo, às questões familiares, à gravidez precoce, afazeres domésticos, ou ainda, pela própria dificuldade cognitiva, por isso desistem.

Analisando todas as justificativas apresentadas na pesquisa, percebemos que o acesso e a permanência destes indivíduos se dão com um somatório de muitas dificuldades e não apenas por uma única razão. Somando a tudo isso, a escola se mostra excludente para estes que necessitariam ser reconhecidos como trabalhadores, proporcionando uma forma mais flexível para continuar estudando e trabalhando.

Sobre esse reconhecimento, Arroyo sugere que os tempos formativos sejam organizados em turnos e horários que levem em conta as possibilidades e limitações impostas pelo trabalho aos estudantes da EJA, assumindo suas experiências sociais e coletivas de trabalho como estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados (ARROYO, 2017, p. 44).

Apesar dos avanços na educação brasileira, se percebe que muitos conceitos ainda estão arraigados na sociedade sobre a quem se destina a educação e como ela deve ser praticada, contradizendo a lei constitucional de 1988. O texto diz que a educação é direito de todos, porém, a disponibilidade da oferta da matrícula não garante a permanência e sucesso educacional dos estudantes adolescentes, jovens e adultos.

Muito embora tenham ocorrido avanços na implementação de leis, é essencial que se tenha clareza sobre os direitos desses indivíduos, estudantes e trabalhadores, pois, uma vez que o trabalho laboral é a estrutura da base econômica e cultural destes, deveria ser também do currículo, na proposta pedagógica municipal para a EJA.

Nessa perspectiva, a educação para todos no país, precisa estar assentada sobre a equidade para alcançar os indivíduos que não se

escolarizaram na idade regular. A EJA não pode continuar sendo vista como um lugar de preparo rápido de pessoas para servir ao mercado de trabalho. Essa situação é explicada – pelo menos parcialmente – pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação oferecida a estes é supletiva e, como tal, deve ser rápida, segundo Soares (2004, p. 26).

A despeito do que a EJA já tenha conquistado no campo educacional, ainda é longo o processo de luta por visibilidade e espaço. Para tanto, faz-se necessário que o governo não se ocupe e nem simplesmente se aprovisione com instrumentos de avaliações, com metas e resultados de crescimento de índices da educação divulgados, forçando assim, que o processo educacional se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado e organizações.

É imprescindível que, além de se ampliar os investimentos na educação de jovens e adultos, se crie também políticas públicas que garantam a estes o direito não apenas de se matricular, mas também de prosseguir nos estudos. É fundamental que os recursos sejam utilizados para tratar a modalidade com seriedade, sem precarização. O êxito dos sujeitos da EJA em continuar seus estudos será resultado de um trabalho em conjunto: poder público, escola e os próprios estudantes.

Ao poder público cabe o investimento necessário em políticas públicas efetivas que garantam a estes sujeitos os direitos previstos em lei; os investimentos necessários em materiais didáticos contextualizados, significativos e apropriados à modalidade. Deixar de ver a EJA uma educação destinada à correção de fluxo, predominantemente, e à redução de indicadores de baixa escolaridade.

Compete à escola o compromisso de oferecer um espaço acessível e acolhedor a todos os indivíduos adolescentes, jovens e adultos que chegam de seus trabalhos e vivências, oferecendo um ensino adequando, favorável ao desenvolvimento do conhecimento sistematizado, e uma educação como prática humana estimulada por um trabalho pedagógico crítico. Um espaço comprometido com a construção do conhecimento, com a autonomia da classe trabalhadora.

Ao estudante, compete incorporar o espaço da EJA como território de luta por uma educação emancipatória, embora isto ainda esteja muito distante da realidade dos indivíduos das classes populares. Cabe a estes também a visão da sua própria educação, entendendo que estar inserido na modalidade não tem outra perspectiva senão a de considerar o conhecimento como um dos componentes fundamentais para a consciência crítica e luta contra a exclusão a que são submetidos.

O escopo deste artigo consistiu em um ensaio para refletir sobre o tipo de educação oferecida aos sujeitos que compõem a EJA no município, e compreender, a partir da interação com esses sujeitos, como as desistências e repetências dos estudantes enfraquecem o sistema educacional. A importância do estudo se justifica pela tentativa em cooperar para o entendimento da vivência desses sujeitos de direitos em percursos escolares interrompidos, mas que esperam alcançar êxito no retorno às suas trajetórias escolares.

Referências

ARROYO, M. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma viagem justa. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 7-35.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. *Lei* Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Atualizada em: 1/12/2014.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez Moraes, 1979.

HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos: a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos*. 2003. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/a-camara/programas-nstitucionais/educacao-para-a-cidadania/educacao-para-a-democracia/textos>. Acesso em: 27 maio 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000.

JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha. Saberes construídos professores nas práticas docentes da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA). *Revista Labor*, v. 1, n. 16, 2016.

LIMA, Mary Jane Araújo de. *Educação de Jovens e Adultos: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus-Amazonas (2008-2011)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFAM, Manaus, 2013.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. Políticas públicas e educação de jovens e adultos. *Rev. Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 6, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 27 maio 2018.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24 set./dez. 2003.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA do curso de Pedagogia da UFMG. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, p. 12, jul. 2004.

ITAPETINGA (Município). Secretaria Municipal de Educação. *PME- Plano Municipal de Educação de Itapetinga 2014-2024*. Itapetinga, 2014. Volume único.

ITAPETINGA (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos*. Itapetinga, 2010. Volume único.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 693-716, 2013.

PARTE II

DEBATES TEÓRICO/EPISTEMOLÓGICO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL

Capítulo 8

Debates acerca do adoecimento mental, transtornos mentais e comportamentais em professores e a carreira profissional docente

Juliana da Silva Moura

Claudio Pinto Nunes

Lúcia Gracia Ferreira

Introdução

Essa investigação tem por finalidade expor o que o meio acadêmico/científico tem estudado e produzido a respeito do adoecimento mental, transtornos mentais e comportamentais em professores que atuam na rede pública de ensino, na Educação Básica no Brasil e carreira profissional docente. Este mapeamento bibliográfico ou estado da arte mostra a importância do estudo que realizamos, visto que, irá descrever e trazer à tona conhecimentos e discussões sobre as temáticas abordadas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Através de leituras, e organização dos trabalhos acadêmicos e pesquisas, identificamos tendências, recorrências, abordagens metodológicas, análises críticas e as lacunas existentes referentes ao assunto.

Exposto o desejo e a preocupação com a temática apontada, iniciamos a busca no banco de dados no portal de periódicos¹, e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² referentes aos últimos cinco anos (2014 a 2018). Para isso, utilizamos os seguintes descritores: “transtornos mentais e comportamentais em professores”, “adoecimento mental do professor” e “carreira profissional docente”.

O recorte temporal escolhido se deu em função dos debates acerca da saúde e as condições de trabalho docente, que aconteceram nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), nos anos de 2010³ e 2014⁴. Na 2ª CONAE essas discussões foram intensificadas (GOUVÊA, 2015), portanto, consideramos que o ano de 2014, foi um marco no que diz respeito às reflexões e discussões sobre a saúde e adoecimento docente, ganhando visibilidade nacional e cientificidade.

Ao iniciarmos a busca no banco de dados de periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nos deparamos com um quantitativo bem expressivo de artigos, teses e dissertações que faziam menção as palavras ou termos que haviam sido citados nos descritores, contudo, observamos que vários trabalhos não se tratavam especificamente de nossa temática, sendo assim, utilizamos o filtro de “busca avançada” para seleção de periódicos, cujo foco foram artigos publicados em qualquer idioma, entre janeiro de 2014 a dezembro de 2018. Com relação às teses e dissertações, utilizamos o “refinamento de resultados”, trabalhos publicados entre 2014 e 2018 (05 anos), cuja área de grande concentração era Ciências Humanas e Ciências da Saúde; área de conhecimento e concentração, em Educação e Psicologia; nos programas de Educação e Psicologia. Esses critérios determinados reduziram o primeiro quantitativo encontrado nas pesquisas dos bancos de dados.

A partir de então, iniciamos uma pré-seleção dos trabalhos encontrados. Para isso, primeiramente realizamos a leitura dos títulos,

¹ Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³ 1ª CONAE.

⁴ 2ª CONAE.

em seguida os resumos e introduções. Percebemos que ainda apareciam em diversos títulos as palavras dos descritores mencionados acima, mas necessariamente não havia relação direta com nosso tema, abordavam por exemplo o adoecimento mental em outros profissionais. Portanto, foi necessário utilizarmos alguns critérios de exclusão: trabalhos que destoavam do tema a ser pesquisado, ou que abordavam determinadas especificidades, como por exemplo: o adoecimento mental em outros profissionais, docentes de disciplinas específicas ou do nível superior; e outros tipos de adoecimento que acometiam os docentes (osteomusculares⁵, respiratório, oftalmológico, etc.).

Desse modo, a partir dessa pesquisa qualitativa, tipo estado da arte, esse recorte consiste em conhecer os estudos que versam sobre transtornos mentais e comportamentais em professores, adoecimento mental do professor e carreira profissional docente, a fim de traçar um mapeamento das discussões acerca dessas questões.

Sobre os estudos encontrados

O levantamento bibliográfico foi realizado e em meio a ele observamos que alguns autores se debruçaram a estudar a saúde e adoecimento mental dos docentes, quase em sua totalidade, os termos mais utilizados em seus trabalhos eram: mal-estar docente, sofrimento psíquico, *Síndrome de Burnout*⁶ e saúde mental dos professores. Havia estudos que abarcavam o adoecimento mental nos professores da Educação Básica e outros que faziam menção aos que lecionavam no nível superior (graduação). Encontramos poucos estudos que se tratavam do afastamento do trabalho por esse tipo de adoecimento e o relacionava a carreira docente.

⁵ Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (DORT) são afecções/desgastes nas estruturas músculo-esqueléticas, causadas por processo crônico durante o trabalho. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/atencao-especializada-e-hospitalar/especialidades/traumatologia-e-ortopedia/afeccoes-osteomusculares-musculo-esqueletico>

⁶ A *Síndrome de Burnout* é um estado físico, emocional e mental de exaustão extrema, resultado do acúmulo excessivo em situações de trabalho que são emocionalmente exigentes e/ou estressantes, que demandam muita competitividade ou responsabilidade, especialmente nas áreas de educação e saúde. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>

Realizamos a leitura dos resumos, introduções, conclusões, metodologia e alguns capítulos das dissertações e teses encontradas, e os artigos. Os trabalhos que se referiam aos professores da Educação Básica da rede pública de ensino receberam destaque, pois estavam em consonância com nossa pesquisa. A partir de então, selecionamos de fato os trabalhos que mais nos despertou o interesse e aproximação com o tema escolhido, e que contribuíram demasiadamente para nosso estudo. Através destes, foi possível entender como o meio acadêmico discutia a temática. Além disso, serviram de base para as discussões elencadas durante todo o texto. Segue abaixo o quadro onde ilustraremos a quantidade de artigos, teses e selecionados para esse estado da arte.

Quadro 1 – Quantitativo dos artigos, teses e dissertações selecionados para o estado da arte.

DESCRITORES	BANCO DE DADOS		
	PERIÓDICOS/ CAPES	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES/CAPES	
	ARTIGOS	TESES	DISSERTAÇÕES
Transtornos mentais e comportamentais em professores	02	00	01
Adoecimento mental do professor	03	00	02
Carreira profissional docente	02	01	02

Fonte: Dados da pesquisa (janeiro/2019).

Segue abaixo o quadro com os títulos, autores, instituição e ano de publicação, que seguem a ordem por ano de publicação (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos selecionados para o estado da arte.

(continua)

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO
Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira	CARVALHO, Ana. C. da C.	Dissertação Universidade Federal de Viçosa, MG	2014
Estresse Relacionado ao Trabalho em professores de educação básica	PEREIRA <i>et al.</i>	Artigo Revista <i>Ciência & Trabalho</i>	2014
O trabalho docente e os transtornos mentais	FIUSA, Dayla R. D.	Artigo Revista <i>Saberes</i>	2014
O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor	ILHA, Franciele, R. da S.; HYPOLITO, Álvaro M.	Artigo Revista <i>Práxis Educacional</i> – BA	2014
Professoras da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional	FERREIRA, Lúcia G.	Tese Universidade Federal de São Carlos, SP	2014
Condições de trabalho e Transtornos Mentais comuns em professores da Rede básica municipal de ensino de Bauru – SP	CARRARO, Maria M.	Dissertação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – SP	2015
Retorno ao trabalho de professores após afastamento por transtornos mentais	MACAIA, Amanda A. S.; FISCHER, Frida M.	Artigo Revista <i>Saúde e Sociedade</i> – SP	2015
A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro: profissionalização e valorização profissional	SOUZA, Jeferson M.	Dissertação Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – SP	2015
Terapia Comunitária Sistêmica Integrativa como instrumento de avaliação diagnóstico da Saúde de servidores da Secretaria de Educação de Uberaba – MG	CASTRO <i>et al.</i>	Artigo Revista <i>Temas em Educação e Saúde</i> – SP	2016
O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental	BRASIL <i>et al.</i>	Artigo Revista <i>Brasileira Promoção Saúde</i> – CE	2016

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO
Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa	NUNES, Claudio P.; OLIVEIRA, Dalila A.	Artigo <i>Revista Educação e Pesquisa</i> – SP	2017
Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia	EUGÊNIO, Benedito, SOUZAS, Raquel, Di LAURO, Ângela D.	Artigo <i>Laplage em Revista</i> – SP	2017
Processo de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional	OLIVEIRA, Rosemary G. de	Dissertação Universidade Nove de Julho – SP	2017
Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA	CARDOSO, Jafé da S.; NUNES, Claudio P.; MOURA, Juliana da S.	Artigo <i>Revista Teias</i> – RJ	2019

Fonte: Dados da pesquisa (agosto, 2019).

Os trabalhos que selecionamos para este estado da arte, entre os anos de 2014 e 2018, foram publicados na região sudeste, nordeste e sul do país. Esses estudos, em especial, trouxeram informações e dados relevantes a respeito do adoecimento mental em professores, desenvolvimento profissional e a carreira docente. Trouxe debates esclarecedores e propiciaram reflexões sobre o trabalho docente, adoecimento mental e as possíveis repercussões para o sistema educacional. Esclarecemos que um dos trabalhos exposto nessa seção, não segue os critérios que estabelecemos para este estado da arte, contudo, consideramos pertinente a discussão do mesmo por se tratar de um artigo recente (2019) que aborda o tema em questão.

Adoecimento mental, transtornos mentais e comportamentais em professores e a relação com o trabalho docente

Inicialmente foram estudados trabalhos cujos descritores foram: adoecimento mental do professor, e transtornos mentais e comportamentais em professores, cujos autores destacados são: Cardoso,

Nunes e Moura (2019), Carvalho (2014), Pereira *et al.* (2014), Fiusa (2014), Brasil *et al.* (2016), Eugênio, Souza e Di Lauro (2017), Oliveira (2017), Macaia e Fischer (2015), Castro *et al.* (2016), Carraro (2015). Esses estudos fazem parte das discussões neste estado da arte e durante toda a dissertação. Fizemos uma breve explanação sobre o objetivo geral, metodologia, resultados das pesquisas, ideias centrais dos autores, discussões, conceitos adotados e algumas considerações finais referente aos trabalhos selecionados.

Os autores Cardoso, Nunes e Moura (2019), se propuseram a estudar o adoecimento e sua relação com o trabalho docente, suas possíveis causas e a repercussão que o afastamento do professor traz para o seu desempenho profissional. Investigaram o número de docentes afastados de suas atividades laborais por adoecimento, no município de Medeiros Neto, Bahia, baseados em dados fornecidos pelo setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal. Durante a pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, foram realizadas entrevistas com 20 professoras da rede municipal, efetivas e contratadas, as quais haviam sofrido devido a algum tipo de problema de saúde.

Em seus estudos, os referidos autores chegaram a algumas constatações. Das 20 professoras que foram entrevistadas, 71% destas já haviam passado por problemas de saúde relacionada à sua profissão; 43% relataram estarem satisfeitas com a docência, e o mesmo percentual declarou estar pouco satisfeitas com a profissão; 93% afirmaram que por vezes se sentem estressadas no ambiente de trabalho, 7% afirmaram que sentem estressadas sempre; os adjetivos mais utilizados pelas docentes para caracterizar seu trabalho foram “prazeroso”, “criativo” e “desgastante”; sobre os aspectos considerados fonte de tensão e cansaço no trabalho, a indisciplina dos alunos é o causador de maior impacto, seguido pelo sentimento de desvalorização em relação às atividades que desenvolvem.

Os dados da pesquisa de Cardoso, Nunes e Moura (2019) revelam que a saúde dos professores tem sido comprometida, contudo, esses profissionais da Educação não se dão conta desse fato ou se alienam,

diante da necessidade financeira, o que piora ainda mais o seu estado de saúde. É importante mencionar que não foram encontrados registros de afastamentos de docentes do sexo masculino, ou seja, as mulheres são as que mais expressam o sofrimento relacionado ao adoecimento mental nessa categoria de profissionais. Possivelmente pelo fato de desenvolverem diversas funções fora a sua jornada profissional, e estarem inseridas em uma cultura considerada machista. Os resultados dessa pesquisa mostram o quão desgastante é o trabalho docente no Brasil, e sua relação direta com o adoecimento.

Em diálogo com a pesquisa citada acima, o estudo de Carvalho (2014) buscou compreender as relações entre o trabalho docente e o adoecimento de professores do ensino fundamental, e identificar quais são as patologias que os levam ao afastamento de suas atividades laborais. Para isso, realizou uma pesquisa documental nos arquivos do Instituto de Previdência dos Servidores Públicos de um município da mata mineira (não identificado) a fim de fazer um levantamento do número de registros, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), que atestavam a necessidade do afastamento de professores nos últimos onze anos.

Carvalho (2014) pôde verificar que dos 171 docentes efetivos que atuavam no ensino fundamental no município pesquisado: 90% eram do sexo feminino; 90% trabalhavam em mais de um cargo na prefeitura e em outras instituições das redes estaduais, onde havia grande rotatividade nos níveis de ensino; 58% desses profissionais eram estatutários e 42% trabalhavam por contrato. Foram identificadas 471 patologias. A autora observou que todos os professores solicitaram ou foram ou afastados da docência por motivo de adoecimento, em algum momento de sua carreira.

As patologias mais recorrentes encontradas na pesquisa de Carvalho (2014) estavam relacionadas ao aparelho e vias respiratórias, transtornos mentais e comportamentais, complicações da gravidez e dosorpatias, sendo que, as patologias de ordem mental encontravam-se em segundo lugar nesta. Dentre os transtornos mentais e comportamentais diagnosticados estavam os transtornos neuróticos, transtornos relacionados ao estresse,

transtornos somatoformes, transtorno de personalidade e transtornos mentais psicóticos.

A referida autora elucida que o adoecimento mental pode ter relação com a intensificação do trabalho desses profissionais da Educação. Afirmar que a perda da autoridade, da ilegitimidade dos professores no planejamento pedagógico, nas avaliações e disciplinas, a culpabilização pelo fracasso escolar dos alunos, as diversas funções assumidas, somados aos aspectos de precarização e desvalorização profissional, podem favorecer o aparecimento do adoecimento mental nos docentes.

Contribuindo com esta perspectiva, Pereira *et al.* (2014) reafirmam que sobrecarga de trabalho, a baixa remuneração e a crescente violência na escola são fatores que levam os professores a desenvolver sentimentos negativos em relação às atividades desenvolvidas em seu trabalho.

Figura 1 – Desvalorização e desrespeito do professor em sala de aula.



Fonte: Obtida em: <http://educaneuro.blogspot.com/2011/05/indisciplina-na-escola-uma-questao.html>

Os autores destacam que a precarização das condições de trabalho docente interfere na qualidade de ensino e na saúde destes profissionais, levando-os a um quadro de estresse, que pode influenciar o abandono/desistência da carreira docente ou o adoecimento mental. O estudo desenvolvido por Pereira *et al.* (2014) objetivou analisar algumas associações entre as características do trabalho docente e o estresse em professores de escolas da rede municipal e estadual de Florianópolis-SC.

Para isso, foram utilizados alguns questionários como, por exemplo, a versão resumida do *jobs stress scale*⁷.

Pereira *et al.* (2014) argumentam que as demandas psicológicas estão relacionadas ao ritmo de trabalho, aos conflitos nas relações de trabalho, aspectos como tempo de magistério e carga horária. Os autores trouxeram reflexões relevantes para os atores sociais envolvidos na Educação, afirmam que o cuidado com a saúde do professor não deve ser desconsiderado, pelo contrário, deve ser uma preocupação permanente, visto toda a situação de estresse vivenciado por estes profissionais. Além disso, independente dos professores estarem no final ou no início da carreira, é importante que a exaustão física e mental desses profissionais seja percebida para que medidas preventivas envolvendo a saúde mental possam ser adotadas.

Corroborando com tal premissa, Fiusa (2014) ressalta que a saúde mental dos professores vem sendo comprometida também em decorrência do aumento de suas demandas no contexto escolar e sistema educacional, e que o trabalho docente interfere e pode desencadear o adoecimento mental nesses profissionais. A autora fez um levantamento de pesquisas/trabalhos publicados entre os anos de 2008 a 2013, que proporcionavam discussões sobre transtornos mentais em professores. Observou que as principais queixas ou sintomas dos docentes são: exaustão emocional, esquecimento, cansaço mental, estresse, frustração, nervosismo, angústia, insônia, ansiedade e a Síndrome de *Burnout*.

A referida autora traz à tona algumas possíveis causas ou “gatilhos” que favorecem o adoecimento mental e o aparecimento de transtornos mentais e comportamentais em professores, dentre eles estão a intensificação do trabalho docente, condições de trabalho precárias, tensão e desprazer constante no desenvolvimento de suas atividades laborais, e superlotação nas salas de aulas. Destaca ainda, que possivelmente, parte desses docentes podem não estar conscientes do seu próprio sofrimento psíquico devido ao estigma e preconceito

⁷Um questionário original em inglês elaborado em 1988 por Töres Theorell, traduzido para o português “Escala de Estresse no Trabalho”, que mede o estresse ocupacional por meio do modelo demanda-controle, que avalia as dimensões e demandas psicológicas, controle e apoio social.

relacionados a saúde/adoecimento mental, ou desatenção consigo mesmo. Acabam desconsiderando ou negando alguns sintomas que com passar do tempo se agravam e podem levar de fato ao acometimento por algum tipo de transtorno mental e comportamental, o que dificulta a procura por tratamentos de saúde adequados e a melhora de seu quadro clínico.

Na concepção de Fiusa (2014), o poder público e os próprios docentes não buscam estratégias de tratamento e acompanhamento na área de saúde mental para os professores que foram acometidos por esse tipo de adoecimento. Na prática, muitas vezes as únicas medidas tomadas é o remanejamento ou afastamento desses profissionais de suas atividades laborais, o que não resolve o problema.

Em diálogo, Brasil *et al.* (2016), fazem uma explanação sobre a compreensão do que é o sofrimento psíquico e a saúde mental no ambiente de trabalho dos docentes. Os autores asseveram que sentimentos como frustração, raiva, desesperança, desmotivação, cansaço, estresse e a desvalorização profissional, relacionados ao cenário da Educação e ao trabalho docente produzem um sofrimento psíquico que pode ocasionar diversos tipos de transtornos mentais e comportamentais, duradouros ou transitórios, conduzindo esses professores ao afastamento de suas atividades laborais.

Os autores ainda preconizam que o adoecimento mental em professores também compromete a qualidade do ensino e o trabalho realizado por esses profissionais da Educação. Apontam que os sintomas de estresse são mais frequentes nas mulheres (professoras) do que em homens (professores). O estudo de Brasil *et al.* (2016) foi de caráter exploratório e de abordagem qualitativa. Os mesmos fizeram uso de questionários e grupos focais com professores do ensino fundamental de escolas públicas de Fortaleza. As professoras que participaram dessa pesquisa identificaram que causa do sofrimento psíquico e adoecimento mental naquele momento, estavam ligadas a fatores ambientais e institucionais, relações sociais e interpessoais vivenciadas no contexto escolar e no exercício da docência.

Em consonância, Eugênio, Souza e Di Lauro (2017) apontam que a saúde do trabalhador docente se torna cada vez mais comprometida

devido a situações de vida, cansaço físico, uso excessivo da fala e problemas emocionais resultantes das insatisfações cotidianas durante o exercício de sua profissão, bem como a precarização das condições de trabalho.

Os autores realizaram uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo como sujeitos os docentes da Educação Básica de um município do interior do sudoeste da Bahia, a fim de investigar o adoecimento do professor. Utilizaram como instrumentos para coleta de dados questionário e entrevistas, focando no modo como as diferentes pessoas buscam significado e sentido para suas vidas, direcionando o olhar para relatos de adoecimento por parte desses professores.

O estudo Eugênio, Souza e Di Lauro (2017) proporcionou algumas considerações importantes: parte dos professores identificou que o seu processo de adoecimento teve início logo após iniciar a carreira docente e outras que, embora já tivesse adoecido antes, o trabalho em sala de aula e as condições de trabalho interferiram ou agravaram o seu estado de saúde. Os docentes indicaram que a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, a ausência de recursos didáticos, a indisciplina e a falta de comprometimento dos alunos, a superlotação nas salas de aula, o desrespeito por parte dos alunos, dentre outros, são fatores que contribuíram e contribuem para o adoecimento mental, e, por conseguinte, interfere em sua vida fora da escola.

Figura 2 – Ilustração/representação de um professor que continua a trabalhar mesmo estando com sua saúde comprometida.



Fonte: Obtida em: https://www.google.com.br/search?q=voce+ta+se+sentindo+bem%3F+tranquilo.+Bier&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiv_8S5tpkAhUGK7kGHUMdAgIQ_AUIESgB&biw=1024&bih=489#imgcr=r-aX22QDPEphdM

Corroborando com tais apontamentos, Oliveira (2017) expõe suas inquietações frente à percepção de que um número considerável de professores à sua volta estava afastado por licença saúde para tratar algum tipo de transtorno mental e comportamental, surgindo a partir de então, vários questionamentos a respeito e o interesse sobre o tema. A autora teve como objeto de estudo os relatos de experiências de professores da rede básica de ensino público, em cinco municípios do estado de São Paulo, que foram diagnosticadas com algum tipo de transtorno mental e comportamental, objetivando identificar e analisar elementos comuns entre eles. A mesma faz um levantamento bibliográfico sobre trabalho docente, e apresenta conceitos sobre adoecimento e saúde mental, estigmas e as dificuldades de se abordar o tema. No desenvolvimento do seu estudo, Oliveira (2017) trata sobre a escolha da profissão docente, as relações profissionais estabelecidas no ambiente escolar, violência, sintomas do processo de adoecimento, jornada de trabalho do professor, a visão dos colegas sobre afastamento da sala de aula e sentimentos de fracasso.

O conceito sobre saúde mental abordado pela autora é “[...] Entre outras coisas, o bem-estar subjetivo, autoeficácia percebida, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a autorrealização do potencial intelectual e emocional da pessoa” (OMS, 2001, p. 4). Todavia, como já mencionado anteriormente, os conceitos de saúde e adoecimento mental diferem de acordo com os cientistas e as diferentes culturas.

Muitas doenças físicas e/ou transtornos mentais e comportamentais são associações de fatores psicológicos, biológicos e sociais. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001) destaca que algumas doenças mentais podem ser ocasionadas por fatores cuja base física é no cérebro. Oliveira (2017) dialoga também com outros autores como Petraglia (2003) que faz um debate sobre as interações diversas e adversas, as indeterminações, incertezas e fenômenos aleatórios relacionados ao adoecimento.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2017) foi de cunho qualitativo, utilizou como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas reflexivas, as quais buscavam informações por meio de relatos das experiências de vida profissional dos professores. A amostra foi composta

por 05 professores, todas do sexo feminino, de cinco municípios de São Paulo, que se dispuseram a participar da pesquisa e que em algum momento da carreira foram afastados da sala de aula por algum tipo de transtorno mental e comportamental. A autora usa sínteses das entrevistas, os pontos principais do discurso, questões que buscam esclarecimentos ou aprofundamento sobre algo narrado que não ficou claro, e faz a entrevista devolutiva.

Com essa pesquisa foi possível perceber a prevalência de transtornos mentais e comportamentais em professores da Educação Básica, da rede pública de ensino e como a influência do ambiente escolar e das relações interpessoais estabelecidas nesse contexto favorecem o surgimento ou desencadeamento do adoecimento mental. Nessa conjuntura, Oliveira (2017, p. 96) estabelece:

[...] nos relatos das experiências das professoras entrevistadas, se confirma a hipótese de haver elementos comuns e significativos que contribuíram para o seu processo de adoecimento: a escolha da profissão, as relações com seus pares, alunos e suas famílias, gestores, as imposições das condições do sistema educacional, muitas vezes contrárias à sua concepção de ensino e aprendizagem estão presentes. Além destas, as constantes situações de violência vivenciada no ambiente escolar.

De acordo com Macaia e Fischer (2015, p. 842):

[...] as condições e a organização do trabalho do professor de ensino fundamental colaboram com esse quadro de adoecimento mental e afastamento do trabalho, entre outras diversas causas e de antes envolvidos no processo os professores estão submetidos à sobrecarga de trabalho.

As referidas autoras analisaram os sentidos que os docentes (servidores públicos) do nível fundamental atribuíam ao seu afastamento em decorrência dos transtornos mentais e comportamentais. A pesquisa realizada por estes revelou que no ano de 2012, os transtornos mentais foram o segundo diagnóstico que mais prevaleceu entre os professores da

rede municipal de São Paulo, levando-os ao afastamento de suas atividades laborais, o que gerou um crescimento de 15% em licenças médicas em decorrência desse tipo de adoecimento.

Dentre os sentidos atribuídos e motivos que levaram esses professores ao adoecimento mental, e, por conseguinte, ao afastamento de suas atividades laborais, segundo relato desses docentes estavam associados à conflitos com a gestão escolar, alunos, além da vida extratrabalho, pessoal. É pertinente citar alguns questionamentos levantados por esses professores ao retornar ao seu ambiente de trabalho: Será que estou bem para retornar ao trabalho? Acontecerá tudo novamente? E se eu voltar e nada acontecer de bom? Voltar para quê? Essas angústias vivenciadas expressa o dilema entre querer e não querer voltar para suas atividades em sala de aula, sentimento de frustração, desespero, inutilidade e ociosidade que acabavam se estendendo além do trabalho. Apesar disso, alguns desses professores encaravam esse retorno como uma nova chance de ver seu trabalho de outra forma, como uma oportunidade de retomar o sentido do exercício da docência.

Na pesquisa de Macaia e Fischer (2015), a maioria dos professores afastados da sala de aula também era do sexo feminino, tinham entre 23 e 58 anos, jornadas de trabalho entre 20 e 70 horas semanais. Os afastamentos compreendiam entre 15 dias e 5 anos, e os transtornos mentais e comportamentais mais prevalentes no grupo pesquisado eram episódios depressivos, transtornos ansiosos, reações ao *stress* grave e transtornos de adaptação⁸.

Segundo relatos dos professores (as) que participaram do estudo, a maioria dos docentes que retornaram à escola indicava que as condições de trabalho ainda eram desfavoráveis à sua saúde mental, e que a preparação para seu retorno ao trabalho durante a licença médica acontecia individualmente, sem apoio da gestão ou poder público. Alguns professores buscavam por conta própria tratamento em relação a sua saúde mental com médicos/psiquiatras e psicólogos distante da escola.

Macaia e Fischer (2015) elencaram informações e discussões importantes a respeito do adoecimento mental, transtornos mentais e

⁸ Ver descrição dos referidos transtornos na seção de análise e discussão de dados.

comportamentais em professores, o papel da equipe de gestão escolar, preconceitos percebidos em relação a esse tipo de adoecimento e a readaptação desses profissionais. As autoras sinalizam a escassez de debates que abordem especificamente os Transtornos Mentais e Comportamentais, e não apenas os sinais e sintomas psíquicos/emocionais em docentes, e o retorno dos mesmos ao trabalho após serem afastados por esse tipo de adoecimento. Ressaltam a necessidade de políticas públicas voltadas para saúde mental desses profissionais, e que o afastamento do trabalho, em decorrência ao adoecimento mental é distinto de outros tipos de problemas de saúde.

Corroborando com as discussões ora apresentadas, Castro *et al.* (2016) realizaram um levantamento na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, MG e identificaram que problemas de saúde mental e osteomusculares são os principais responsáveis pelo afastamento das professoras. E que esses tipos de adoecimento estão interligados com a sobrecarga de trabalho, baixa qualidade de vida, sistema de trabalho e o estresse. Os referidos autores elegeram como objetivo central compreender as principais causas de sofrimento entre os professores. Participaram do estudo professores e diretores da rede municipal de Uberaba. Foram realizadas as sessões de Terapia Comunitária Sistêmica Integrativa⁹ (TCSI), grupo terapêutico de espaço de partilha de experiências entre os profissionais da Educação.

As sessões de TCSI foram realizadas, organizadas e dirigidas por terapeutas formadores, professores do curso de terapia comunitária de Uberaba, terapeutas em formação e alunos do curso. Todas as ações foram registradas. Ao final de cada sessão, a equipe de terapeutas avaliava as atividades e organizavam os dados, que foram classificados e apresentados aos profissionais e gestores da SME. As sessões eram divididas em temas e classificadas em cinco grupos: problemas relativos ao sistema de trabalho, relativos à família, baixo salário, ao relacionamento com alunos e questões pessoais.

⁹ A TCSI considera que todos os indivíduos, todos os atores envolvidos no sistema escolar, são responsáveis pela superação e a solução dos problemas. É capaz de integrar diversos saberes e contextos dos envolvidos nas sessões, é um espaço para o compartilhamento de experiências, dessa forma a ampliar redes solidárias para que aconteça a promoção da saúde.

Nesta perspectiva, Castro *et al.* (2016) constataram que o adoecimento ainda se configura para os envolvidos como uma responsabilidade individual, todavia, afirmam que o professor não é o único responsável pelo surgimento dos sintomas, queixas e pelo seu sofrimento psíquico. Os docentes não podem ser culpabilizados por isto, pois envolve diversos fatores, inclusive as relações e o contexto escolar. Entende-se então que uma das soluções ou caminhos para sanar esses problemas relacionados à saúde mental dos professores está no coletivo e nas suas interações.

Os referidos autores evidenciaram que espaços para compartilhar suas queixas, estarem com outros que vivenciam situações parecidas, ter empatia, ser ouvido e respeitar as diferenças, são aspectos importantes para a promoção da saúde mental dos profissionais da educação, em especial, dos professores. Um aspecto interessante que merece destaque neste estudo é que dentre artigos, dissertações e teses analisadas, observamos que apenas o município de Uberaba oferecia um sistema de acolhimento aos docentes que trabalhavam na rede municipal, assim como, o tratamento do indivíduo, dispondo de plano de saúde para servidores e atividades terapêuticas para os educadores.

Carraro (2015) realizou sua pesquisa em Bauru, SP, com 374 professores da rede municipal, do ensino fundamental, que abordou dentre outros aspectos o trabalho docente, a ocorrência de Transtornos Mentais Comuns (TMC) e as demandas psicológicas no exercício da docência. Em seu estudo observou a prevalência de 36, 49% de TMC em professores, sendo que 50,27% destes demonstravam demandas psicológicas elevadas. A autora percebeu que os docentes, quase em sua totalidade eram compostos pelo sexo feminino (92,78%), e por grupos etários mais jovens (entre 25 e 39 anos) que consideravam a retribuição pelo trabalho insatisfatória, carga horária exacerbada e situações complexas pertencentes ao cotidiano escolar, estavam associados e tendiam à maior vulnerabilidade com relação aos TMC.

Outro aspecto importante ressaltado por Carraro (2015), é que esses professores apresentaram maior vulnerabilidade a ocorrência de TMC,

quando comparados a população de forma geral, o que indica que estes profissionais carecem de atenção especial quando se trata de saúde mental. A autora enfatiza a necessidade de uma política educacional adequada a essa classe de trabalhadores que proporcione valorização em relação aos salários e ao trabalho realizado pelos docentes, propiciando dessa forma melhores e adequadas condições de trabalho, saúde e a evolução na carreira. Assim sendo, automaticamente a prevalência desses tipos de transtornos e adoecimento mental tendem a diminuir.

Observamos que os estudos apresentados trouxeram resultados e considerações referentes à saúde e ao adoecimento dos docentes, em um contexto marcado por contradições preconizadas pelo modo de produção capitalista. Nesse contexto político, Antunes e Praun (2015) enfatizam que:

[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 423).

Frente ao exposto, foi possível perceber que o adoecimento mental aparece com recorrência, e até mesmo chega a ser a segunda causa de adoecimento entre os professores no Brasil, mais da metade dos afastamentos dos docentes por atestado ou laudos médicos são decorrentes de algum tipo de transtorno mental e comportamental, com destaque para o transtorno depressivo, sendo este o que mais aparece nos documentos.

Destacamos também, entre os trabalhos estudados neste estado da arte, o fato das mulheres/professoras serem mais afetadas pelo adoecimento mental do que os homens/professores, o que pode ser justificado devido à sobrecarga de exigências e funções além da docência, impostos pela cultura, e/ou pelo fato das mulheres serem a maioria do corpo docente nas escolas.

As pesquisas expostas nessa seção apontaram que o adoecimento mental está associado à precarização e intensificação do trabalho; conflitos entre as relações de trabalho no contexto escolar; desvalorização do trabalho docente sejam por parte do sistema educacional, gestão escolar, colegas e sociedade de forma geral; estigmas e preconceitos a respeito desse tipo de adoecimento.

Considerando o mapeamento bibliográfico e as discussões expostas, traçadas pelos autores referidos acima, percebemos que a maioria dos estudos citam os termos “mal-estar docente”, “sofrimento psíquico”, “Síndrome de *Burnout*” ou “adoecimento mental”, mas são restritas as pesquisas que abordam os termos “Transtornos Mentais Comuns (TMC)” “transtornos mentais e comportamentais”. Essa limitação se intensifica quando se relaciona esses transtornos à carreira docente. Geralmente, os autores fazem menção ao adoecimento mental e a precarização do trabalho docente, apenas um dos estudos apontados neste estado da arte se referiu aos prejuízos para a carreira docente.

Portanto, torna-se imprescindível e urgente, que debates, reflexões e esclarecimentos sejam estimulados pelo âmbito acadêmico/científico, proporcionando uma conexão entre os saberes da área da saúde e da educação, a fim de contribuímos para melhores condições de trabalho, saúde e vida dessa categoria de trabalhadores, tão exposta e propensa ao adoecimento mental, e ao acometimento de transtornos mentais e comportamentais.

Discussões acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a carreira profissional docente

Para realização do mapeamento com o descritor “carreira profissional docente”, selecionamos trabalhos que abordavam o tema de forma mais direcionada em relação às discussões elencadas durante a dissertação. Cabe ressaltar que para estudar a carreira docente, consequentemente, é necessário refletirmos a respeito do Desenvolvimento Profissional Docente, fases ou etapas da carreira, legislação brasileira referente aos direitos trabalhistas e conquistas dessa classe trabalhadora, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰ e o Plano de Carreira e Remuneração¹¹.

Ao discutirmos a respeito da carreira docente é imprescindível entender o que é o desenvolvimento profissional. De acordo com Ilha e Hypolito (2014), o conceito de desenvolvimento profissional transcende o processo de formação acadêmica. Os autores estudam o processo de inicialização na carreira docente, e afirmam que nessa fase os professores enfrentam desafios e frustrações, pois se deparam com a diferença entre a teoria - estágio ou contato realizado durante a licenciatura, formação acadêmica – e a prática – seu ingresso na docência e contexto escolar. Os referidos autores tomam como base teórica os “ciclos da vida profissional”, períodos vivenciados pelos professores durante a carreira docente, descritos por Huberman (1992).

Ilha e Hypolito (2014) ressaltam que somente após a entrada desse professor (recém-formado) no cotidiano escolar, é que o mesmo irá vivenciar realmente as demandas, condições de trabalho e atribuições da profissão, o que pode gerar inseguranças, dúvidas, identificação ou não em relação à escolha profissional. Contudo, apesar das dificuldades do início da docência, também é possível vivenciar novas oportunidades de aprendizagem (positivas) que contribuirão para seu desenvolvimento profissional.

De acordo com as concepções de Nunes e Oliveira (2017) a construção da profissão e da carreira docente não se restringe apenas ao seu processo formativo (acadêmico), porém, ressaltam a importância formação inicial e continuada dos professores, e de condições essenciais para que o trabalho docente seja realizado da melhor forma possível. Os mesmos asseveram que é necessário que as políticas públicas referentes à valorização dos professores, previstos no PNE¹², garantam os direitos dessa classe trabalhadora. Nesse sentido, Oliveira (2009) destaca que cabe as instâncias governamentais proporcionarem formas de contribuir e para o desenvolvimento profissional dos professores.

¹⁰ O Plano Nacional da Educação (PNE) tramitou no Congresso Nacional no ano de 2011 sendo aprovado no ano de 2014.

¹¹ Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf

¹² Plano Nacional de Educação (PNE) – Diretriz IX: metas 15, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2014), as quais serão abordadas de forma mais esclarecedora ao longo do trabalho.

Com relação à questão do plano de cargos e salário, Nunes e Oliveira (2017) ainda elucidam que a progressão salarial muitas vezes acontece em decorrência do tempo de docência e não à formação continuada, desmotivando-os a progredir na carreira docente. Nesse contexto e condições, é possível que o professor, principalmente no início da carreira, não se interesse em participar de cursos de capacitação, ou pós-graduação a título de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado a fim de desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, visto que não haverá uma progressão salarial esperada. Frente a isso, levantamos o seguinte questionamento: porque esse professor no início da carreira faria sacrifícios e renúncias, abarcaria outras demandas para sua vida (horas de estudo, viagens, tempo, despesas extras, etc.) se o que conta favorável para o aumento de seu salário, na maioria das vezes é a quantidade de anos desenvolvendo seu trabalho em sala de aula?

Nunes e Oliveira (2017) relacionam o DPD, trabalho e carreira profissional docente, com o contexto social contemporâneo, e mudanças que aconteceram na realidade do trabalho dos professores na Educação Básica no Brasil, as exigências que são feitas a esses profissionais após as reformas educacionais de 1990, e as possíveis consequências em sua prática educativa. Mudanças que ocasionaram a intensificação do trabalho docente, além de implicações para a qualidade da Educação ofertada na Educação Básica.

Em seus estudos, Souza (2015) discorre sobre o plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais da Educação, condições de trabalho docente, e a legislação que ampara essa categoria de trabalhadores (professores) no Brasil. O autor destaca que nos últimos tempos tem sido discutida a questão da melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, todavia, essa discussão nem sempre vem atrelada à formação docente, as condições de trabalho e a questão salarial, ainda assim, são refletidas/sentidas em diferentes áreas, como por exemplo, na economia, que propõe soluções para superar essa problemática na área da Educação.

De acordo com Souza (2015), o plano de cargos, carreira e vencimentos é um importante indicador para análise e avaliação das

condições de trabalho dos docentes possibilitando observar a política de formação e a progressão na carreira dos profissionais. Souza (2015) assevera que:

[...] pode-se concluir que a exigência do plano de carreira, pelo Ministério da Educação (MEC), contribui de forma significativa para subsidiar a discussão que envolve a carreira docente, com destaque para o espaço de debate inerente às políticas de valorização do magistério (SOUZA, 2015, p. 146).

A respeito da carreira profissional docente e a valorização profissional docente, o autor da continuidade ao debate e elucida que estes só podem se concretizar mediante a efetivação do PNE, elemento essencial para garantir a realização das necessidades desta categoria de trabalhadores no Brasil. O PNE conta com 20 metas onde a valorização docente aparece em um quarto delas. Entretanto, elas ainda permanecem em boa parte apenas no discurso e na legislação, existem grandes dificuldades e desafios para ser efetivado na prática, ou seja, o cumprimento da legislação nem sempre acontece nos municípios e estados.

Souza (2015) faz ainda um mapeamento sobre a legislação nacional, estadual e municipal que ampara os professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹³, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁴, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

¹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) estabeleceu dois níveis de ensino, a saber, a educação básica e a educação superior. Definido no artigo 21 da lei, o conceito de educação básica congregou, articuladamente, as três etapas da educação nacional: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39; https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

¹⁴ O FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional N° 14/96 (BRASIL, 1996b), regulamentado pela Lei N° 9.424/96 e pelo Decreto N° 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>

Básica e da valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁵. Ele relaciona a carreira docente à implantação de políticas públicas de valorização do exercício da docência na rede pública. Além disso, se propõe a estudar a profissionalização, a prática do ensino e a construção da carreira docente no Brasil. Toma como base para seus estudos as fases/etapas da carreira de acordo com as concepções de Gonçalves (1992).

Ainda, Souza (2015) constatou que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro, SP investia na formação continuada de seus profissionais e que o plano de cargos, carreira e vencimentos valorizam a formação profissional desses docentes. Sua pesquisa revelou que a SME cumpria o contexto da jornada de trabalho, reservando o tempo determinado pela legislação para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos docentes. O autor aponta a possibilidade de alcance de uma estrutura de carreira e remuneração para os docentes, assim como, a melhoria da qualidade da educação, pois favorece a permanência e atratividade dos profissionais mais qualificados. Entretanto, o município não possibilita aos docentes o afastamento integral com ônus para realização da formação em nível de *Stricto Sensu*.

Continuando as discussões acerca do DPD e carreira profissional docente, Ferreira (2014) traz à tona reflexões sobre o estado emocional, psíquico e mental dos professores durante sua trajetória profissional. A autora afirma que a carreira docente está imbricada ao desenvolvimento profissional, sendo permeados por crises, dilemas, oscilações e aprendizados (FERREIRA, 2014, 2017). A mesma salienta que as frustrações com relação à docência podem levar o professor ao adoecimento, afastamento e a desistência da carreira, o que pode provocar impactos negativos para a vida pessoal do professor, desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, qualidade do ensino ofertado à população e meio escolar, Estado e saúde pública no país.

¹⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional Nº 53/2006 e regulamentado pela Lei Nº 11.494/2007 e pelo Decreto Nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>

Ferreira (2014) faz uma explanação sobre a organização das divisões das fases/etapas da carreira docente segundo os autores Gonçalves (1992) e Huberman (1992). No Brasil, os estudos e pesquisas de Ferreira (2014) a respeito dos períodos da carreira docente, trazem aspectos específicos do contexto educacional no país. Discute esses períodos levando em consideração o tempo de docência e a questão de gênero, a diferença das fases da carreira para mulher (professora) e para o homem (professor). De acordo com inciso III do artigo 40 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)¹⁶, o exercício da docência para as mulheres (professoras) compreende-se em torno de 25 anos e para os homens (professores) até 30 anos.

Ferreira (2014) divide a carreira profissional docente em seis períodos: inicialização, estabilização, variação, examinação, serenidade e finalização. A mesma destaca que esses períodos da carreira não são lineares e que vão variar de acordo com a vivência e especificidades de cada docente, pois cada um as vivencia de uma forma diferente. A autora traz um olhar mais profundo e sensível em relação aos períodos da carreira e o estado emocional/psicológico dos professores, levando em consideração também o tempo de docência.

É relevante destacar que Ferreira (2014) divide esses períodos da carreira profissional docente levando em consideração a distinção entre gênero (mulher-homem) e tempo (quantidade de anos em cada período): o primeiro período é o de inicialização (entre 01 a 05 anos de docência), quando o docente começa a dar aulas depois de sua formação. Esse período oscila entre sentimentos de motivação e choque com a realidade, período onde o mesmo está mais propenso a desistir da docência. O segundo período é o de estabilização (entre 5 e 8 anos de docência), quando o docente já compreende como funciona o sistema educacional ao qual pertence, sente-se mais confiante. De acordo com os estudos da referida autora, entre o primeiro e segundo períodos não há distinções entre professores e professoras. O terceiro período chamado de variação (mulher entre 8 e 15 anos; homens entre 8 e 14 anos) quando os docentes podem se sentir instáveis; observam os pontos negativos e positivos da

¹⁶ Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_40_.asp.

profissão, e almejam reconhecimento pelo trabalho realizado. O quarto período é o de examinação (mulher entre 15 e 18 anos; homens entre 14 e 22 anos) quando os docentes refletem acerca de sua escolha profissional, propensos a ver o lado mais negativo da profissão e realidade. O quinto período, o de serenidade (mulher entre 18 e 20 anos; homens entre 22 e 25 anos), é sentido com certa tranquilidade, as preocupações com seu trabalho e interação entre alunos e colegas diminuem. O sexto período, chamado de finalização (mulher entre 20 e 25 anos; homens entre 25 e 30 anos), que são os últimos anos da carreira até a almejada aposentadoria, nessa fase o professor não demonstra ou tem mais interesse em investir em sua carreira (FERREIRA, 2014, 2017).

Em resumo, entendemos que a carreira é uma sucessão de etapas de ascensão no trabalho docente, é um processo em construção, aonde há retrocessos e descontinuidades, que envolve além da dimensão objetiva, a dimensão subjetiva ou vivencial, ou seja, acontecimentos da vida em geral, o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor, considerando, inclusive, as diferenças com relação ao gênero (BOLÍVAR, 2002; GONÇALVES, 1992). Vale ressaltar que essas etapas/fases/ciclos/períodos não são fixas e vão diferenciar de acordo com o lugar onde esses professores residem e atuam (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992; FERREIRA, 2014).

Considerações finais

Os trabalhos dos autores citados neste estado da arte, os quais abordaram a carreira docente no Brasil, nos possibilitou reflexões sobre o DPD, a carreira profissional docente e seus períodos (sob a perspectiva de três autores¹⁷), as políticas públicas voltadas para carreira docente, e valorização profissional. Observa-se que ainda são poucos os estudos que discutem acerca da saúde ou adoecimento mental do professor e a carreira docente.

Discutir sobre carreira profissional docente, planos de carreira e remuneração para professores da Educação Básica da rede pública

¹⁷ Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Ferreira (2014).

de ensino no Brasil é um grande desafio. A partir das discussões ora apresentadas, percebemos que se faz necessário um diálogo entre os docentes, estudiosos, pesquisadores, e instâncias governamentais para que os direitos trabalhistas já conquistados sejam de fato efetivados. Ante ao exposto, é imprescindível que ocorram transformações no cenário da Educação em nosso país, que os docentes sejam valorizados e reconhecidos socialmente, e por parte do Estado. E que as instâncias governamentais ofereçam condições de trabalho, saúde e salários compatíveis com a profissão, formação e tempo de docência.

Referências

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n123/0101-6628-ssoc-123-0407.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. *Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. *Lei Nº 9.424/1996, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF). Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, edição extra de 26 de junho de 2014.

BRASIL, P. C. C.; BATISTA, H. M.; MELO, da S. K. A.; IBIAPIA, P. L. F.; BRILHANTE, M. V. A.; SILVA, da M. R. O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza: Universidade de Fortaleza, v. 29, n. 2, p. 180-188, abr./jun. 2016.

CARDOSO, J. da S.; NUNES, C. P.; MOURA, J. da S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 125-140, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39552>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CARRARO, M. M. *Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em professores da rede básica municipal de ensino de Bauru-SP*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, 2015.

CARVALHO, A. C. da C. *Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Nova Viçosa, Viçosa, 2014.

CASTRO, R.; FREITAS, C. A.; RODRIGUES, E. P.; SILVA, M. B. Terapia Comunitária Sistêmica Integrativa como instrumento de avaliação diagnóstico da Saúde de servidores da Secretaria de Educação de Uberaba – MG. *Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2016.

EUGÊNIO, B.; SOUZAS, R.; DI LAURO, Â. D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. *Laplage em Revista*, Sorocaba, SP, v. 3, n. 2, p. 179-194, 2017.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar. 2017.

FERREIRA, L. G. *Professoras da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, L.G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FIUSA, D. R. D. O trabalho docente e os transtornos mentais. *Revista Saberes*, v. 1, n. 1, p. 01-10, 2014.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GOUVÊA, L. A. V. N. de. *Saúde como direito social na pauta sindical de professores da rede básica de ensino*. 2015. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, Á. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 10, n. 17, p. 99-114 jul./dez. 2014.

MACAIA, A. A. S.; FISCHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. *Saúde Soc.*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, R. G. de. *Processo de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana, 2009. p. 99-107.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Relatório sobre a saúde no mundo, 2001 – saúde mental: nova concepção, nova esperança*. OMS, 2001. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0205.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

PEREIRA, F. E.; TEIXEIRA, S. C.; PELEGRINI, A.; ANDRADE, D. R.; LOPES, S. da A. Estresse relacionado ao trabalho em professores de educação básica. *Ciencia & Trabajo*, ano 16, n. 51, sept./dic. 2014.

PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, J. M. *A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro: profissionalização e valorização profissional*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2015.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Capítulo 9

Discussões sobre a mercantilização da Educação Superior: neoliberalismo submerso nos discursos da modernização, democratização e inovação

*Ari Fernandes Santos Nogueira
Iracema Oliveira Lima*

Introdução

O presente trabalho parte do contexto universal do reordenamento do capital na consmogonia político-econômica neoliberal para revisar as discussões da literatura de referência apresenta apontamento que permitem perceber alinhamentos neoliberais desde a Reforma Universitária de 1968 até o Programa Future-se, atuando em um contínuo investimento de forças políticas, econômicas e sociais para consolidar a educação superior como um setor privado ou mercantilizado e a formação em nível superior como uma mercadoria regulada pelos interesses e dinâmicas do capital.

Consideram-se as conjunturas políticas e governistas dos períodos abordados para discutir estratégias contraditórias que se amparam em pelo menos três discursos: a modernização, a democratização e a inovação. A reflexão sobre o contraditório desses três discursos revela um contínuo

investimento político em normativos cujo intento é a mercantilização da educação superior e a alienação do conhecimento acadêmico, tendo no domínio do poder e ação regulamentadora e reguladora do Estado sua incidência hegemônica neoliberal.

O neoliberalismo é aqui entendido “como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970” (ANDRADE, 2019, p. 221) e cujas ações refletem nas políticas públicas e gestão do Estado, cuja concepção aqui assumida dialoga com o discurso de Peroni (2003) ao afirmar que

O Estado, na perspectiva lógica/histórica aqui adotada, tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base. Esta não se dá segundo a vontade do Estado, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada (PERONI, 2003, p. 21).

O Estado é produto de conflitos que surgem da necessidade de regulação da propriedade privada e das relações de produção e de trabalho que se dão nesse processo. Destaca-se nessa relação o interesse hegemônico de gerir as políticas educacionais, visto sua natureza formativa que, nas perspectivas neoliberais, resume-se ao papel de formar o trabalhador pronto a atender os interesses desse mercado, sem desenvolvimento da criticidade que possa levá-lo a romper a relação de exploração. Peroni (2003) apresenta o Estado como organismo fluido e dinâmico, constituído para a regulação, ordenação e organização social, expõe seu poder de gestão da vida social e, por seu turno, o interesse das estruturas neoliberais na implementação de políticas que definam o alcance de seus objetivos classistas e hegemônicos, como observa Mészáros (2009)

O Estado moderno altamente burocratizado, com toda complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma pré-condição essencial para a subsequente articulação de

todo o conjunto. Isto significa que o Estado se afirma como um pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas suas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediano e abrangente (MÉSZÁROS, 2009, p. 109).

Portanto, o neoliberalismo confia na autoridade e poder do Estado para impor aos sujeitos suas ideologias e estruturas de organização da vida social ao mesmo tempo em que buscam ampliar os mercados com o recuo dos serviços públicos ou transferência da gestão e financiamento desses serviços aos setores privados, mediante os métodos de (i) privatização e mercadização; (ii) finazialização; (iii) administração e manipulação de crises e; (iii) redistribuições via Estado, com vistas à promoção de segurança para negócios e investimentos e ao incentivo ao mercado financeiro, nessa perspectiva, segundo Andrade (2019), o Estado opera como um avalista que garante, em última instância, o retorno e equilíbrio financeiro por meio da transferência dos prejuízos privados para as contas públicas.

Nesse processo é perceptível que há uma relação de interdependência entre Estado, Políticas Públicas e interesses neoliberais, onde os dois primeiros exercem papel significativo para os objetivos do último, regulando o funcionamento de setores como a Educação, que desempenha papel ideológico e funcional, ao mesmo tempo, na superação das situações de crise e reafirmação da hegemonia do capital. Sobre essas relações entre neoliberalismo, discursos de modernização, democratização e inovação na Educação Superior é que vamos tratar nos títulos que se seguem.

Primeiramente, apresenta-se uma discussão sobre a universalidade da demanda mercantilizadora da educação superior que se inscreve nos processos de mundialização, financeirização e globalização do neoliberalismo. Em seguida, busca-se compreender como governos neoliberais tem buscado corresponder singularmente à essa demanda mediante os discursos da modernização, democratização e inovação. Destaca-se que tais discursos não são dissociados, porém, optou-se por

discuti-los individualmente dado o fato dos distintos governos do período estudado hastear uma dessas bandeiras no mastro mais alto. Por fim, apresenta-se a retomada dos pontos abordados no sentido de contribuir para uma reflexão sobre os apontamentos e interesses da mercantilização da educação superior no Brasil.

A origem da demanda: mundialização, f inanceirização e globalização neoliberal.

Em detrimento dos processos expansivos do capital, nos anos pós-guerra e mais intensivamente entre 1970 a 1990, o crescimento desenfreado da superprodução e do capital especulativo, levam o capitalismo a incidir em quedas das taxas de lucro e até mesmo a quebra de bancos e multinacionais, desencadeando uma crise mundial que fortalece sobremaneira o discurso neoliberal de Friedrich Hayek que, conforme Anderson (1995) desde os anos de 1944, anunciava que:

Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas (ANDERSON, 1995, p. 10).

O remédio de que trata Anderson (1995) é constituído exatamente do receituário proposto por Hayek e pelos economistas de seu grupo, caracterizado pela implementação de um Estado-Mínimo em responsabilização e investimentos nos serviços e na garantia de direitos

sociais; na austeridade fiscal e; diluição das forças sindicais. Essas características definem o escopo das políticas neoliberais.

O neoliberalismo está apresentado por Anderson (1995) como um sistema político-econômico e ideológico comprometido com o redirecionamento dos Estados orientados à superação da crise do capital. Nesse redimensionamento, a Educação Superior passa a ter papel crucial, atuando diretamente na formação de mão-de-obra qualificada e individualizada, capaz de responder com eficiência e eficácia aos reclames do mercado de trabalho nos ideais neoliberais. De maneira que as Universidades precisavam se comprometer mais expressivamente com a ciência aplicada e com a formação de mão-de-obra em um contexto de mundialização do capital.

Ao refletir sobre as relações entre a mundialização do capital e seus reflexos para a Educação Superior, partimos da perspectiva de Knight (2003) ao definir que trata-se de “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global com o objetivo às funções ou oferecimento do ensino pós-secundário” (p. 02). De maneira que para além dos processos de globalização e internacionalização do capital, a mundialização apresenta objetivos ordenadores e com fins de manutenção da hegemonia do capital, considerando a educação pós-secundária em seus propósitos, logo, a Educação Superior assume lugar de destaque e preocupação político-ideológica para a confirmação dos ideais econômicos de ordenação social para os propósitos neoliberais.

Na dinâmica das discussões que cercam essa questão, a função social da universidade e do conhecimento produzido na academia ocupa lugar na agenda das construções políticas neoliberais, lançando propostas estruturantes que afetam diretamente a autonomia das instituições universitárias. Mancebo, Silva Junior e Schugurensky (2016, p. 210) destacam “a gradativa perda da autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre universidade e setor empresarial”. Os autores apontam a questão discutindo o fato de que, na relação com os Organismos Internacionais aos Estados são impostos condicionantes, reproduzidos

na forma de políticas econômicas e fiscais que produzem uma austeridade ao serviço público impelindo às universidades o jogo das privatizações ou parcerias com o setor privado.

Os autores continuam sua ideia apontando que a mercantilização caracteriza uma maior vinculação entre universidades e empresas, buscando compreender os nexos mais amplos do controle e exploração da produção de conhecimento como mercadoria (MANCEBO; SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 221). Notadamente, os autores consideram que as relações entre mercado e Educação Superior têm afetado a autonomia universitária colocando as instituições em posição de refém dos mercados. É a este ponto, bem como às implicações dessa questão para a produção de ciência, que iremos nos debruçar nesse tópico, refletindo sobre os fatos a partir da constituição de um novo regime de acumulação do capital.

Os impactos econômicos do pós-guerra, dão espaço para a implementação das ideias de John M. Keynes, onde o Estado regula crises do ciclo do capital caracterizadas por recessão e depressão econômica e *booms* populacionais, definindo um modelo político-econômico inspirado na ideia de salário real, complementado pelo Estado por direitos sociais básicos e serviços públicos, em regime de acumulação do capital arqueado na relação produção em larga escala e consumo intenso, apostando na indústria como locus de desenvolvimento desse regime.

A superprodução associada ao incentivo de uma cultura consumista e um refreio no poder aquisitivo da classe trabalhadora, geram um aumento nas poupanças das indústrias, dinheiro parado, resultando em redução dos níveis de crescimento econômicos e provocando reclames por um novo regime de acumulação que pudesse propor a retomada do crescimento do capital. Dessa forma, um novo padrão nas formas de acumulação do capital, que permite a livre circulação em escala planetária, capitaneado pelos Estados Unidos, predominantemente financeiro e rentista, será instaurado tendo como característica o intercâmbio comercial, o investimento produtivo e os fluxos de capital financeiro ou monetário.

Autores como Chesnais (1996), Neto e Braz (2007), chamam esse processo de financeirização, resultado da superacumulação produzida pelas quedas das taxas de lucros das indústrias nos anos 1970 e 1980, que geraram um elevado montante de capital monetário injetado no setor de serviços e em outros países, mediante processo imperialista (IED) e valorização da circulação de moeda. As ideias discutidas por Chesnais (1996) e Neto e Braz (2007) oportunizaram uma compreensão do ciclo de financeirização do capital, como nova dinâmica de acumulação do capital.

As empresas, mediante a exploração do trabalho, produzem um lucro material (capital) que é injetado nas financeiras (bancos, seguradoras e empresas de empréstimos), que por sua vez o converte em capital financeiro, fracionando-o em ações para a venda, constituindo outro mercado. Esse é o ponto característico, que configura a dinâmica de um novo regime de acumulação do capital, onde a presença física do dinheiro está suspensa pela expectativa e/ou especulação do volume de produção de lucro. De maneira que não apenas o dinheiro é transformado em mercadoria comercializável, como principalmente a probabilidade e o potencial de lucro das empresas e do próprio processo produtivo são comercializados.

O capital produzido nesse mercado é sintetizado novamente em capital monetário (dinheiro físico) e financeiro (ações, empréstimos, apólices, duplicatas, etc.), retornando ao processo de produção e consumo, na forma de insumos, como empréstimos e pagamentos às empresas e ao trabalhador que, nessa dimensão, vê-se em uma nova situação de exploração, onde o dinheiro não possui presença física, logo, sua força de trabalho, explorada pelo processo de produção do mercado monetário, gera para o lucro ao capitalista, mediante o comprometimento precoce da renda do trabalhador, inserido no mercado financeiro na condição de consumidor de empréstimos e apólices que o comprometem com o processo de produção, mediante a ideia de poder de consumo. Uma miragem ou fetiche do capital que serve de estrutura condicionante da situação exploração do trabalhador no capitalismo financeiro.

Em síntese, nesse novo regime de acumulação do capital, a função do trabalhador está em cumprir, em dois momentos específicos, o histórico papel de explorado: na produção do lucro e/ou capital que será convertido em finanças, bem como no consumo e reprodução do capital financeiro. É o sujeito que trabalha para produzir o lucro que o capitalista irá converter em ações ou capital financeiro, mediante compra e empréstimos, comprometendo sua condição de exploração e movimentando em menor escala o mercado financeiro. É produtor e consumidor explorado.

Construir um mercado financeiro em escala mundial, mundializar o capital é algo que precisa de políticas públicas e reformas de Estado em todo o globo. É tarefa que precisa de processos globalizantes, onde todos os Estados considerem os ciclos de financeirização do capital, alinhando políticas de ordenação social que reinventem suas performances locais de exploração do trabalho, consumo, produção e acumulação de capital. De maneira que reformas nas leis de educação, trabalho, segurança social e previdência social, tomam lugar de destaque e devem manter uma coerência interna para a consolidação de um novo sistema, como o que tem ocorrido, por exemplo, no Brasil, desde os anos de 1970 com aceleração na década de 1990, retoma no discurso no período entre 2002 a 2016 e novo aceleração a partir de meados de 2016.

Esses processos globalizantes não ocorrem de maneira desordenada e/ou espontânea. Desenham uma estratégia hierarquizada, onde diferentes agentes atuam cumprindo papéis específicos. Organismos Internacionais e grandes multi e transnacionais, utilizando-se de sua força capital para impor aos Estados como o Brasil uma lógica de produção e consumo, mediante acordos e empréstimos, constituição de dívidas, que implicam diretamente na conversão de políticas públicas para diversos setores da sociedade, em destaque Educação e Trabalho.

Tais políticas, por sua vez, redirecionam o ordenamento e a organização social de todo um país. Serviços públicos, postos de trabalho, currículo escolar, formações, acesso e permanência na Educação Superior, são redirecionados conforme os critérios impostos por Organismos

Internacionais que visam a concretização de uma nova lógica mundial para o Capital. Nesse cenário, no Brasil, inscrevem-se reformas estatais que atingiram diretamente a Educação Superior a partir da Reforma Universitária de 1968.

Investida governista na mercantilização: os discursos da modernização, democratização e inovação

Uma revisão histórica de nosso ordenamento social, desde a invasão dos portugueses até os dias atuais revela nitidamente um país que tem vivenciado um produtivo de normativos que vem nos colocando em uma constante situação de reforma política e reformas das mesmas, instaurando um clima institucional de desestabilidade aparente, porém, tal situação não afeta os grupos sociais que impõe reformas para a manutenção de seus privilégios e poderes.

A Educação não é setor que se abstenha dessa dinâmica regulamentadora e reguladora desde a Reforma Pombalina. Mais especificamente na Educação Superior esses processos reformistas se intensificam nos períodos a partir da década de 1970, tanto pelos avanços dos governos antidemocráticos, quanto pelo alinhamento destes aos interesses da reestruturação do Capital mediante a implementação da lógica político-econômica neoliberal no reordenamento dos Estados, relações sociais e de produção.

Nesses processos, pode-se observar a vivência de um conflito entre governos e sociedade civil onde os primeiros, no intuito de convencer o segundo de uma liderança político-ideológica e econômica, tenta realizar o exercício de cooptar os reclames acadêmicos e sociais pelo resguardo de uma universidade pública, gratuita e autônoma mediante os discursos de modernização, democratização e inovação, que, em uma abordagem crítica vão se apresentar contraditórios e alinhados a interesses hegemônicos neoliberais.

Ainda que a literatura de referência deste trabalho apresente dados que evidenciam uma coerência interna entre esses discursos e sua continuidade entre um governo e seu sucessor, dada a conjuntura

político-social em que vão se inscrever, as estruturas governistas vêm-se obrigadas a destacar em seus discursos, iniciativas, ideias e prioridades que possam responder a esta conjuntura, por essa razão, apresenta-se a seguir uma discussão sobre os dados encontrados na literatura de referência que permitem discutir o avanço do projeto neoliberal mercantilizador da educação superior, mediante os contraditórios, sequencias e suplementares discursos da modernização, democratização e inovação.

Reforma Universitária de 1968 e governos da redemocratização: O discurso da Modernização

O marco inicial do processo de modernização da educação superior brasileira é apontado por De Paula (2001) pela Reforma Universitária de 1968 que, conforme a autora marca a inserção da universidade no curso da racionalização, tendo esse processo contribuído para diluir o papel clássico dessa instituição de produtora de conhecimento autônomo para concentrar sua tarefa formativa nos reclames por formação de mão-de-obra qualificada aos reclames do mercado de trabalho. Esse discurso é construído a partir de ideologias que tentam fazer parecer o conhecimento científico produzido nas universidades como obsoleto e sem ressonância e significância social.

Tal como apontado por Andrade (2019) é a partir da década de 1970 que as investidas neoliberais com vistas a afirmação do poder hegemônico das classes dirigentes do capital vão buscar maior poder sobre a regulação da vida social e produtiva nas sociedades, sobretudo na periferia do capitalismo, como discute Sguissard (2018, p. 29) ao tratar de aprofundamentos nas políticas para educação superior ocupados da mercantilização no Brasil e em países centrais e da periferia do capitalismo caracterizado pela racionalidade neoliberal. Os discursos que tratavam da educação superior desde aquele período tomam como ponto de reflexão os impactos da formação e absorção profissional da maneira mais efetiva para os objetivos e demanda do mercado de trabalho.

Nessas concepções, a função ou participação da universidade para os sistemas de trabalho e para a economia fica encerrado na ideia de uma

relação de demandada. Significa dizer que há um discurso negativo à autonomia acadêmica universitária, que por seu caráter produtor de ciência aborda o mundo de maneira crítica, com liberdade para refletir processos políticos, sociais, históricos, econômicos e humanos; passando assim essa instituição a manter um diálogo com a epistemologia do capitalismo, orientando sua atividade produtiva às necessidades de consumo, produção de cultura consumidora e formação de mão-de-obra determinada pelo *modus vivendi* do capital.

No exercício desses entendimentos, a Reforma, elaborada nos ditames dos interesses dos governos militares de 1968, previa mudanças estruturais à universidade que tiveram impactos sob o plano da intelectualidade e a própria perspectiva de se abordar o conceito de intelectualidade. No plano institucional implementou-se o sistema departamental e o fim do regime de cátedra docente, a generalização do sistema de pós-graduação e a burocratização do sistema universitário. Essas mudanças acarretaram reflexos no plano intelectual que ressoaram com a especialização científica, burocratização da carreira acadêmica e o deslocamento do funcionamento da educação superior do modelo humboldtiano, com foco na pesquisa e na produção autônoma do conhecimento científico como função primordial da universidade, para os modelos anglo-saxões que preveem uma distinção entre centros universitários de ensino e centros de pesquisa.

Assim, o discurso da modernização da educação superior partia do princípio de que modernizar as instituições era aproximá-la das necessidades socioeconômicas que se apresentavam à conjuntura da época e, para tanto, imperava a instituição de normativos que atrelassem a universidade ao mercado em uma relação onde a primeira era demanda pelo segundo em suas necessidades ideológicas e funcionais. É importante destacar o binarismo implícito na ideia de modernização que impõe a ideia de não-modernização à forma como a educação superior como vinha funcionando. Nesse binarismo o não-moderno é caracterizado pela autonomia acadêmica e financiamento estatal das instituições universitárias.

A autonomia, neste espectro ideológico do não-moderno, está entendida como um descontrole do trabalho produtivo que, por sua vez, desenha a universidade como uma instituição desorganizada e improdutiva ou dispendiosa. Sendo assim, modernizá-la significaria o Estado condicionar o financiamento a processos avaliativos da produtividade e, quando necessário, abrir espaço para o financiamento do setor privado. A universidade moderna seria aquela que apresenta resultados socioeconomicamente eficientes e eficazes, estando a eficiência na pauta dos bons resultados com pouco investimento e a eficácia deveria ser verificada na medida que os processos formativos servissem para graduar profissionais que conduzissem o crescimento econômico e financeiro, mantendo o equilíbrio entre a demanda do mercado por profissionais qualificados e graduações que correspondessem a essa demanda.

Nota-se o reclame por processos de controle e regulação que vão compor o relatório “Uma nova política para educação superior” de caráter reformista e que na primeira metade da década de 1980 foi discutido na Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (Decreto N. 91.711/1985). O documento discutido pela comissão vai estabelecer o trinômio autonomia-avaliação-financiamento e esse trinômio vai constar na ideologia das reformas neoliberais desde a Reforma Universitária de 1968 até a contemporaneidade com o Programa Future-se, sem se desviar dos processos e programas implementados nos governos pós-redemocratização de José Sarney (1985-1989) Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1993), Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), Lula da Silva (2002-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019 à atualidade).

Esse trinômio vai assumir a dianteira da ideia de gestão das universidades modernas ou modernizadas, inscrevendo essas instituições na lógica gerencial do mercado, onde o financiamento passa a ser determinado pelos resultados mensurados pelos processos avaliativos da produtividade que regulam a autonomia das instituições. Há maior investimento nas instituições com maior produtividade que, por seu

esforço produtivo passam a gozar do direito de obter maiores recursos para implementar suas ações. Assim, submetidas à lógica gerencial e ao sequestro do financiamento público as universidades que, juridicamente têm garantida a autonomia didática, acadêmica, administrativa e organizacional, reguladas pelas necessidades do mercado, impostas pelos processos de avaliação da produtividade, não teriam condições materiais de exercer sua autonomia.

Essa análise revela o contraditório implícito na ideia de modernização e seus normativos regulamentadores e reguladores. O próprio trinômio é contraditório. Como afirmar a autonomia das instituições, se essas teriam seu financiamento condicionado às avaliações. Essa contradição apresenta um ataque direto à autonomia acadêmica, política e até pedagógica das instituições.

Além disso, De Paula (2001) aponta que o Relatório e a Comissão previam disparadores de incentivo à instituição de convênios das universidades com o setor privado em um caminho que redireciona a universidade para um lugar de “agência prestadora de serviço ao mercado”. Mais do que isso, também era previsto o incentivo à injeção de recursos privados no financiamento da educação superior por meio do direcionamento de incentivos fiscais no investimento no Banco Nacional da Educação ou ainda de aplicação de títulos de débitos de impostos das empresas nesse banco.

O contraditório discurso da modernização vai se ampliando. A universidade moderna não é bem público mas sim, uma instituição financiada pelo Capital e estrangida a aliar-se a ele. Nessa leitura de modernidade não há espaço para a autonomia, que passa a ser um espírito que não se materializa visto as imposições da lógica gerencial de mercado.

Os impactos dessas políticas vão incidir sobre toda a organização e funcionamento da educação superior brasileira que, estrangida pelo financiamento do setor privado e suas regras gerenciais, deixa de ser pública na prática e passa a atuar na concorrência interna. O sistema de educação superior, como unidade, deixa de existir e as instituições passam a concorrer pelo financiamento, assumindo um produtivismo que não se

orienta pela produção de conhecimento crítico, livre e autônomo, mas demandado pelas necessidades socioeconômicas do mercado.

Essa lógica resvala nos processos seletivos e formativos, que vão se ocupar de excluir sujeitos que não expressem habilidades de corresponder às metas da produtividade no ensino, na pesquisa e na extensão. Da mesma forma, os docentes passam a concorrer internamente pelo financiamento das pesquisas que, nesse contexto, devem se adequar às expectativas do mercado. A própria produção de conhecimento fica subordinada às demandas do Capital, o que cria barreiras para o interesse nas áreas de produção de conhecimento crítico e humano, incentivando uma hierarquização da produção de conhecimento científico e ao mesmo tempo, alienando esses conhecimentos aos interesses do capitalismo. Em suma, a implementação de uma universidade alienada e subordinada às regras do mercado e do capitalismo.

Evidencia-se nesses processos uma preocupação neoliberal em intervir diretamente na produção do saber científico, crítico e autônomo. No desviante e contraditório discurso modernizador, estão as propostas que visam a alienação da produção de conhecimento, uma tarefa que pode cumprir o objetivo de minar forças de resistência ao avanço neoliberal, visto que, os sujeitos estariam sendo formados epistemologicamente no contexto da lógica do Capital, tendo como ponto de partida sua condição de explorado e como horizonte o fetiche da riqueza por meio da promessa melhoria de condições financeiras pela inserção e participação no mercado de trabalho.

A universidade, mantida pelo financiamento privado, regulada pela lógica gerencial e demanda pelo mercado passa a funcionar operacionalmente como agência de formação de mão-de-obra qualificada e conformada para o Capital. Sob o discurso da modernização está submerso a mercantilização da educação superior, necessária à alienação da produção de conhecimento científico. Nos anos que se seguirem, as propostas reformistas vão se deslocar para o lugar da democratização do ensino superior, porém, esse discurso estará a serviço da mercantilização do setor por meio da privatização ou da ampliação das parcerias público-

privado, sem se desviar um centímetro dos objetivos neoliberais de manutenção do poder hegemônico.

O discurso da democratização a serviço da privatização

Na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, o país vivenciou uma intensa implementação de políticas com vistas ao redirecionamento do Estado, coadunando com os horizontes neoliberais, marcada já na segunda metade da década, por uma Reforma de Estado¹, ocupada de materializar um Estado Mínimo em responsabilidades sociais, porém, firme quanto ao controle e ordenação social, implicando diretamente nas políticas criadas para a Educação, no sentido de garantir a reprodução das classes, prover subsídios de manutenção da força de trabalho e a inserção mais qualificada ao mercado, no sistema produtivo e na formação de exército de reserva de mão-de-obra. Neste cenário a educação superior também deveria seguir o receituário pautado na diversificação das “formas de financiamento e um amplo processo de adequação às exigências da economia mundial com base em um modelo que associa flexibilidade, competitividade e avaliação” (ALVAREZ; RADAELLI, 2016, p. 221), perspectiva ratificada por Cunha (2003) quando considera que

A política para o ensino superior deveria promover uma ‘revolução administrativa’: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e de funcionários. (CUNHA, 2003, p. 39)

¹ A respeito desse tema, ler Silva Jr. e Sguissardi (1999), e Pereira (1997).

Esse período foi marcado pela disciplina fiscal, privatizações, recuo de direitos sociais e pela cultura gerencial que iam definindo um Estado Mínimo, em adequação do país às demandas neoliberais. Em reflexo da nova lógica na Educação Superior tem-se a mercantilização e o crescimento do setor privado². Discutindo a questão Silva Júnior (1999) afirma que

A previsível transformação, a médio prazo, das IFES em ‘organizações sociais’ (fundação pública de direito privado), relacionadas com o Estado por contrato de gestão, com parte de seu financiamento originário do mercado; a acentuação das características das instituições comunitárias, decorrentes da sua própria natureza (filosofias educacionais proclamadamente públicas, porém com estatuto substancialmente privado), e a consolidação do setor privado, ainda que sob legislação mais rigorosa em termos de controle e supervisão, parecem indicar profundas alterações nas esferas pública e privada. O processo de reconfiguração da educação superior brasileira parece ter como resultado a emergência e possível consolidação do que se denominaria espaço social do aparentemente ‘semiprivado’ e do ‘semi-público’, quando, de fato, são privados apresentados com esses pomposos neologismos. É importante ressaltar que as transformações das esferas pública e privada ocorrem em prejuízo do estatuto público estatal, indicando que as instituições estatais públicas tendem ao desaparecimento a médio prazo (SILVA JÚNIOR, 1999, p. 20-21).

Contribuindo para a percepção do avanço do número de instituições privadas na lógica mercantilista de educação Cunha (2003) afirma que:

Das 156 universidades, a maioria é privada (85 x 71). Foi muito rápido o crescimento das universidades privadas: no primeiro ano do oitênio, elas eram 63. As universidades públicas ficaram estacionadas no mesmo período. Mas o dinamismo do setor privado expressou-se, igualmente, na categoria centros

²O número de alunos de todos os cursos de graduação ultrapassou um pouco os 3 milhões, 67% superior aos praticamente 1,8 milhão de 1995. O contingente atual de alunos divide-se entre as instituições públicas e privadas à razão de 31% para 69%, respectivamente. Em 1995, essa razão era de 39% para 61%, respectivamente, o que mostra o aumento do tamanho relativo do setor privado, no que concerne ao alunado (CUNHA, 2003, p. 19).

universitários, que não existiam em 1995 e já eram 66 em 2001, dos quais apenas dois públicos (CUNHA, 2003, p. 19).

A educação superior foi impulsionada a um crescimento aligeirado e desordenado, o horizonte era a mercantilização e o crescimento do setor privado, facilitado pelo Decreto 2.306/1997, onde a indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão das universidades é reafirmada no artigo 9º, enquanto no artigo Art. 12, fica definido que

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento (BRASIL, 1997a).

Para as instituições públicas, foi imposta a lógica gerencial que pressupõe normativos e condicionantes de desempenho dos estudantes para o acesso a financiamento, atingindo a autonomia universitária, mediante o condicionamento do financiamento à racionalização dos recursos e à gestão dos resultados por processos externos de avaliação como o Provão, instituído em 1995, pautados na relação custo-benefício. A concepção de Educação Superior, forjada nesse período, assume um descompromisso com o pensamento crítico-reflexivo e o desenvolvimento da pesquisa, afirmando um papel estratégico e ideológico, propulsor do aquecimento econômico e tornando-se sustentáculo do mercado, com foco na formação de mão-de-obra qualificada e na pesquisa aplicada.

No final dos anos de 1990, esse sistema pôde ser descrito como elitista; ocupado de articular os setores público e privado, com predominância do segundo, concentrado em poucas carreiras e de difícil acesso para as populações camponesas, tradicionais e racializadas, dado as condições socioeconômicas dessas populações e aos cursos localizados nas regiões mais centrais do país.

Nesse período, Gomes, Oliveira e Dourado (2011), apontam que dos 6.644 cursos de graduação no Brasil 70%, 4.641 cursos, da oferta se concentrava nas cidades do sudeste (3.178 cursos) e do sul (1.463), enquanto que somente 22% estavam disponíveis para as populações do nordeste (1.031 cursos) e norte (412 cursos). Os 8% restante, 560 cursos, eram oferecidos aos estados do centro-oeste (p. 159). Também esses autores apontam que entre os anos de 1990 e 2002, vivencia-se um crescimento expressivo na disposição de vagas e no número de matrículas no Ensino Superior, porém, esse crescimento assenta-se nas instituições privadas.

É na rede privada, no entanto, que encontramos um aumento de mais de 100% no número de instituições, no período de 1996 a 2002, o que levou essa rede a alcançar o percentual de 88% do total das IES existentes no país. Gomes, Oliveira e Dourado (2011, p. 158) apontam dados sobre um exercício de dispor ao setor privado a responsabilidade da formação superior, bem como a inexistência de políticas de assistência estudantil diretamente voltadas às universidades públicas. Com o descompromisso das instituições privadas com o ensino-pesquisa-extensão e as relações diretas com o mercado de trabalho, mediante as entidades mantenedoras e fundações, a formação nessa etapa da Educação assume um caráter técnico-formativo. É perceptível que, nesse caso, o discurso e a implementação de ações de democratização do acesso foram então marcados pela lógica neoliberal, meritocrática e de formação das reservas de mão-de-obra sem criticidade.

É a partir dos anos 2002 vai se verificar uma proposta de democratização do acesso ao Ensino Superior pautados nos discursos da equidade no acesso e permanência, entre outras políticas, com os Decretos Nº 7.234/2010³ e Nº 12.711/2012⁴ que tentam responder ao peso orçamentário dos altos índices de evasão e cumprimento da meta 12 do

³ Decreto nº 7.234, julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil -Pnaes, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

⁴ Lei nº 12.711, agosto de 2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, reservando 50% das vagas por curso e turno para estudantes egressos de escola pública, as quais devem ser distribuídas resguardadas as proporções de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em cada unidade da federação conforme dados atualizados do IBGE.

Plano Nacional de Educação (2001-2011) em trazer para a diplomação no Ensino Superior, um público anteriormente excluído dessa realidade.

O discurso da Democratização a serviço da parceria público-privado.

Faz-se necessário compreender o comprometimento das políticas implementadas nos governos Lula/Dilma para acesso e permanência com as demandas neoliberais, que diante do avanço da tecnologia digital, apontam para a urgência da ampliação do número de trabalhadores qualificados. Portanto, em uma sociedade arqueada no conflito das classes, a democratização teria de cumprir o duplo e inexequível papel de tentar apaziguar os conflitos ao mesmo tempo que contribui para a formação de ampliar a reserva de mão-de-obra qualificada às demandas do mercado.

Esse objetivo é perceptível no aumento do investimento em políticas de financiamento das instituições privadas, como o Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos, bem como nos normativos que incentivaram o desenvolvimento de uma Educação Superior cada vez mais assentada na formação para mercado e menos ocupada com o pensamento crítico-reflexivo, na disseminação de saberes sobre as políticas econômicas, sociais e culturais, que podem fazer do homem um ser social, com consciência de classe.

Dessa forma, mantém-se a lógica neoliberal, mediante a reforma da Educação Superior, instituída pelo Decreto N° 5773/2006 e pela Portaria Normativa N° 40/2007 que, respectivamente, disciplinava as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, criando indicadores de qualidade das instituições e cursos de graduação, mediante um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES e a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, uma investida dos governos de períodos anteriores, assim como a Regulamentação da EAD, da Educação Tecnológica e da Parceria Público-Privado (PPPs). Todas essas ações,

propostas desde o governo dos anos de 1990, foram consolidadas a partir dos anos 2000 mediante a concretização da reforma da Educação Superior.

Nos anos de 2002 a 2014, fruto de pressões da comunidade acadêmica em luta, os governos Lula/Dilma voltaram suas ações para a expansão e ampliação das condições de acesso e permanência no Ensino Superior mediante programas como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Também se inscreveram conquistas nesses governos, como a homologação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais – PNAEst, e o Programa de Bolsa Permanência.

Dessa forma, a expansão da educação superior, já iniciada no governo anterior, trouxe desafios caracterizados e balizados no debate contemporâneo em grandes questões como a promoção de equidade, qualidade e massificação no acesso e na permanência, o que os governos Lula e Dilma tentam responder com apoio às privatizações e mercantilização, dando continuidade às propostas que acompanham os reclames mundiais.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), e o Financiamento Estudantil (FIES), são estratégias do governo Lula, que visam o desenvolvimento de ações de expansão do acesso e permanência na educação superior. Essas ações foram implementadas sob o discurso da democratização, mas assumiram influência macroeconômica sobre a organização e distribuição de vagas da educação superior, explicitando interesses e objetivos que traduzem foco de investimento de recursos públicos no setor privado o que impacta negativamente o financiamento da educação superior pública.

O PROUNI foi instituído pela Lei Nº 11.096/2005, com o objetivo de apoiar o ingresso de estudantes nas instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Conforme as diretrizes do programa, podem ser concedidas bolsas de estudo integral de parciais de 50% (cinquenta por

cento) e 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes egressos da rede pública ou de instituições privadas na condição de bolsista integral; com deficiência, nos termos da lei e/ou; professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem.

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (Vide Lei nº 11.128, de 2005)

I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV – Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

§ 2º A Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda disciplinará o disposto neste artigo no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 3º A isenção de que trata este artigo será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas. (Incluído pela Lei nº 12.431, de 2011) (BRASIL, 2005).

A discussão sobre os impactos do PROUNI nas IFES públicas, apresenta publicações que apontando relações macroeconômicas e indicam um redirecionamento de recursos públicos para a manutenção e funcionamento de instituições privadas em um volume que supera o investimento na educação superior pública de qualidade.

Para avaliar a dimensão do montante da isenção fiscal do PROUNI até 2012, recorre-se aos estudos de Amaral (2011) sobre o financiamento das Instituições Federais de Educação Superior

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O autor apresenta que R\$ 3.461.574,83 (três bilhões, quatrocentos e sessenta e um milhões, quinhentos e setenta e quatro Reais e oitenta e três centavos) correspondem ao montante de recursos financeiros totais, de todas as fontes, aplicados nas 94 IFES em 2009, sendo esse valor correspondente a 0,72% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, naquele ano. Portanto, o valor da isenção fiscal acumulada com o PROUNI, que fica retida nas IES privadas seria capaz de financiar integralmente o sistema da Educação Superior federal em 2009, ainda obtendo um saldo de R\$ 160 milhões de Reais, caso a isenção fosse repassada às IFES (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 145).

Esse movimento expressa que aliado ao discurso da democratização o governo Lula assumiu o investimento no setor privado como proposta de expansão da educação superior no Brasil, dando prosseguimento à lógica mercantilista que entende a educação como um bem comercializável. O Financiamento Estudantil segue na mesma lógica.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), é um programa do Ministério da Educação, que surgiu por meio da Lei nº 10.260/2001, no final do governo FHC, sendo alterado no governo Lula pela Lei Nº 12.202/2010, porém, mantendo seu objetivo de atuar na ampliação do acesso à educação superior, financiando em até 100% o curso de estudantes matriculados em instituições privadas.

Desde 2010, com as alterações do governo Lula, o Fies tem como agente operador o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, e ainda que se diferencie metodologicamente do PROUNI, é uma política implementada sob a lógica das parcerias-público-provado e mercantilização da educação superior, dada o direcionamento de recursos públicos para o setor privado.

Desde sua criação, essa modalidade tem implicado em significativos rendimentos para o setor privado, como mostram estudos como os de Locateli, Souza, Behr e Momo, ao abordar a rentabilidade de instituições como a Kroton Educacional S.A. e da Estácio Participações S.A.

Ademais, pode-se constatar que os valores dos repasses do FIES representaram quantias consideráveis no Ativo Circulante

da Estácio Participações S.A., importando, nos períodos analisados, em uma média de aproximadamente 9% do total do Ativo Circulante Total. Já para a Kroton Educacional S.A. tais repasses representaram quase o dobro desse percentual (em média cerca de 18% do total do Ativo Circulante nos anos estudados). Tais percentuais evidenciam a importância desse Fundo de Financiamento do Ministério da Educação nos ativos das duas instituições.

Também se observou que tal programa impactou na rentabilidade de ambas as instituições. Na Kroton Educacional S.A., o aumento da rentabilidade foi significativo no decorrer dos anos 2011 a 2013. Somente em 2014, o índice de rentabilidade foi menor do que a do ano anterior, porque ocorreu a aquisição do investimento na empresa Anhanguera. Isso fez com que o Patrimônio Líquido dessa Instituição aumentasse, porém fez com que a rentabilidade diminuísse nesse último ano, porém, caso isso não houvesse ocorrido, os reflexos do FIES seriam igualmente positivos. Quando se analisa a rentabilidade da Estácio Participações S.A. percebe-se que nessa, em 2011, a rentabilidade, que já era em torno de 11%, majorou para em torno de 16% a 18% entre 2012 e 2014 (LOCATELI *et al.*, 2017, p. 24-25).

Os números apresentados pelos pesquisadores revelam a grande importância de políticas como o FIES para os lucros e a rentabilidade de empresas da educação superior privada, porém, ainda que inegavelmente tais políticas tenham fomentado a ampliação de vagas e do acesso à educação superior, também expressam com nitidez que esse discurso apresenta a “adesão do governo Lula às concepções neoliberais e às orientações do Banco Mundial à medida que intensificaram o processo de estatização das vagas nas instituições privadas por meio da transferência de recursos públicos” (BARROS, 2015, p. 361). Os autores Moehleck e Catani (2006) ainda apontam que, do ponto de vista das análises quantitativas, esse estímulo à expansão pela iniciativa privada provocou o rompimento com a ideia de universidade pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que permitiu a proliferação de cursos e instituições privadas com padrões mínimos de qualidade. Tratando da questão da democratização e da equidade no acesso à Educação

Superior, Barros (2015) ainda traz um dado importante sobre o período que compreende os governos FHC e o governo seguinte de Lula, ao indicar que

dos universitários que fizeram Enade em 2010, apenas 6,13% se declaravam pretos ou pardos. Em 2009, o índice foi ainda menor: 5,41%. Na carreira de medicina, por exemplo, apenas 2,66% dos concluintes, em 2010, eram pardos ou pretos” (BARROS, 2015, p. 378).

Os dados apresentados até aqui arrazoam um discurso de democratização amparado nos ideais neoliberais e no entendimento da educação como um bem comercializável, apostando no financiamento do setor privado para a promoção da oferta de educação superior no Brasil.

Essa visão centrada nas questões econômicas ou de financiamento da educação superior, coadunam com a leitura do Banco Mundial da relação entre Universidade e desenvolvimento econômico.

Na concepção do Banco, as universidades constituem a base do crescimento econômico, pois são consideradas instituições voltadas para a formação dos futuros dirigentes e, sobretudo, são responsáveis pela preparação das capacidades técnicas de alto nível exigidas pelas demandas da sociedade. Percebe-se, pois, a presença da temática referente à relação entre universidade e desenvolvimento econômico no discurso do Banco Mundial, sendo trabalhada na perspectiva de que a instituição universitária necessita contribuir no processo de desenvolvimento econômico, realizando, principalmente, a investigação aplicada (grifo nosso) e serviços de assessoria e consultoria (BORGES, 2010, p. 369).

O trabalho de Borges (2010) nos permite perceber a concepção de Educação Superior limitada à dimensão econômica, observando-se com demasia sua contribuição para a fomento do desenvolvimento dos setores técnicos e tecnológicos ligados ao mercado, à produção de bens de consumo e à própria expansão do mercado. Não são levados em conta aspectos como a função social da universidade e seu papel na consolidação da cidadania e da sociedade democrática de direitos. Não

é levado em conta o papel da universidade no próprio desenvolvimento da ciência que, ao contrário, na lógica neoliberal deveria estar a serviço da competitividade da economia capitalista.

Dessa forma, pode-se dizer que houve no Governo Lula, no tocante às políticas para educação superior, uma postura estatal de impor ao ordenamento social brasileiro os ideais neoliberais mediante privatizações e imbricadas relações entre o discurso da democratização do acesso e permanência e as propostas de mercantilização do Ensino Superior com o apoio ao setor privado, evidenciando assim opção mercantil.

Os governos Temer e Bolsonaro: O discurso da Inovação a serviço da austeridade e recuo do Estado Mínimo

No governo seguinte ao impeachment de Dilma Rousseff em 2016, foram implementadas reformas austeras, na já conhecida lógica de Estado neoliberal, onde os direitos sociais foram entendidos como entrave ao desenvolvimento econômico e os investimentos no setor público vistos como gastos excessivos, que prescindem regulação e controle total. Nesse período algumas ações governamentais recaem diretamente ao processo de democratização do Ensino Superior, como a Emenda Constitucional 95/2016, que congela por vinte anos os investimentos em todos os setores do serviço público, salvaguardo a justiça e os agentes políticos do legislativo e executivo.

Tal medida atingiu diretamente as universidades públicas que têm anualmente um número maior de estudantes ingressantes do que de concluintes, não só pelas relações espaço-temporal que separa os períodos de ingresso e os tempos de conclusão, como também por questões que implicam diretamente a permanência dos estudantes, com ênfase, aqueles egressos de processos de precarização da Educação Básica Pública. O produto dessa ação foi a ameaça de fechamento de universidades e vagas em todo o país.

Além dessas medidas, uma série de outras ações concernentes à educação e, sobretudo, à Educação Superior foram tomadas a partir de 2016, limitando os investimentos. As ações em curso seguem na

contramão de propostas que visam promover equidade no acesso e na permanência de estudantes no Ensino Superior. Somadas aos incentivos do ensino técnico e ao crescimento das parcerias público-privada para uma Educação Superior, desde os anos 2000, observa-se o comprometimento com a formação de mão-de-obra qualificada, individualizada e limitada na compreensão dos antagonismos político-econômicos que marcam as sociedades capitalistas.

Na mesma direção seguiu-se o corte de vinte por cento no orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil previstos no Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) para 2017. Esse ato do Estado colocou as universidades no descaminho das ações de apoio à permanência, dado que com o aumento da demanda, as IFES veem-se tendo de reorientar suas ações na direção de critérios cada vez mais afunilados, apresentando assim, muitas vezes, uma barreira para participação de alguns estudantes.

A suspensão do Programa de Bolsa Permanência-PBP, e a redução do número de bolsa oferecidas a estudantes quilombolas, também caracterizaram um recuo nas políticas centradas na promoção de equidade no acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior.

O Ofício-Circular N° 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC ao suspender a disponibilização de bolsas aos estudantes que comprovassem vulnerabilidade socioeconômica em cursos de 5.000 horas ou mais, estancou o fluxo de uma política que visava a manutenção desses estudantes em cursos antes tidos como de alto prestígio e onde se percebia uma participação de maioria rica e privilegiada por condições que dão conta da manutenção de estudantes em tempo integral.

Ainda tiveram sua participação no PBP garantida de forma restrita, estudantes indígenas e quilombolas, porém, em 2018 veio o segundo passo da medida, instituindo um limite para o número de bolsas que, anteriormente atendia a todos os estudantes que comprovassem a autodeclaração de etnia indígena e quilombola para somente duas mil e quinhentas bolsas para todo o país. Essa iniciativa impulsionou a exclusão, uma vez que estudantes indígenas e quilombolas, em sua maioria, residem em comunidades distantes dos centros e dessa forma

das sedes universitárias, enfrentando graves problemas financeiros que colidem com a possibilidade de permanência e diplomação.

Seguindo a lógica da austeridade e do recuo da responsabilidade do Estado no financiamento da educação superior, o governo Bolsonaro se inicia em 2018 com a proposição do Programa Future-se, alinhado às imposições de recuos de investimento da Emenda Constitucional nº 95/2016 e estruturado sob as ideias de ampliação da autonomia financeira, empreendedorismo e incentivo à inovação. Submerso a este discurso estão velhas propostas de alienação da autonomia das universidades, promoção da parceria público-privado e subordinação da pesquisa às demandas do mercado com foco na pesquisa aplicada coadunando com objetivos neoliberais para a educação superior e produção de ciência.

O programa foi apresentado à sociedade e aos meios acadêmicos, inclusive com negativa da Associação Nacional de Docentes da Educação Superior, Andes, sob o discurso de improdutividade da universidade que deveria se ocupar de “empreender e inovar” na pesquisa científica de modo a responder às demandas da economia e para isso, uma articulação entre empresas privadas e instituições poderia ampliar o diálogo e permitir uma maior percepção e atendimento das universidades das demandas e necessidades do setor econômico.

Nesse discurso percebe-se a inclinação por subordinar a produção de ciência no país às necessidades do Capital e o subjugo teria como instrumento definitivo a ideia de “autonomia financeira”, que definia uma “liberdade” para que as universidades buscassem financiamento por meio da constituição de Organizações Sociais que teriam a responsabilidade fiscal de capitalizar os recursos captados e definir sobre os investimentos de tais recursos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que, por sua vez, deveriam atender a critérios produtivos, como já estabelece a lógica gerencial que rege estruturas de avaliação da educação superior implementadas com as reformas dos anteriores governos Lula/Dilma.

Nesse sentido a proposição da autonomia financeira pode ser percebida como um cavalo de Tróia que esconde um engessamento de processos mercadológicos para a educação superior e a perda da autonomia

de gestão e até acadêmica das instituições, visto que o poder de regulação do financiamento concedido às OS as coloca acima até mesmo dos órgãos colegiados universitários que têm essa função como os conselhos departamentais e superiores.

Além disso, o próprio conceito de ciência é colocado em xeque nos discursos do empreendedorismo e inovação. A universidade passa a ser entendida como uma empresa produtora de conhecimento científico que, por sua vez deve ser útil à economia e aos sistemas de produção e consumo. O inovar está a serviço do mercado assim como o empreender está a serviço da desresponsabilização do Estado com a garantia de uma educação pública gratuita, de qualidade e autônoma.

Em nenhuma dessas propostas há novidade. Entre os anos de 1995 a 2016, no Brasil, por exemplo, verificou-se um cenário de reformas e a implementação sucessivas políticas que demonstram os processos globalizantes em nossa sociedade, tais como a lógica elitista e privatista do governo FHC (1994-2002). As contrarreformas e investimento nas ciências aplicadas e Tecnologias da Informação e Comunicação, políticas expansionistas, regulação do trabalho docente e outras políticas contrárias à autonomia universitária, parcerias público-privada já são realidade na regulamentação da educação superior desde a Reforma dos governos Lula e Dilma (2002-2016). A austeridade do Estado e elitização, precarização da qualidade, acesso e permanência na educação superior são imposições da Emenda Constitucional nº 95/2016 do governo Temer (2016-2018).

Nota-se então submerso ao discurso da inovação o avanço contínuo das propostas mercadológicas da educação superior em detrimento de objetivos neoliberais que Kuenzer (2004), afirma que nos espaços educativos capitalistas, não há possibilidade de existência de processos pedagógicos autônomos, o trabalho pedagógico se propõe a desenvolver subjetividades demandadas pelo projeto hegemônico, que é o sistema capitalista. Nessa perspectiva, a questão da educação inclui a lógica produtivista que Saviani (2004) identifica como um investimento cujo retorno possui maior compensação do que outras espécies de investimentos de natureza material. Propostas como o Future-se, então,

intentam regular o conhecimento científico e doutrinar a educação formal a serviço do capitalismo que se apropria do saber social pela utilização das revoluções tecnológicas.

Em suma, o programa Future-se inscreve-se em um conjunto de estratégias que visam reforçar o poder hegemônico das classes dirigentes do Capital, o neoliberalismo. Seus reais objetivos estão na alienação da instituição universitária como autônoma e na precarização da produção de ciência como estratégias de controle político, social e econômico. Visa implementar uma reforma universitária que adeque e doutrine a universidade pública federal ao modelo econômico reclamado pelos Organismos Internacionais para consolidação econômica e cultural no Brasil, inserindo as universidades nos mercados financeiros e nas bolsas de valores (investimentos dos fundos, isenções e incentivos tributários), ampliando os limites da mercantilização inclusive por meio da venda do reconhecimento de títulos e de disciplinas, da instauração de um empreendedorismo comercial docente que passa a poder ser remunerado por projetos inovadores, programas de pós-graduação e extensão, subordinar a ciência ao Capital e dismantelar a universidade pública. A partir deste quadro aposta na ideia das inovações tecnológicas para promover a competitividade produtiva e mercadológica para o setor, reduzindo a universidade a uma empresa.

Diante desse cenário nos últimos anos têm-se observado aprofundamento de medidas reformistas assumidas desde os anos de 1970, porém com maior força e comprometimento com o recuo dos direitos sociais, dos investimentos e serviços públicos e incentivo ao mercado do ensino superior. Tais medidas assumem uma contramão da promoção da educação superior pública, gratuita e autônoma. Somadas aos incentivos do ensino técnico e ao crescimento das parcerias público-privada desresponsabilizada com a tríade ensino-pesquisa-extensão, desde os anos 2000, observa-se o comprometimento de tais medidas com a formação de mão-de-obra individualizada e limitada na compreensão dos antagonismos político-econômicos que marcam as sociedades capitalistas inscritas na pauta da mercantilização da educação superior brasileira.

Apontamentos e interesses da mercantilização da educação superior

A narrativa construída até aqui expõe um cenário de reformas e a implementação de sucessivas políticas que demonstram os processos globalizantes em nossa sociedade, arqueados nos discursos de modernização da Reforma de 1968, na lógica elitista e privatista do governo FHC (1994-2002), as contrarreformas e investimento nas ciências aplicadas e Tecnologias da Informação e Comunicação, políticas expansionistas, regulação do trabalho docente e outras políticas contrárias à autonomia universitária, parcerias público-privada dos governos Lula e Dilma (2002-2016), e a austeridade do Estado e elitização, precarização da qualidade, acesso e permanência na Educação Superior do governo Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2018).

O papel histórico da universidade enquanto produtora de conhecimento científico fica direcionado ao mercado e à ordenação política e social. De maneira que passa a ser interessante para o Capital dominar a educação superior e impor sua lógica e ideologia para reafirmação de seus interesses. Esse fato pode ser observado desde a reunião em Bolonha em 1999, onde 29 países assumiram o compromisso de tornar o ensino superior europeu mais competitivo, onde a empregabilidade aparece em destaque nos objetivos acordados. O termo empregabilidade no documento assinado por esses 29 países europeus, destaca uma relação mais direta entre Educação Superior e Mercado, haja vista ser o mercado que indica as necessidades que constituem o grau de empregabilidade de um trabalhador, dado que é no Mercado que esse sujeito deverá ser empregado. Implicações curriculares para os cursos de formação superior decorrem dessas questões, como a proposta de sistemas de três ciclos e suplemento ao diploma.

Em pouco tempo a Declaração de Bolonha refletiu na realidade brasileira. Como já citado os governos de 1990 a 2018 têm demonstrado extremo interesse na educação superior brasileira e em sua relação com o mercado de trabalho. Em decorrência da declaração de Bolonha um conjunto de ações se voltaram para a implementação de um ensino

superior mais competitivo, porém essa expressão, cunhada no contexto do capital, aliada à ideia de formação para a empregabilidade, no contexto brasileiro, produziu políticas que voltaram-se para a formação de um trabalhador rapidamente absorvível pelo mercado, ao que a Universidade pública resiste, buscando fazer valer sua autonomia, logo, essa é uma das dimensões mais atacadas por diversas políticas que se caracterizam pela ideia de controle ou limitação da tomada de decisão pela comunidade universitária.

É perceptível que desde os anos de 1990, dialogando com os ideais do capitalismo e neoliberalismo, o discurso e a materialização das políticas de democratização do ensino superior, assumidas pela máquina estatal, trazem em seu bojo um incremento de ações concatenadas que coadunam com a consolidação de uma sociedade desigual.

Com o processo de mundialização do capital, observa-se uma significativa mudança e reorientação na cultura universitária, que fomenta a competitividade e a produção quantitativa como eixo epistêmico deste novo conceito. Desta forma, é notório que a educação superior passa a ser considerada como bem de consumo ou mercadoria, em prol de um ordenamento internacional que tem por objetivo instrumentalizar o mercado consumidor adeptos do discurso da empregabilidade ou trabalhabilidade dos egressos, direcionando a aprendizagem para as necessidades capitalistas no qual se está inserido.

Referências

ALVAREZ, Adriana; RADAELLI, Andressa Benevenuti. Políticas da educação superior no brasil (2003-2010): democratização ou expansão? *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 46, jan./jun. 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília: UnB, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araujo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *RBPAE*, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no Art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 14 jan. 2005.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Daniele Dias da. FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00141.pdf>. Acesso em 08 out. 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. O Ensino Superior no octênio FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 08 out 2018.

DE PAULA, Maria de Fátima Costa. A inserção da universidade na lógica racionalizadora do capital: casos USP e UFRJ. SILVA, Waldeck Carneiro da (org). *Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis. SANTOS, Maria de Fátima Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

KNIGHT, J. Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, v. 33, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. 10 nov. 2017.

LOCATELI, Gabriel Duarte; SOUZA, Ângela Rozane Leal de; BEHR, Ariel; MOMO, Fernanda da Silva. Impacto do fundo de financiamento ao estudante do ensino superior na rentabilidade das empresas do setor educacional. *REUNIR*, v. 7, n. 2, p. 13-28, maio/ago. 2017. ISSN: 2237-3667. Disponível em: <http://reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/482/pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

MANCERO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educ. rev.* [online], v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162033>. Acesso em: 08 out. 2018.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e expansão do acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, João F. et al. *Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios. Brasília: INEP, 2006.

NETO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. v. 1.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERONI, Vera. *Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reforma da Educação Superior no Brasil: renúncia do Estado e Privatização do Público. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal: Universidade do Minho, ano/v. 13, n. 2, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26464918_Reforma_da_educacao_superior_no_Brasil_renuncia_do_Estado_e_privatizacao_do_publico.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

Capítulo 10

Educação do Campo: um mapeamento das produções científicas no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB)

Ivanei de Carvalho dos Santos

Arlete Ramos dos Santos

Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Introdução

Esse estudo objetivou analisar as produções acadêmicas relacionadas à Educação do Campo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O interesse pelo tópico surgiu por ser instrumento de investigação das autoras e ao observar o número de pesquisas referentes à Educação do Campo em plataformas, como a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Educação do/no Campo surge como lutas dos movimentos sociais em busca de uma educação pensada para o homem do campo, respeitando suas características peculiares como a sua cultura, ambiente que vivem e seus sabres.

Caldart (2008) relata que a proposta da Educação do Campo tem como objetivo a valorização dos saberes dos camponeses. Para essa autora, a expressão “do” quando se diz Educação do/no Campo ressalta que se trata de uma educação que é pensada para e com os sujeitos do campo e não uma educação pensada para a cidade, sendo implantada no campo. E “no” se reporta aos direitos dos povos do campo em estudar no espaço onde vivem, sem precisar deslocar para a cidade para obter conhecimento escolar.

As políticas públicas para a Educação do Campo se consolidam por suas peculiaridades, como dificuldade de acesso, organização pedagógica, pequeno número de alunos por escola, ao mesmo tempo em que mostram falhas para o atendimento à população. Entretanto, as reivindicações por melhorias se concentram na maioria das vezes nos grupos sociais, como Movimento dos Sem Terra (MST), Pastoral da Terra e outros movimentos isolados que acabam perdendo força com facilidade e se conformam com as poucas políticas destinadas pelo Estado, e dificilmente percebe-se enquanto movimento da população em busca de melhores condições de funcionamento das escolas do campo. Segundo Marx e Engels (1986, p. 23), “[...] não é a consciência dos homens que determina o ser social; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”.

Os povos do campo precisam se reconhecer enquanto cidadãos de direitos e lutar pela conquista dos mesmos, caso contrário o que fora conquistado se perderá devido à falta de existência e investimentos de políticas para o campo.

Partindo desse pressuposto é que caminha esse estudo, como forma de demonstrar o que vem sendo pesquisado sobre o assunto e o interesse dos pesquisadores sobre a temática aqui desenvolvida.

O método de análise das informações versou sobre o Materialismo Histórico Dialético, destacando as categorias de contradição, práxis e mediação. As informações foram selecionadas obedecendo aos critérios estabelecidos em blocos temáticos, a saber: Educação para o Trabalho, Avaliação Escolar, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos.

Breve histórico da Educação do Campo no Brasil

A Educação do Campo no Brasil vem de um contexto de lutas da classe trabalhadora em que as conquistas integram um cenário de vitórias em prol de uma população quase esquecida pela classe elitizada. Desde o início da colonização a população camponesa foi violada em seus direitos quanto à educação, tendo visibilidade a partir do Plano Nacional de Educação de 1812, que D. João VI incluiu um dispositivo ao estabelecer que “[...] no 1º grau da instrução pública se ensinariam todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes” (CALAZANS, 1993, p. 15).

Outro marco importante é a reforma do Plano Nacional de Educação de 1826, que coloca como Ensino do 2º Grau, o “[...] conhecimento dos terrenos, dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida”. Contudo, ainda no século XIX, por meio do Decreto de nº 7.247/1870, foi instituído no Ensino de 1º Grau, noções de lavoura e horticultura.

Com a crise de 1930, ocorreu um êxodo rural gerando um aumento significativo da população urbana, urgindo a necessidade de se pensar uma educação voltada para esse público. Com isso, entra em cena o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, com ideias liberais, cujo propósito principal era evitar que os trabalhadores vindos do campo pudessem ocupar os postos de trabalho do homem da cidade, e também poderia acrescentar outro problema: o aumento das periferias das cidades, vindo a gerar situações que alterassem a paz da classe influente, residente nas cidades.

Entretanto, essa educação centrada nos interesses da classe dominante não atendia as necessidades da população camponesa, não respeitava as suas individualidades e, embora o que fora pensado apresentou relevância dentro do cenário das políticas educacionais, os problemas existentes estavam longe de serem resolvidos, como a elevação do analfabetismo entre crianças, jovens e adultos que habitavam no campo.

Foi a partir da Constituição de 1988, em seu Artigo 205 que notou-se uma preocupação com a qualidade da educação, ao enfatizar

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

A Constituição de 1988 traz em sua essência a valorização da pessoa humana plena de direitos, embora as normatizações em nosso país por muitas vezes só existem impressas e na realidade é bem diferente. Vale lembrar que a Constituição de 1988 é fruto das lutas dos movimentos sociais, daí ser intitulada de “Constituição Cidadã”, e no que tange à educação brasileira, ocorre um acréscimo de grande valia para a população, como pode ser notado em seu Art. 206 ao relatar alguns princípios de como o ensino será ministrado em todo o território brasileiro.

Ressaltamos aqui os princípios I, II, III e VII, que trazem em sua essência as condições de acesso e permanência, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e a garantia de qualidade. Princípios básicos para se pensar e fazer a Educação do Campo, respeitando o jeito de pensar e de viver do homem do campo.

Além da Constituição de 1988, segundo Santos (2016), a Educação do Campo obteve várias vitórias que foram normatizadas, como a LDBEN, nº 9.394/1996, que afirma a garantia do respeito a diversidade do campesino; o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I Enera, realizado em 1997, em seguida, nas Conferências Nacionais por Educação do Campo, realizadas em 1997, 1998 e 2004; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008; o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014/2024.

Além de relatar as normatizações sobre a Educação do Campo, Santos (2016) faz uma análise com o olhar marxista, observando o modo

capitalista de produção, como processo articulado às relações de produção desenvolvidas para a subordinação do trabalho ao capital, além de refletir sobre as categorias de universalidade, particularidade e singularidade, apontando que “A Educação do Campo tem seu espectro de ações desde a particularidade quando nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe” (SANTOS, 2016, p. 170).

A classe dominante espera que a classe trabalhadora esteja sempre a seu serviço e para isso, utiliza de vários meios dentre esses a perseguição, o pânico pela manutenção de seus empregos, etc. Entre os trabalhadores do campo isso pode ir além e para muitos pode significar a perda de moradia, cultura, pertencimento e ideologia.

A Educação do Campo é mais um instrumento para assegurar os direitos do homem camponês, pois concebendo conhecimento a essa população, servirá como garantia para que possam lutar pelos seus direitos que, por muitas vezes, são desconhecidos da maioria dos trabalhadores e habitantes do campo. Entretanto, essa educação precisa ser emancipatória e contínua em suas lutas para que essa educação não revogue, devendo, pois, valorizar a memória daqueles que lutaram por essa educação e priorizar o modo de ser e de viver do homem do campo.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foi criado em 2013, na UESB, Campus de Vitória da Conquista, que é referência em educação na região, a qual oferta várias modalidades de cursos de Graduação e Pós-Graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, como o PPGE.

O PPGE acolhe múltiplos estudiosos do campo de educação com formação em diversas áreas, daí a grande diversidade de temas de pesquisas que corrobora para o crescimento da educação na região local, como também nacional. O Programa possui um acervo de Dissertações disponível para os pesquisadores aprofundarem em seus respectivos

objetos de estudo, bem como para consulta por interessados no assunto, servindo como referência para governantes e técnicos em demandas educacionais, uma vez que suas informações abarcam pesquisadores de vários municípios que compõem a região.

A proposta curricular do PPGEd é pautada em quatro Linhas de Pesquisas que possibilitam o avanço científico na área de educação. O processo seletivo é anual e consta de quatro etapas eliminatórias: análise e homologação das inscrições, realização de prova escrita, análise do anteprojeto de pesquisa e entrevista, sendo que o candidato reprovado em qualquer uma das etapas não poderá participar da etapa seguinte (UESB, 2019).

O número de vagas ofertado pelo PPGEd para o ano vigente foi de 45, distribuídas nas seguintes Linhas de Pesquisa:

Quadro 1 – Número de vagas distribuído por Linha de Pesquisa

LINHAS	VAGAS
Linha 1 - Política Pública Educacional	18 (dezoito)
Linha 2 - Currículo, Práticas Educativas e Diferença	12 (doze)
Linha 3 - Linguagem e Processos de Subjetivação	5 (cinco)
Linha 4 - Conhecimento e Práticas Escolares	10 (dez)

Fonte: Adaptado pelas Autoras (2020), com base no Edital nº 101/2019 para o período letivo 2020.1.

O PPGEd tem como coordenadores o Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes e a Profª Drª Denise Aparecida Brito Barreto. O **Colegiado é composto pelos professores:** Dr. Claudio Pinto Nunes, Drª Denise Aparecida Brito Barreto, Drª Leila Pio Mororó, Dr. Reginaldo Santos Pereira, Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari e Dr. Edinaldo Medeiros Carmo. Ainda conta com representantes dos discentes, Jocilene Oliveira Santos Brito – Titular, e Roque Luiz Argolo Souza – Suplente.

O curso ofertado pelo PPGEd é dividido em quatro semestres, com disciplinas que possibilitam o discente a aperfeiçoarem seus conhecimentos, orientando-os quanto à escrita da Dissertação, além de propor uma gama imensurável de desafios quanto ao fazer ciência,

no incentivo dos discentes em participação de eventos, na escrita de artigos, capítulos de livros, apresentações em seminários nacionais e internacionais. Essas ações são incorporadas ao currículo do aluno para o alcance de objetivos futuros, como participação em concursos, seleções e continuidade da carreira científica, pois a intenção do PPGEd é formar pesquisadores na área de educação para servir e transformar à sociedade.

O quadro a seguir apresenta o fluxograma do PPGEd com a divisão das disciplinas, carga horária e quantitativo de crédito para cada disciplina e semestre.

Quadro 2 – Fluxograma do Curso de Mestrado em Educação

I SEMESTRE	II SEMESTRE	III SEMESTRE	IV SEMESTRE
Prática de Pesquisa I 30h – 2c*	Prática de Pesquisa II 30h – 2c	Prática de Pesquisa III 30h – 2c	Prática de Pesquisa IV - 30h – 2c
Seminário de Dissertação I (Obrigatória) 45h – 3c	Seminário de Dissertação II (Obrigatória) 45h – 3c	Docência no Ensino Superior I 30h – 2c	Defesa de Dissertação
Pesquisa em Educação Obrigatória 60h – 4c	Disciplina Optativa I 45h – 3c	Exame de Qualificação de Dissertação	
Disciplina Obrigatória da Linha 45h – 3c	Disciplina Optativa II 45h – 3c		
180h – 12 créditos	165h - 11 créditos	60h - 4 créditos	30h - 2 créditos

Fonte: Adaptado pelas Autoras (2020), com base em informações disponíveis em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/>

No segundo semestre o discente pode cursar duas disciplinas optativas com carga horária de 45h e três créditos cada uma, para isso o PPGEd dispõe de um fluxograma com as disciplinas optativas, visando facilitar a escolha pelos alunos e também, seguir normas técnicas, conforme mostra o Quadro abaixo.

Quadro 3 – Fluxograma do Curso – Disciplinas Optativas

A Individualidade, a Formação Humana e o Professor na Contemporaneidade (30h – 2c)	Livro, Leitura e Ensino de História: Aspectos Históricos (30h – 2c)
Educação e Ciências da Educação (30h – 2c)	Políticas e Práticas de Formação (30h – 2c)
Formas de Organização do Ensino Fundamental (30h – 2c)	Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos (30h – 2c)
Gênero, Raça, Desempenho Escolar (30h – 2c)	Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas (30h – 2c)
Gestão da Educação (30h – 2c)	Seminários Temáticos (30h – 2 créditos)
Infância: Políticas Públicas e Educação (30h – 2c)	Tópicos de História da Educação Brasileira (30h – 2c)
Linguagem e Educação (30h – 2c)	

Fonte: Adaptado pelas Autoras (2020), com base em informações disponíveis em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/>

As disciplinas optativas foram pensadas como forma de alcançar os objetivos do PPGEd, oportunizando aos discentes a livre escolha, porém, mantendo o foco nos conhecimentos relacionados a cada disciplina ministrada e aos alvos da educação.

A atividade especial de Iniciação à Docência no Ensino Superior com carga horária de 30h e dois créditos é mais uma forma de oportunizar o discente a adir por experiência com esse público, desenvolvendo atividades relacionadas ao seu objeto de pesquisa.

As bancas de defesa das Dissertações contam com um Avaliador Interno ao Programa e um Avaliador Externo à Instituição, além do Orientador ou Coorientador. As Dissertações defendidas até o momento são dispostas no Banco de Dissertações do PPGEd e, segundo os avaliadores que emitiram os pareceres, as Dissertações apresentam qualidade e representatividade para a educação brasileira.

O PPGEd ainda conta com a revista *Práxis Educacional*, periódico científico trimestral, cujo editor é o Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes. A revista desenvolve vários Dossiês Temáticos relacionados com a educação e a participação de escritores nacionais e internacionais. Recentemente foi publicado o v. 16, n. 39, abr./jun. 2020, com o tema “Formação Docente,

Práticas e relações Raciais e de Gênero”, organizado pela Dr^a Silvani dos Santos Valentim (CEFET-MG).

Durante a crise sanitária do Coronavírus (COVID-19), o PPGE, mesmo com as atividades presenciais interrompidas, não sobresteve e imediatamente lançou formas de continuar ofertando conhecimento não só à comunidade acadêmica, mas a todos os interessados com a educação, através do Projeto de Lives, oferecidas no canal [www.YouTube.com/ppgeduesb](https://www.youtube.com/ppgeduesb), com temas atuais e bastante provocativos as *lives* vêm surgindo como instrumentos de reflexão e aprofundamento do conhecimento e dentre essas destacam-se: Aprender a ser estudante de Pós-Graduação em tempos de pandemia; Filosofia da diferença: pensamento pedagógico em cenários de pandemia; A vida das mulheres no contexto da pandemia; Trabalho docente em tempos de pandemia; Atividades escolares no cenário da pandemia; A crise do capitalismo e as desigualdades educacionais antes e depois da pandemia; Educação Infantil no contexto da pandemia e Direito e Educação em cenários de pandemia.

O projeto das *lives* foi idealizado pelo professor Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior e ganhou apoio não só da coordenação, mas também, dos docentes do Programa, que conta como debatedores professores, discentes ingressos e egressos do PPGE, além de convidados dos três *campi* da UESB e de outras instituições, promovendo assim, um debate que perpassa a sala de aula e oportuniza aos estudantes o acesso ao conhecimento, com a fala de profissionais convidados.

Com todas essas características aqui referendadas, o PPGE ganha representatividade em toda a região como curso de Mestrado Acadêmico em Educação com grande credibilidade, daí justifica o número de inscritos para o processo seletivo para alunos regulares da Turma 2020, que computou 292 inscrições homologadas após recurso, com a oferta de 45 vagas (UESB, 2019).

Caminhos metodológicos

Para esse estudo foi realizado uma investigação das pesquisas sobre Educação do Campo no Banco de Dissertações do PPGE, por meio

de uma apreciação do tema, seguindo os seguintes critérios: Método de pesquisa aplicado, período que foram desenvolvidas as pesquisas, ano e a temática estudada pelos autores. Para aprofundamento das informações foi utilizado a análise documental, que segundo Ludke e André (1986, p. 38), essa técnica ainda é pouco explorada na área de educação e,

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

O tipo de pesquisa adotado para esse estudo foi a qualitativa, por entender que esse tipo responde aos questionamentos aqui levantados sobre o interesse dos pesquisadores na Educação do Campo e, de acordo com Minayo (2001, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para apreciação dos elementos, este estudo ainda assume como referência a método Dialético, que para Kosik (1997, p. 20), implica em uma explicação objetiva da realidade estudada, penetrando na riqueza de seus conteúdos a fim de transitar da “coisa em si” para um “concreto pensado”.

Para Lakatos (1991, p. 101), “[...] a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. A opção pela abordagem dialética se deu como tentativa da compreensão dos estudos dos pesquisadores sobre a Educação do Campo no PPGEd/UESB, a fim de contextualizá-las a partir da materialidade, do concreto pensado.

O método de análise foi o Materialismo Histórico Dialético e tal opção decorre do entendimento de que o referido enfoque contribui para desvelar a realidade, pois busca abranger o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Para Frigotto (2001, p. 77), o método está ligado à concepção de “[...] realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. [...] Este constitui - se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sócias”.

Partindo desse pressuposto, nota-se que o método Materialismo Histórico Dialético não está desvinculado da realidade, ao contrário, está em constante movimento com ela. A intenção de Marx era entender a realidade social, buscando captar as contradições e os antagonismos da sociedade, comprovando a origem e o desenvolvimento do sistema capitalista presente nas sociedades.

Resultados e discussões

As discussões em torno da Educação do Campo ainda são muito incipientes, embora seja comprovada a importância do Campo para o progresso do país através da agricultura e agropecuária. Entretanto, as políticas públicas para os moradores do Campo ainda são poucas em relação às da cidade. Nessa vertente, surge o interesse em pesquisar os estudos dos discentes do PPGEEd em relação à Educação do Campo, visto que o curso é ofertado em Vitória da Conquista, considerado como um município de grandes áreas campesinas, embora como fora abordado anteriormente o curso não abrange pesquisadores só do município, mas de toda a região, aberto a todos os interessados em assuntos que envolvem educação.

Os estudos de Silva (2017) relatam muito bem as características campesinas do município ao abordar que a lavoura do café faz parte da história agrária do município de Vitória da Conquista, com reflexo na sua economia e, conseqüentemente, no desenvolvimento econômico da região. A autora ainda relata que o município possui uma área rural com aproximadamente 2.600 km² de extensão, considerada a maior, senão do país, mas da região Nordeste, uma área rural ocupada por acampados,

assentados, quilombolas, camponeses, horticultores, cafeicultores, além de outros que lutam pela sobrevivência plantando, colhendo e resistindo aos problemas climáticos, econômicos e políticos da região. A agricultura do café também é responsável pelo processo de proletarianização do trabalhador rural, por absorver um grande contingente de mão de obra para a colheita do café.

Como fora abordado anteriormente, o Banco de Dissertações do PPGEd aborda várias temáticas com contribuições em múltiplas áreas da educação, sendo encontrado 171 registros, com o primeiro datado do ano de 2014, de autoria de Gracilene Mendes de Souza Nogueira, Orientador Dr. Claudio Pinto Nunes, com o título “ Os sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos”

Foram encontrados doze registros de pesquisas relacionadas à Educação do Campo, como pode ser conferido no quadro a seguir:

Quadro 4 – A Educação do Campo no Banco de Dissertações do PPGEd
(continua)

Ano de Defesa	Autor	Título	Orientador	Método de Pesquisa
2020	Elinete Pereira dos Santos	Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais	Arlete Ramos dos Santos	Materialismo Histórico Dialético
2019	Antônio Domingos Moreira	A Educação não Formal na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Pau Branco - APAB no município de Riacho de Santana – BA	Arlete Ramos dos Santos	Materialista Histórico Dialético
2019	Jafé da Silva Cardoso	As Condições de Trabalho na Educação do Campo no Município de Medeiros Neto – BA: Precarização e Alienação	Arlete Ramos dos Santos	Materialista Histórico Dialético
2018	Mauro dos Santos Carvalho	Percepções da Equipe Técnica dos Professores e dos Beneficiários sobre a Gestão do Pronera no período de 2004 a 2013: o caso Uesb	Arlete Ramos dos Santos	Materialista Histórico Dialético

(conclusão)

Ano de Defesa	Autor	Título	Orientador	Método de Pesquisa
2018	Ivanei de Carvalho dos Santos	O impacto das Políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia	Arlete Ramos dos Santos	Materialista Histórico Dialético
2018	Elisângela Andrade Moreira Cardoso	Os impactos do Parfor na Educação do Campo como política de formação para a prática pedagógica dos Egressos do Curso de Pedagogia da Uesb, em Vitória da Conquista/BA	Arlete Ramos dos Santos	Materialista Histórico Dialético
2018	Reinaldo Alves de Santana	Quando o estranho é a Roça: Representações Sociais do Ensino de Leitura Imbricadas na Prática de Professores	Ester Maria de Figueiredo Souza	Análise de Conteúdo
2017	Fabiana Santos Farias da Silva (2017)	A Tessitura do Ensino de Leitura na Educação do Campo: o Dito e o Feito pelos Professores	Denise Aparecida Brito Barreto	(Auto) Biográfico
2017	Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro	De Escola de Iniciação Agrícola de Salina ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Salina: um Estudo de Caso	Sheila Cristina Furtado Sales	Materialismo Histórico Dialético
2017	Lilia Rezende dos Santos	Currículo Prescrito e o Currículo em Ação: uma análise suas implicações no Curso Técnico em Agroecologia no Proeja	José Jackson Reis dos Santos	Método Paulo Freire
2017	Marciana Malheiros Martins Prates	Políticas Públicas de Educação Infantil das Escolas do Campo do Município de Palmas de Monte Alto – BA	Isabel Cristina de Jesus Brandão	Não cita Método apenas pesquisa qualitativa
2016	Charlene Araújo Santos	A Formação de Professores para a Educação do Campo: Estudo Epistemológico sobre a produção do conhecimento na área	Leila Pio Mororó	Materialista Histórico Dialético

Fonte: Adaptado pelas Autoras (2020), com base em informações disponíveis em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/>

Com todos os registros encontrados, observou-se que os estudos relacionados à Educação do Campo ainda manifestam pouco interesse

entre os pesquisadores, apesar dos esforços dos movimentos sociais em chamar a atenção para os poucos investimentos dedicados à população campesina, principalmente as políticas públicas educacionais, que sempre se encontram vinculadas com as urbanas, gerando um déficit grande para as Escolas do Campo.

Nos estudos mencionados no quadro foi considerada a pesquisa de Mineiro (2017) por destacar as escolas Agrotécnicas como sendo de interesse da população do campo, visto que boa parte dos discentes destas instituições é de origem campesina e procuram por formação voltada para sua aplicabilidade no campo.

Educação para o Trabalho

O objetivo dos cursos técnicos ligados ao espaço campesino é a formação para o trabalho profissional agrícola, entretanto, com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho várias escolas agrotécnicas passaram por uma transição para Institutos Federais de Tecnologia e Ciência. Nesse sentido, Mineiro (2017, p. 17) afirma que em 29 de dezembro de 2008 “[...] o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades [...]”.

Assim, as escolas que antes tinham o foco no ensino agropecuário passam por mudanças em seus objetivos, com a formação de mão de obra para o trabalho nas indústrias e fábricas, atendendo aos anseios da classe empresarial. Nessa vertente é que se ancora os estudos de Mineiro (2017) ao abordar as implicações ocorridas no campus Salinas, desde a sua transição de Escola Agrotécnica Federal para uma unidade do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). A autora aponta as exigências do cenário mundial da globalização, como forma de promover o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica que atenda às exigências de um mercado de trabalho competitivo, além de assinalar as preocupações das atuais legislações brasileiras, em sua maioria, com a formação dos estudantes e sua inserção no mundo do trabalho.

Percebe-se, portanto, a presença dos ideais da classe empresarial em que a intencionalidade é a preparação de mão de obra para aproveitamento da força para o trabalho. Observa-se nesse caso, uma demonstração de poder da classe dominante sobre o Estado, como pode ser constatada nas palavras de Mészáros (2007, p. 203):

É compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto. Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro.

O autor ainda adverte que quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, também na forma de “privatização”, promovida pelo Estado para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2007, p. 294).

Ao adotar políticas de interesse dos grupos de empresários a educação brasileira se redirecionou para uma política de quase mercado, negando a formação política dos cidadãos que passam a ser educados para atuarem nos postos de trabalho. Como salientam Marx e Engels (1983, p. 10), “O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante [...]”.

A classe trabalhadora não vê como outra opção corresponder aos mandos da classe dominante na possibilidade de alcançar um emprego no mercado de trabalho nem que seja com baixos salários, pois, essa é a forma de garantir a sobrevivência nas configurações de legalidade em uma sociedade capitalista.

Formação para Professores

A formação de professores é tema de várias discussões no âmbito das políticas públicas brasileiras, uma vez que muitos acreditam que quanto antes capacitado o professor, mais chances terá a educação em atingir a qualidade desejável.

Dentre as normatizações existentes no país para a formação de professor destacamos para esse estudo o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), composto por vinte metas, e especificamente, as Metas 15 e 16 que tratam da formação do professor.

Nessa vertente, encontram-se os estudos de Elisângela Andrade Moreira Cardoso, uma das autoras desse texto, sobre formação de professores, cujo título é: “Os impactos do Parfor na Educação do Campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do Curso de Pedagogia da Uesb, em Vitória da Conquista/BA”. A autora analisa os impactos do Parfor como política de formação inicial na prática pedagógica dos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UESB, que atuam em espaços campestinos de Vitória da Conquista, obedecendo ao recorte temporal de 2012-2015.

No percurso da pesquisa, Cardoso (2018) discute sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e considera que este tem contribuído de forma relevante para a formação inicial de professores que não possuem a capacitação exigida pela LDBEN nº 9.394/96. Nesse sentido, o PARFOR surge como política para formação inicial de professores, visando o cumprimento expresso na Lei.

Outro estudo sobre formação de professores foi o de Charlene Araújo Santos, intitulado “A Formação de Professores para a Educação do Campo: estudo epistemológico sobre a produção do conhecimento na área”. A pesquisadora realizou uma investigação da produção acadêmica em nível de Teses e Dissertações produzidas entre os anos de 2010 a 2014 sobre a formação de professores para a Educação do Campo. A pesquisa teve como objetivo geral delinear um quadro de concepções que vem sendo desenvolvidas sobre a formação de professores para as escolas do campo, a partir dos estudos encontrados (SANTOS, 2016).

Segundo a autora as informações foram analisadas por meio da leitura de seis Teses e nove Dissertações sobre a formação de professores da Educação do Campo, selecionadas entre o total de dezessete produções encontradas sobre o tema, o que conclui que a formação de professores para essa modalidade, desde sua égide, é uma bandeira de luta dos movimentos sociais camponeses, e que no enfrentamento de limites e contradições, vem se constituindo como um importante instrumento para o fortalecimento da Educação do Campo e da formação de professores, como um todo e, portanto, da educação de modo geral.

A luta por uma educação campesina de qualidade parte dos movimentos sociais em defesa de uma população, por muitas vezes esquecida pelos governantes, e explorada pela classe dominante. Nesse sentido, reportamos ao pensamento de Marx e Engels (1999, p. 7), ao afirmarem que:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimido, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira ou pela destruição das duas classes em luta.

A formação para professores avançou consideravelmente nos últimos anos, entretanto, não se pode deixar de evidenciar que foi uma conquista dos governantes e das políticas implementadas, mas que se deve avaliar que foi pela força, determinação da classe de professores que não deixaram se abater pelas dificuldades em conciliar jornadas de trabalho e a família com os estudos. Mais uma vez a classe trabalhadora demonstra sua determinação na busca por conhecimento e qualidade na educação.

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é uma realidade bem presente na Educação do Campo, visto que muitos dos camponeses trabalham durante

o período diurno e dedicam o tempo disponível no período noturno para os estudos, embora com muita dificuldade, além de uma carga de trabalho bastante densa, pois se trata na maioria das vezes, de força braçal e a jornada de trabalho pode ultrapassar as oito horas diárias, mas mesmo assim, ainda tem um contingente que quer iniciar ou continuar os estudos.

Para assegurar o direito à educação nessa fase, a LDBEN nº 9.394/96 estabelece em seu Art. 37, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

Para a discussão sobre esse tema destacam-se duas Dissertações do Quadro 4: a primeira é de Elinete Pereira dos Santos, cujo título é “Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais”. Com essa pesquisa a autora objetivou analisar as contribuições da Jornada Comunitária do MEB para a formação política dos sujeitos sociais das turmas de jovens e adultos do projeto parceiro com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A pesquisa foi realizada em três estados a saber: Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte, e teve o recorte temporal entre os anos de 2014 a 2016 (SANTOS, 2020).

A segunda pesquisa que merece destaque é a de Mauro Santos Carvalho, que tem como título “Percepções da equipe técnica, dos professores e dos beneficiários sobre a gestão do Pronera no período de 2004 a 2013: o caso da Uesb”. O estudo apresenta como objetivo geral “Identificar as percepções da equipe técnica, professores e beneficiários que participaram diretamente nas ações pedagógicas, administrativas e técnicas deste Programa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, no marco temporal de 2004 a 2013”. O trabalho aborda como o Pronera, parte da Educação do Campo, se apresenta e contradiz na sociedade capitalista e no escopo das políticas públicas, tendo o Estado e seus atores governantes como mediadores dos interesses antagônicos nas lutas para os sujeitos do campo (CARVALHO, 2018).

O *Manual de Operações do Pronera* (BRASIL, 2004, p. 11) considera o referido programa como “[...] uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro”, cujo objetivo consiste em “[...] fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas”.

Ainda segundo o *Manual*, o PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde o surgimento da política os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm o direito garantido de iniciar e continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004).

Mais uma política visando assegurar os direitos do homem do campo, que nasce das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, como afirmam Marx e Engels (1999, p. 7), “[...] a história de todas as sociedades que existiram até os nossos dias tem sido a história da luta de classes”. Por meio dessa afirmação o autor coloca que a classe dominante em todo tempo tenta dominar a classe trabalhadora, com sua ideologia que aliena e explora o que configura como a contradição como unidade e luta dos contrários.

Entretanto, a partir da publicação do Decreto nº 10.252/2020, o PRONERA passa por modificações em sua estrutura, como salienta o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2020, p. 126):

O governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020 o Decreto nº 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra. Mais do que alterar a estrutura regimental e de cargos, o Decreto altera profundamente as competências do órgão. A autarquia deixa de ter competências de formulação. Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos.

Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil.

Como salienta o FONEC (2020), a política do PRONERA foi extinta, mesmo depois da constatação do benefício ofertado aos trabalhadores do campo de várias regiões do Brasil.

Avaliação escolar

Avaliar o ensino que é ofertado no Brasil não é algo recente, entretanto, analisar os processos que levam a essa avaliação é tido como novo nessa linha. Segue a pesquisa de Ivanei de Carvalho dos Santos, umas das autoras desse estudo aqui representado, que objetivou analisar os impactos das políticas do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em municípios da Bahia (SANTOS, 2018). O PAR “[...] é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE”, que oferece aos entes federados instrumento para diagnosticar e planejar a política educacional que possa contribuir para a construção do sistema nacional de ensino (BRASIL, 2007).

Os municípios fazem a adesão ao Plano e através dessa, recebem assistência técnica e financeira para sua implementação. Camargo *et al.* (2017, p. 106-107), colocam que o PAR é concebido como um documento plurianual e multidimensional, constituído de quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos.

O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante o governo de Luiz Inácio

Lula da Silva, formulado para medir a qualidade do aprendizado em todo território nacional e estabelecer metas para a melhoria da Educação Básica. O IDEB é calculado a partir da taxa de rendimento escolar, obtido através do Censo Escolar que é realizado anualmente e das médias obtidas nos exames aplicados pelo INEP.

Segundo o Portal do MEC, “As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos”, as quais são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de alcançar 6 pontos até 2022, média essa traçada para o sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2017).

A pesquisa de Santos (2018) foi realizada nas Escolas do Campo nos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista, com o recorte temporal de 2010-2016, os participantes da pesquisa constaram de professores, gestores, coordenadores das Escolas do Campo, técnico do PAR e secretários municipais de educação. Os instrumentos utilizados foram: análise documental, entrevista e questionários. As análises foram organizadas em seis blocos temáticos: 1) Caracterização dos municípios; 2) Educação do Campo na perspectiva dos professores e gestores escolares de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista; 3) Formação do professor do campo; 4) Relatos sobre a Educação do Campo; 5) Políticas Públicas para a Educação do Campo; e 6) O Impacto das Políticas do PAR, no Ideb das Escolas do Campo nos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista.

Através da pesquisa constatou-se que o IDEB das escolas analisadas passou por um aumento, entretanto, deveria ser maior se não houvesse enfrentado dificuldades quanto à implantação e implementação das políticas públicas, como diferenças regionais, acesso, material inadequado ou inexistência dele para o desenvolvimento das metodologias em sala de aula, falta de merenda escolar para atender a demanda dos alunos e as condições físicas das escolas.

Precarização do Trabalho Docente

O PNE (2014/2024) traz em sua redação as metas 17 e 18, as quais abordam sobre a valorização dos profissionais do magistério e afirmam que:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Entretanto, as Metas do PNE (2014/2024) ainda não atingiram os percentuais desejáveis, como pode ser constatado no Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam a situação das vinte metas, sendo que para esse estudo foram priorizadas as metas 17 e 18. Em relação à meta 17, o Relatório aponta que a meta está no caminho de ser cumprida, visto que “Passou de 65,2%, em 2012, para 74,8%, em 2017. Para alcançar a meta, essa relação percentual deve atingir 100% em 2020” (BRASIL, 2018).

As informações apontam para um crescimento na remuneração dos professores, apesar de os estados da região nordeste do país ainda se encontrarem bem abaixo das demais regiões. Subsídios difíceis de serem entendidos, visto que são profissionais que por muitas vezes, detêm o mesmo grau de formação, executam as mesmas atividades sendo que os da região nordeste apresentam condições de trabalho mais precárias, devido a vários fatores, como falta de material, estrutura das escolas ineficiente para o atendimento ao aluno e outras situações que são do conhecimento de todos.

As discrepâncias econômicas regionais são bem visíveis no país e esses fatores só tendem a crescer; a política foi implementada para todos, entretanto, um grupo em sua maioria sempre é privilegiado em detrimento do outro.

Quanto à Meta 18 que aborda sobre o Plano de carreira docente, o INEP (2020) aponta que:

A Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic) /IBGE de 2014 e o levantamento realizado pela Dired/Inep em 2017 indicam que 100% dos estados e o Distrito Federal possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério vigente. Segundo levantamento realizado pela Dired/Inep em 2017, entre os estados e o Distrito Federal, 81,5% (22) possuem legislação prevendo o limite máximo de % ou 2154 da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos, 77,8% (21) cumprem o PSNP e 66,7% (18) atendam simultaneamente aos três quesitos da meta.

Excepcionalmente, os índices apontam para uma realidade que ainda não existe em todos os municípios do país, uma vez que os planos de carreira para os profissionais do magistério são inexistentes e em outros casos os que existem encontram-se defasados, sem nenhuma atualização, ou seja, as informações são reportadas aos Estados, enquanto que nos municípios a realidade é outra.

O discente Jafé da Silva Cardoso realizou sua pesquisa com a temática “As condições de trabalho docente na Educação do Campo no Município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação”, com o objetivo de analisar as condições de trabalho dos docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação do Campo, do município de Medeiros Neto.

Cardoso (2019) concluiu em sua pesquisa que as condições de trabalho dos docentes atuantes da realidade ora pesquisada, estão precarizadas e que diversos obstáculos permeiam o cotidiano dos docentes que atuam nessa realidade, como a precariedade da estrutura física das escolas, ausência de recursos financeiros, didáticos e materiais,

dificuldade de deslocamento, formação fragilizada, falta de apoio do gestor e do pedagógico, dentre outros. Entretanto, ficou perceptível que não há da parte dos docentes qualquer ação contra hegemônica que viabilize mudança e/ou melhoria da situação apresentada.

O sobredito autor ainda aborda que o acúmulo de funções, aliado a inúmeros outros problemas inerentes à profissão docente, são importantes fatores que influenciam na precarização das condições do trabalho docente no cotidiano, assim como no processo de alienação do profissional, pois muito embora o professor do campo seja consciente da relevância de se ter adequadas condições de trabalho e do seu direito a elas, ele trabalha, cotidianamente, sem questionar, sem reclamar, cumprindo sua rotina de trabalho, alheio à necessidade de luta por um ambiente de trabalho adequado.

Os estudos de Cardoso (2019) apontam para a necessidade de luta da classe de trabalhadores em educação para que seus direitos possam ser respeitados, entre esses não só a renumeração, mas também nos outros aspectos que garantam a qualidade do trabalho desenvolvido por eles.

Considerações finais

Refletindo sobre as informações analisadas é possível notar que os estudos relacionados à Educação do Campo ainda são em número reduzido, mesmo em um Programa cujo objetivo maior é desenvolver pesquisas na área de educação que contribuam com a sociedade.

As pesquisas avaliadas trazem temas bastante profícuos, que refletem a atualidade da Educação do/no Campo, mencionando as lutas dos movimentos sociais em busca de uma educação emancipatória, igualitária e de qualidade que respeite os saberes e características do homem do campo. Entretanto, a maioria dos estudos investigados demonstra a precariedade das escolas do campo, sendo que na maioria das vezes não existe uma educação pensada para o campo, o que existe são adaptações da educação urbana para o campo.

A inclusão de professores que dedicam seus estudos para a Educação do Campo tem se constituído como alternativa para aumentar

o número de investigadores sobre o tema. Atitudes como essa são de suma importância, visto que as discussões relacionadas à Educação do Campo devem estar presentes em Programas de Mestrado e Doutorado relacionados à educação, para que não venha abater-se no esquecimento, desmerecendo assim, as lutas e conquistas dos movimentos sociais ao demonstrar a realidade dos povos do campo, no que diz respeito à educação.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto 7.247, de 19 de abril de 1870*. Dispõe sobre a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-ppublicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Ano de criação: 2007 (com início de série histórica em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais). Brasília, 2017. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/ideb/133> Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Plano de Ações Articuladas*

(PAR). Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/par/par-projetos-arquiteticos-para-construcao> Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). *Manual de Operações*. Ed. rev. e atual. Brasília, abril de 2004. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004.

BRASIL. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento da Metas do Plano Nacional de Educação* – 2018. Brasília, 2018. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/RESUMO_RELATORIO_INEP_-_PNE_2018_-_PRINCIPAIS_CONCLUSOES_.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no Meio Rural. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas- educação*. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/educacampo.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

CAMARGO, M. D. H.; NOVAIS, V. S. M.; GUTIERRES, D. V. G.; CHAVES, Vera L. J. Autonomia e a participação coletiva na gestão educacional a partir do Plano de Ações Articuladas em Municípios do Pará. In: GUTIERRES, D. V. G.; BARBALHO, M. G. C.; COSTA, M. S. F. P. M. (org.). *Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação*. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

CARDOSO, E. A. M. *Os impactos do Parfor na Educação do Campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia da Uesb, em Vitória da Conquista/BA*. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), Vitória da Conquista, 2018.

CARDOSO, J. S. *As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/Ba: precarização e alienação*. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), Vitória da Conquista, 2019.

CARVALHO, M. S. *Percepções da equipe técnica, dos professores e dos beneficiários sobre a gestão do Pronera no período de 2004 a 2013: o caso da Uesb*. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), Vitória da Conquista, 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *A Educação do Campo no enfrentamento da Covid-19 no Brasil*. Brasília, DF, 15 de abril de 2020.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório do Inep avalia andamento das metas do PNE*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/relatorio-inep-avalia-andamento-das-metas-pne/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução: Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINEIRO, E. C. G. M. *De Escola de Iniciação Agrícola de Salina a Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Salina: um Estudo de Caso*. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, 2017.

MOREIRA, A. D. *A educação não formal na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Pau Branco – APAB no município de Riacho de Santana – BA*. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, 2019.

PRATES, M. M. M. *Políticas Públicas de Educação Infantil das escolas do campo do município de Palmas de Monte Alto – BA*. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, 2017.

SANTANA, R. A. *Quando o estranho é a Roça: representações sociais do ensino de leitura imbricadas na prática de professores*. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, A. R. *Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso*. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, C. A. *A formação de professores para a Educação do Campo: estudo epistemológico sobre a produção do conhecimento na área*. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, 2016.

SANTOS, E. P. *Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais*. 2020. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, 2020.

SANTOS, I. C. *Os impactos das políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia*. 2018. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, L. R. *Currículo Prescrito e o Currículo em Ação: uma Análise suas Implicações no Curso Técnico em Agroecologia no Proeja*. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEd/UESB), Vitória da Conquista, 2017.

SILVA, F. S. F. *A tecitura do ensino de leitura na Educação do Campo: o dito e o feito pelos professores*. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), Vitória da Conquista, 2017.

SILVA, L. R. *A política municipal de educação em Vitória da Conquista - BA, no período de 2010 a 2015*. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica) – UESC, Ilhéus, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Edital nº 101/2019*. Seleção para aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado em Educação para o período letivo 2020.1. Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/07/Edital-101-2019-Selecao_alunos_regulares_PPGEd____2020.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

Capítulo 11

Juvenilização da EJA: cenários e vozes dos estudantes do município de Itapetinga – Bahia

Juscilene Silva Oliveira

Adenilson Souza Cunha Júnior

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da educação básica que tem sua história constitutiva advinda dos movimentos de educação popular, coletivos vanguardeiros em defesa dos direitos à educação e à escola a partir da conscientização e problematização da realidade dos sujeitos que se encontram excluídos, marginalizados, oprimidos entre outras condições sociais reservadas historicamente a essa parcela da população. Desse princípio, a EJA deve ser compreendida como uma prática que possibilite levar seus sujeitos a se envolverem em novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, oferecendo conteúdos contextualizados ao seu dia a dia, trabalhando com temas com os quais estão vivenciando, podendo, assim, aliar os seus conhecimentos, experiências de vida e suas realidades com os conhecimentos que a escola possa lhes oferecer.

Na atualidade, a EJA tem sentido os impactos da sociedade contemporânea. O mundo globalizado, o avanço do neoliberalismo econômico, entre outros aspectos da dinâmica do mundo capitalista tem produzido outros cenários, agravado pelo desemprego e pelo aumento das desigualdades sociais e educacionais.

Essa dinâmica tem produzido alterações nas relações presentes na escola, mais precisamente no campo da EJA, apresentando um novo perfil de estudantes: jovens e adultos desempregados, sem garantias sociais, à margem dos seus direitos sociais. São sujeitos oriundos da escola considerada regular, com histórico de repetência, indisciplina, marcados pelo “insucesso escolar” entre outras situações geradas no interior da própria escola e das condições de vida que carregam consigo.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 127),

[...] a partir dos anos 1980 os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida [...].

Esses jovens fazem parte de turmas com outros alunos adultos, muitas vezes, com idade para serem seus pais ou avós. Nessa heterogeneidade, é comum vivenciarmos o conflito geracional. Isso porque, apresentam valores e formas de observar a escola bem diversa daquela apresentada pelos alunos com maior idade. Enquanto o adulto, normalmente espera por uma aula na qual o professor assume um papel central, de detentor do conhecimento, o jovem tende a mostrar-se de forma mais questionadora, com críticas aos valores da escola e das gerações que lhe antecederam, o que comumente resulta em conflitos difíceis de administrar.

Além disso, os motivos que levam os jovens a procurarem a EJA são bem diferentes daqueles almejados pelos adultos. Esses motivos passam desde a busca pela preparação para o mundo do trabalho, ao sonho de cursar uma universidade e até mesmo para manutenção de benefícios sociais, como o Bolsa Família, que exige frequência escolar aos menores

de 17 anos. E assim, a ideia concebida entre os anos de 1960 e 1980 de uma EJA voltada quase que exclusivamente para a aprendizagem do trabalho, onde o letramento era buscado como qualificação profissional, deixa de ser a ideal, fazendo necessário inserir em seu currículo, conteúdos da instrução chamada regular buscando um equilíbrio entre o ensino para o trabalho e a aprendizagem corrente.

Faz-se necessário promover entre os sujeitos da EJA o aprendizado para a formação escolar, tornando-os sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com as exigências de um mundo em transformação, **especialmente aos jovens-adolescentes** que já representam um contingente significativo no segmento de ensino da EJA ocasionando o fenômeno chamado de juvenilização.

Juvenilização é a procura maçante dos jovens por alguma atividade antes não tão comum a eles, neste caso, é o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA, “[...] é a presença significativa de jovens, especialmente adolescentes, resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA” (DUARTE 2015, p. 109).

Esse processo vem sendo, nos últimos anos, alvo dos estudos de muitos pesquisadores que voltaram suas atenções a essa temática (AGUIAR E SILVA, 2017; ARROYO, 2005; DUARTE, 2015; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Essa nova realidade tem atingido também, nos últimos anos, a EJA na cidade de Itapetinga, em virtude de um crescimento significativo de jovens, especialmente os de baixa renda e com faixa etária entre 15 e 17 anos, que procuram esse segmento educacional na cidade¹.

Neste capítulo, apresentamos o recorte de uma pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/Uesb), intitulada “O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-Ba” na qual foi realizado um estudo que leva em consideração os sujeitos discentes da Educação de Jovens e Adultos e teve como objetivo

¹ Fonte: Registro de matrícula das escolas municipais de Itapetinga nos anos de 2015 a 2018.

investigar o processo de juvenilização da EJA no município, buscando identificar seus motivos e se esse fenômeno vinham crescendo ou não nos últimos anos (2010-2019), optando-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, visto que, como afirma Minayo (2007, p. 21):

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para estudar a identidade dos alunos da EJA na cidade de Itapetinga, foi realizado um levantamento documental dos dados de matrícula e do censo escolar nas escolas onde é oferecida a Educação de Jovens e Adultos – anos finais do Ensino Fundamental, sendo elas: o Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão, o Colégio Paulo Hagge (CAIC) e o Colégio Manoel Novais, todas situadas na sede do município. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada junto aos alunos, buscando compreender seu ponto de vista em relação aos motivos que os levaram à EJA.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, para o levantamento do número de matrículas por ano/escola e por faixa de idade/sexo, utilizamos um formulário desenhado no Excel, no qual foram registrados os dados disponibilizados nos livros de matrícula das escolas. Neste formulário também foram inseridas as informações contidas nos históricos escolares dos entrevistados, quanto à repetência, origem escolar e os indicativos de dificuldade de aprendizagem anotados em seus portfólios.

O município de Itapetinga está situado na região Sudoeste da Bahia, distante 562 km da capital – Salvador. Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população estimada

em 2018 é de 75.470 habitantes, sendo assim a 24^a cidade mais populosa da Bahia. É a principal cidade da microrregião do médio sudoeste baiano, que engloba 13 municípios, estando também a 100 km do município de Vitória da Conquista, terceira maior cidade do estado. Possui uma taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade de 96,8%². No ano de 2017, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.6. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 198 de 417. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 85 de 417³.

Antes da promulgação da Lei Municipal N° 1.275/2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação, a Educação de Jovens e Adultos – Nível Fundamental I e II, era oferecida no município por seis escolas. Com o Plano Municipal, a partir de 2015, instituiu-se a nuclearização da EJA, reduzindo o oferecimento da EJA a apenas duas instituições, sendo que, em 2017, foi inserida mais uma instituição de ensino. A Lei N° 1.275/2015, não especifica as regras ou motivos que levaram à nucleação da EJA no município.

Assim, de acordo com o Censo escolar do MEC, o número de alunos matriculados na EJA em Itapetinga pode ser visto na tabela abaixo:

² Dados disponíveis no site no IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: 14 mai 2019.

³ Dados disponíveis na Plataforma QEdU. <https://www.qedu.org.br/cidade/3912-vitoria-da-conquista/ideb>. Acesso em: 11 mai 2019.

Tabela 1 – Número de matrículas efetuadas na EJA na Rede Municipal de Ensino no município de Itapetinga – Censo Escolar 2010 a 2018

Dependência Administrativa	Mediação didático-Pedagógica	Ano	Ensino Fundamental - EJA		Total de alunos matriculados por ano
			Alunos Gerais (escolas rurais e urbanas)	Alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos	
Municipal	Presencial	2010	1319	Não informado	1319
		2011	1614	Não informado	1614
		2012	1561	Não informado	1561
		2013	1393	Não informado	1393
		2014	783	Não informado	783
		2015	757	08	765
		2016	946	16	962
		2017	1.037	58	1.095
		2018	938	57	995

Fonte: DEED/INEP/MEC.

Para que se tenha um diagnóstico da Juvenilização da EJA no município, é necessário, além do número geral de matrículas de alunos na EJA, o número de matrículas por unidade escolar, por faixa de idade e sexo.

Em relação às instituições de ensino, temos a seguinte relação de matrícula:

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na EJA por ano nas instituições escolares objeto desse estudo.

(continua)

Ano	Centro E.C. José Marcos Gusmão	Colégio Paulo Hagge	Escola Municipalizada Manoel Novais
2010	293	127	Escola sob comando da rede estadual de ensino.
2011	251	156	Escola sob comando da rede estadual de ensino.
2012	245	163	Escola sob comando da rede estadual de ensino.
2013	432	177	Escola sob comando da rede estadual de ensino.

(conclusão)

Ano	Centro E.C. José Marcos Gusmão	Colégio Paulo Hagge	Escola Municipalizada Manoel Novaes
2014	426	162	0
2015	397	170	0
2016	403	158	0
2017	527	182	0
2018	614	154	153
2019	476	185	163

Fonte: Dados obtidos em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Quanto à relação de matrículas por idade X sexo, os dados obtidos foram apenas dos anos de 2017, 2018 e 2019, visto que as unidades escolares não dispunham desses dados em seus arquivos e eles não foram encontrados também na plataforma do censo escolar do MEC.

A escola Municipalizada Manoel Novaes passou a ser administrada pela rede municipal no ano de 2017, entretanto, só recebeu alunos da EJA a partir de 2018. A escola está situada na Praça Zilda Ribeiro, no Bairro São Francisco de Assis, com código INEP nº 29282594; possui dependências e sanitários acessíveis a portadores de deficiência, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes.

Quanto aos alunos matriculados na EJA, temos os seguintes dados:

Tabela 3 – Número de alunos matriculados na EJA por faixa de idade X ano – Manoel Novaes.

Ano	Modalidade	entre 15 e 18 anos		entre 18 e 24 anos		maior que 24 anos		Total
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
2018	Multisseriada	5	4	2	1	1	8	21
	EJA IV	14	10	11	5	5	6	51
	EJA V	18	13	26	12	5	7	81
	Totais	64		57		32		153
2019	Multisseriada	3	1	1	1	1	6	13
	EJA IV	6	17	18	11	4	5	61
	EJA V	10	16	32	15	9	7	89
	Totais	53		78		32		163

Fonte: Secretaria da escola (2019).

O Colégio Paulo Hagge (CAIC) está situado na zona mais periférica do município, com grande índice de casos de violência, brigas entre facções criminosas, homicídios e tráfico de drogas. Sua localização é na Rua Medeiros Neto, no Bairro Clerolândia e está registrado no INEP pelo N° 29423546. **Possui biblioteca, sala de leitura, auditório, anfiteatro e quadra de esportes.**

Quanto aos dados de matrícula, podemos verificar na tabela a seguir.

Tabela 4 – Número de alunos matriculados na EJA por faixa de idade X ano – Paulo Hagge.

Ano	Modalidade	entre 15 e 18 anos		entre 18 e 24 anos		maior que 24 anos		TOTAL
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
2017	Multisseriada	09	12	06	08	02	05	42
	EJA IV	15	17	11	09	10	09	71
	EJA V	18	13	11	12	07	08	69
	Totais	84		57		41		182
	Multisseriada	05	03	08	02	02	01	21
2018	EJA III	08	05	06	09	02	03	33
	EJA IV	13	11	10	08	07	03	52
	EJA V	13	12	09	06	06	02	48
	Totais	70		58		26		154
	Multisseriada	05	08	02	06	08	06	35
2019	EJA III	09	07	11	05	03	05	40
	EJA IV	14	11	08	10	05	04	52
	EJA V	12	11	15	13	06	01	58
	Totais	77		70		38		185
	Multisseriada	05	08	02	06	08	06	35

Fonte: Secretaria da escola (2019).

Situado na Avenida Demerval Soares Pinheiro, no bairro Otávio Camões, o Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão (CECJMG) é a maior unidade escolar da rede municipal. Está inscrita no INEP sob o N° 29282616, possui 15 salas de aula climatizadas, biblioteca, auditório/teatro, quadra de esportes, sala de multimeios e um laboratório

de robótica em implantação. Suas dependências possuem acessibilidade a portadores de deficiência. Apesar do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontar a existência de sala de informática, não existe na escola nenhum computador ou equipamento semelhante à disposição dos alunos e/ou professores. A escola possui rede de internet banda larga disponível apenas aos docentes e equipe administrativa.

Em relação às matrículas dos alunos da EJA, essa unidade escolar conta com uma sala multisseriada de alunos portadores de necessidades especiais.

Tabela 5 – Número de alunos matriculados na EJA por faixa de idade X ano – CECJMG

Ano	Modalidade	entre 15 e 18 anos		entre 18 e 24 anos		maior que 24 anos		TOTAL
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
2017	EJA I	02	01	01	03	03	06	16
	EJA II	03	06	02	04	02	02	19
	EJA III	13	16	11	09	06	02	57
	EJA IV	52	51	29	37	20	24	213
	EJA V	61	21	43	30	39	28	222
	Totais	226		169		132		527
2018	EJA II	03	08	01	09	03	02	26
	EJA III	13	10	09	08	07	07	54
	EJA IV	65	62	39	43	28	19	256
	EJA V	61	51	56	45	47	18	278
	Totais	273		210		131		614
2019	Multisseriada	05	08	03	06	01	02	25
	EJA II	07	05	03	04	04	06	29
	EJA III	05	09	04	07	07	06	38
	EJA IV	76	28	31	23	15	18	191
	EJA V	60	44	28	31	18	12	193
	Totais	247		140		89		476

Fonte: Secretaria da escola (2019).

Em cada uma das três escolas pesquisadas, foram escolhidos aleatoriamente cinco alunos com idades entre 15 e 17 anos, matriculados nos ciclos da EJA IV e V, correspondentes ao ensino fundamental II. Em todas as escolas, estes ciclos funcionam apenas no turno noturno, das 19:00 às 21:40h.

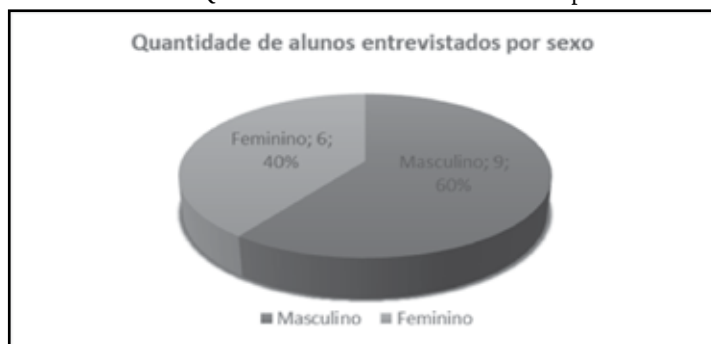
Gráfico 1 – Faixa de idade dos alunos pesquisados.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como a escolha foi aleatória, alunos dos sexos masculino e feminino participaram da pesquisa, ficando a quantidade de alunos por sexo, demonstrada conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Quantidade de alunos entrevistados por sexo.



Elaborado pelos autores.

No processo de entrevista, foi observado a vontade espontânea dos estudantes a participarem da entrevista. Também, para manter

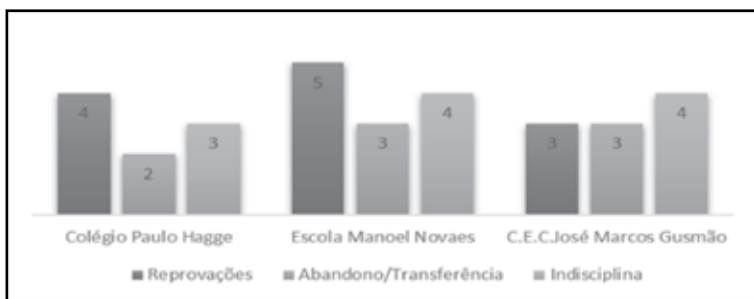
a identidade dos alunos reservada, identificaremos de forma genérica os participantes da entrevista. Entretanto, a identificação do aluno permaneceu a mesma em todas as perguntas, isto é, o aluno identificado como Aluno A na primeira pergunta, permaneceu como Aluno A em todas as demais perguntas.

As entrevistas foram realizadas no período de agosto a outubro de 2019.

Para verificar possíveis reprovações, desistências/abandonos, transferências e histórias de indisciplina anteriores, foram analisados os históricos e os memoriais dos alunos pesquisados nas três escolas verificadas.

Assim, o gráfico abaixo mostra o resultado encontrado:

Gráfico 3 – Número de desistências, reprovações e casos de indisciplina registrado nos históricos dos alunos pesquisados por escola



Elaborado pelos autores.

Assim, os dados levantados (número de alunos matriculados por escola, depoimentos dos alunos pesquisados e dados dos históricos escolares desses alunos) serviram de base para a análise sobre o fenômeno da juvenilização da EJA no município de Itapetinga.

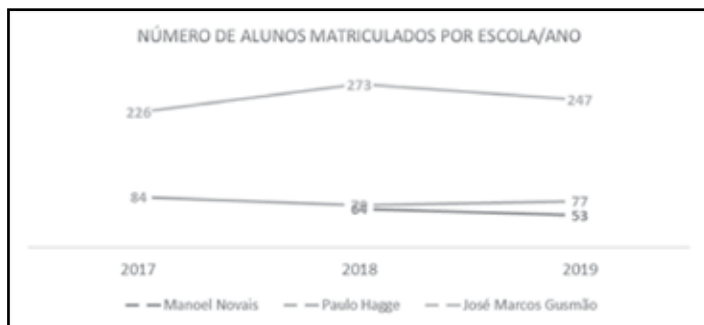
Segundo o IBGE, em 2018, 66.277 pessoas viviam na zona urbana do município de Itapetinga. Destes, 19% estavam na faixa entre 15 e 18 anos de idade. Então, podemos concluir que a zona urbana do município de Itapetinga possuía em 2018, uma população 12.592 jovens entre 15 e 18 anos. Neste mesmo ano, segundo dados das secretarias

das escolas onde é oferecida a EJA na zona urbana do município, o número de alunos matriculados neste segmento na faixa etária pesquisada foi de 407 alunos.

Como não existem dados que indiquem o número de jovens na idade estudada que se encontram fora da escola no município de Itapetinga, fica impossível verificar a demanda reprimida de jovens entre 15 e 17 anos que necessitam de matrícula no ensino fundamental II.

Foi analisado o número de alunos matriculados nos anos de 2017, 2018 e 2019, com idade entre 15 e 17 anos, a fim de verificar se esse número tem aumentado ao longo dos anos no município. Como os documentos continham todos os dados escolares dos alunos, foi possível identificar aqueles cuja matrícula tinha sido efetuada em mais de um dos anos pesquisados e assim, estes foram computados apenas em seu primeiro ano de matrícula.

Gráfico 4 – Número de alunos matriculados na EJA por escola/ano, com idade entre 15 e 17 anos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Verificando o gráfico acima, percebemos que no Centro Educacional e Cultural José Marcos Gusmão, o número de alunos matriculados de 15 a 17 anos, cresceu de 2017 para 2018, porém houve uma queda no número de matrículas de 2018 para 2019. Já no CAIC Paulo Hagge, houve uma queda no número de matrículas de 2017 para 2018 e um leve crescimento desse número de 2018 para 2019. A Escola

Manoel Novais, que iniciou as atividades com a EJA no ano de 2018, teve também uma queda no número de alunos de 15 a 17 anos matriculados no ano seguinte.

Porém, se compararmos o número de matriculados de 15 a 17 anos das três escolas estudadas com o número de alunos das demais faixas de idade, no mesmo período, verificamos que os alunos mais novos formaram a maioria dos matriculados em todos os anos nas escolas.

Para padronizar a abordagem das idades, elas foram aqui divididas – em consonância com a padronização adotada pelo IBGE – nas categorias de faixa etária “até 24 anos” e “acima de 24 anos”.

Segundo Arroyo (2017, p. 115):

Todas as políticas sociais, educacionais têm como destinatários os coletivos populares pobres, negros, indígenas, do campo e das periferias. Essa visão da educação como direito subjetivo de todo cidadão é negada nos próprios ordenamentos sobre “o direito dos que não tiveram acesso a ele na idade própria”. [...] Os resultados das avaliações vão destacar e inferiorizar não cada aluno avaliado, mas os coletivos: “os alunos do norte, nordeste inferiores”, “os alunos das escolas públicas com piores resultados...” “Os alunos das escolas públicas rebaixam nosso Ideb”. Nossa cultura política classista, sexista e racista classifica, segrega não cada indivíduo, mas os coletivos.

Gráfico 5 – Número de alunos matriculados por faixa etária/ano/escola.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apenas na Escola Manoel Novais, no ano de 2019, esse número foi menor que no ano anterior, ademais, o número de jovens adolescentes na EJA tem superado e muito o número de adultos. Essa realidade vem revelar de forma mais explícita o grande número de adolescentes que tem chegado à EJA nos últimos anos em nosso município.

Os dados demonstram que as matrículas de alunos de até 24 anos de idade cresceu em média 10% ao longo dos últimos três anos, enquanto as matrículas de alunos acima de 24 anos de idade diminui no mesmo percentual no período, o que demonstra o crescente processo de juvenilização das turmas de EJA nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Itapetinga, reafirmando a tendência apontada pela literatura analisada.

Impossível precisar se o chamado “rebaixamento” da idade mínima de ingresso na EJA, ocorrida a partir da LDB de 1996 foi causa ou efeito da demanda de adolescentes para este segmento educacional. É preciso, contudo, salientar que foi a partir deste texto legislativo que a juvenilização começou a ser discutida.

Percebe-se portanto, no debate das discussões sobre a juvenilização, a legislação educacional salientando e buscando soluções para o problema proporcionado pela interpretação do próprio texto legislativo acerca das idades mínimas da EJA que ocasionou uma configuração de que a EJA seja sentida e reconhecida como lugar depositário dos adolescentes com insucesso escolar.

Apesar de não ser objeto desse estudo, podemos observar que também nos ciclos da EJA I, II e III ou salas multisseriadas, correspondentes ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, nas três escolas analisadas, o número de alunos de 15 a 18 anos foi superior, nos três anos estudados, aos de alunos com mais de 18 anos de idade.

Entretanto, a presença dos jovens no 2º Segmento da EJA (5ª a 8ª séries) é preocupante. O Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2013 mostrou que:

[...] o perfil etário dos alunos dos anos iniciais, no 2º segmento da modalidade EJA, está atualmente superior ao daqueles dos anos

finais. Esses resultados indicam que a transição entre essas duas etapas não está ocorrendo de forma contígua (INEP, 2013, p. 14).

Uma das hipóteses é que os anos finais do 2º Segmento da EJA (8º e 9º anos) estejam recebendo mais alunos provenientes do Ensino Fundamental II.

Independente da idade, portanto, a Educação de Jovens e Adultos trata sempre deste encontro de gerações, desta intergeracionalidade. O desafio que se materializa é lidar com esta nova configuração, porém sem recusá-la de antemão por ela ser, exatamente, jovem.

E assim, o questionamento inicial se torna cada vez mais necessário e intrigante ao pesquisador: O que tem levado os jovens cada vez mais jovens a buscarem a EJA no município de Itapetinga? Direitos negados? Falta de políticas públicas mais coerentes e assertivas? Um estado de subcidadania forçada pelos poderes educativos? Negação social? Na busca por estas respostas, escutamos alunos das três escolas pesquisadas.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação da cidade de Itapetinga possui oferta de EJA em apenas três das mais de 30 unidades escolares que a compõem. Neste total, a distribuição das turmas vem oscilando, mas no geral acompanhando a queda ou aumento do quantitativo de alunos.

A entrevista foi realizada nas dependências das escolas, com autorização dos seus dirigentes e dos alunos pesquisados, além da assinatura do Termo de Livre Consentimento. O segmento da EJA é oferecido na cidade apenas no turno noturno.

A conversa ocorreu ao longo de três meses (de acordo com a disponibilidade de cada escola), com 15 alunos de turmas de EJA existentes nas Escolas, do ciclo da EJA IV equivalente ao 6º e 7º e do ciclo da EJA V correspondente ao ano 8º e 9º ano. Os alunos foram convidados a falar sobre suas trajetórias escolares, especificamente as circunstâncias de ingresso na modalidade e os atrasos que os levaram até lá. Todos os alunos entrevistados eram menores de 18 anos de idade.

Sabemos que a trajetória de muitos alunos da EJA é marcada pela angústia de não dispor do necessário para o seu desenvolvimento

e para concluir, pelo menos, a educação básica. Dessa forma, as delicadezas através das quais os processos de hierarquização, segregação, estigmatização e reprodução de desigualdades no ambiente escolar acontecem, na maioria das vezes, parecem invisíveis e faz-se necessário a (re)significação desse lugar simbólico onde os alunos possam superar o rótulo de fracassados imposto pela comunidade escolar, e retomar sua posição de sujeitos no processo educativo.

Conforme Arroyo (2005, p. 24):

A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vem apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais.

Ao reconstruirmos a trajetória escolar dos alunos pesquisados, foi feita a seguinte pergunta: *Qual o grau de instrução de seus pais?* Apenas dois alunos responderam que um dos pais terminaram ou chegaram ao ensino médio, os demais alegaram que seus pais não estudaram ou tinha pouco estudo ou não sabiam o grau de instrução dos pais.

Meu pai eu não sei, minha mãe terminou. Ela estudou até a quarta série (Aluno A, 15 anos, EJA IV, Escola Paulo Hagge).

Meu pai parou de estudar. Minha mãe tá fazendo a EJA aqui na escola também, mas ela não sabe escrever direito ainda (Aluno C, 17 anos, EJA V, Escola Manoel Novaes).

Minha mãe foi até a oitava série e meu pai eu não sei muito (Aluno C, 15 anos, EJA V, CECJMG).

Percebemos nas entrelinhas das falas dos alunos pesquisados, uma certa vergonha ou receio ao falar sobre o grau de instrução de seus pais e

também a necessidade de justificar essa situação (falta de instrução regular dos pais) com frases como “estou estudando para ser alguém na vida”.

Algumas reflexões e dados de pesquisas (ANAZAWA, 2016; COSTA, 2016, PEREIRA, 2005) sobre os significados e as formas de envolvimento dos pais, especialmente das mães, nas trajetórias escolares de seus filhos, nos meios populares, demonstram que, é entre os alunos destes meios sociais que vamos encontrar os índices mais elevados de fracasso escolar. Famílias em que os genitores têm grau de instrução mais elevado propiciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e ambiente social de mais oportunidades.

Considerações à cerca do resultado do Estudo Mobilidade Sócio-Ocupacional, suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDS), publicado no *Correio Brasiliense* de 17 de novembro de 2016, informa que o estudo apontou que o grau de escolaridade dos pais é determinante para o nível de instrução e até mesmo para a renda dos filhos.

Segundo a reportagem:

A pesquisa mostrou que, para 3,49 milhões de pais com curso superior completo, 2,41 milhões de filhos tinham o mesmo nível de educação, ou seja, uma proporção de 69%. Entre mães e filhos na mesma condição, a relação chegava a 64%. Por receberem influência dos genitores, muitos desses filhos, consequentemente, conseguiram se inserir melhor no mercado de trabalho, ganhando um bom salário. Ainda, para 26,44 milhões de pais sem instrução, foram observados apenas 1,06 milhão de filhos com grau superior de escolaridade. Isso significa que apenas 4% dos filhos de pais analfabetos conseguiram cursar faculdade. No caso dos que sofreram mais influência de mães sem qualquer instrução, a proporção dos que chegaram a cursar faculdade foi de 3,9% (COSTA, 2016).

Quanto ao bairro de origem, apenas um aluno informou morar em um bairro central da cidade, os demais são oriundos de bairros ou localidades periféricas caracterizadas como de baixa renda.

A escola contradiz o conhecimento e a cultura de alunos oriundos de áreas mais populares da cidade. Esses alunos têm que reaprender a cultura, a forma de se comportar no novo meio. A escola despreza e desconstrói sua cultura, estigmatizando-os e excluindo-os, pois não se enquadram aos chamados padrões educacionais que ao qual a escola os impõe.

Em relação à pergunta: “O que trouxe você à EJA?” quatro respostas responsabilizaram a instituição escolar anterior:

Foi minha professora antiga que falou. Ela que chegou perto de mim falando da EJA. Aí conversou, conversou e fa... Aí falou comigo: pelo tempo que eu perdi, uns dois anos, aí. Eu falei: vô pensar! [...]. Eu pensei primeiro (Aluno A, 17 anos, EJA V, CECJMG).

Eu estudava em outra escola, aí eu tomei pau duas vezes, então a diretora disse que eu não podia estudar mais lá (Aluno B, 16 anos, EJA V, Escola Manoel Novaes).

Eu engravei e desisti no ano que fiquei grávida, aí a diretora falou que pra me matricular no noturno que era melhor (Aluno E, 17 anos, EJA IV, Escola Manoel Novaes).

Observamos nas falas dos alunos entrevistados certa “mágoa” por terem sido “excluídos” da escola pela própria escola. Eles demonstraram um desconforto, principalmente em aspectos de natureza afetiva.

Outros alunos têm “vergonha” de frequentar a escola junto com as crianças do Ensino Fundamental, mas, ao mesmo tempo, têm insegurança com relação à EJA. Alguns conservam o medo de fracassar novamente e outros passam a desacreditar em sua própria capacidade de aprendizagem.

Eu perdi no sexto três vezes e eu sou grandão, sempre fui grandão, então os meninos do sexto são pequenos, eu não queria ficar na escola, a professora disse que no noturno era melhor, mas eu não acho não (Aluno B, 15 anos, EJA IV, CECJMG).

Outros alunos, se sentem constrangidos por suas reprovações anteriores e demonstram que existem rótulos bem conhecidos dos alunos

da EJA que os estigmatizam ainda mais: “atrasados”, “bagunceiros”, “repetentes”, “fracos”. Dessa forma, identificados com o estigma, os alunos tendem a ter experiências de aprendizagem semelhantes à sua condição, como pode ser percebido nos depoimentos a seguir:

Como eu tava perdendo de ano e repeti duas vezes, eu tive que vim pra eja pra tentar passar (Aluno A, 15 anos, EJA IV, Escola Manoel Novaes).

Eu não conseguia passar, aí eu perdi de ano de novo, então eu tive que vim estudar de noite (Aluno C, 16 anos, EJA IV, Escola Paulo Hagge).

Eu repeti ano passado e já tinha repetido a 3ª série várias vezes. O aluno que tem que querer estudar e eu não queria nada, não fazia nada, por isso me atrasei, aí tive que vim pra EJA, aí acho bom aqui porque posso fazer logo dois anos em um (Aluno E, 17 anos, EJA IV, Escola Manoel Novaes).

Conforme Aguiar e Silva *et al.* (2017, p. 44):

A crescente inserção de jovens nas classes de EJA deve-se a diminuição da idade de 18 para 15 anos, para que esses possam ter acesso na EJA, conforme a Lei 9.394/96. A falta de educação de qualidade, problemas sociais e econômicos e a inserção precoce no mercado de trabalho contribuíram para que os estudantes em tais situações viessem ao fracasso escolar, levando a repetência e a evasão da escola regular, migrando mais tarde para a Educação de Jovens e Adultos. Esses estudantes também apresentando baixo rendimento escolar são considerados como indisciplinados, não aprendem, e antes de terminar seus estudos são excluídos da sociedade.

Quando os alunos se percebem desacreditados ou desacreditáveis, sentem-se desqualificados para a aprendizagem. Com isso, a escola continuará exercendo papel conservador de perpetuar a desigualdade social, já que é a instituição responsável pela produção e pela manutenção da superioridade educacional daqueles que se mostram melhores em rendimento.

Os jovens alunos da EJA, ao se matricularem na escola, trazem consigo suas marcas, sua cultura e, em muitos casos, possuem uma trajetória escolar marcada por desistências e reprovações e, por isso, a legislação prevê especificidades nessa modalidade de ensino. O próprio sistema escolar ignora o que a motivou essas desistências e reprovações e, ao invés de oferecer um acesso democrático a uma competência cultural específica, a escola tende a reforçar as distinções culturais desse público.

Entretanto, sem conseguir levar em consideração as peculiaridades de cada aluno, uma vez que o número de alunos matriculados por turma excede e muito o número de alunos sugerido por lei, o sistema escolar limita o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobra deles de forma homogênea, o que eles não possuem, ou seja, um conhecimento cultural erudito anterior como pré-requisito para assimilar os conteúdos oferecidos por seus currículos extremamente rígidos.

Perguntados se “Gostaria de ter continuado ou voltar a estudar no ensino chamado regular?”, obtivemos oito respostas positivas, o que corresponde a 54% dos alunos pesquisados que gostariam de ter continuado no ensino regular, contra 46% que disseram preferir a EJA.

Eu sinto saudade de quando estudava de dia. Era melhor (Aluno A, 15 anos, EJA IV, Escola Paulo Hagge).

Eu queria sim, estudar de dia é melhor (Aluno C, 17 anos, EJA V, Escola Manoel Novaes).

Eu queria continuar sim, mas tenho que cuidar de filha durante o dia porque minha mãe trabalha, aí a noite ela fica com ela... minha filha (Aluno D, 16 anos, EJA IV, CECJMG).

Para os jovens da EJA, o estudar “de dia”, parece-lhes uma forma de promoção, de status educacional. Para eles, os alunos que estudam durante o dia, tem maior desempenho educacional e são menos excluídos. Os alunos do dia são os “populares”, os bem-sucedidos, se comparados a eles, alunos da EJA.

Outro ponto que chamou a atenção quanto às respostas dos entrevistados foi o grande número de alunas que disseram ter procurado a EJA por ter engravidado na adolescência. A falta de orientação sexual tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Como eu tive uma filha, aí eu tive que parar e não podia mais estudar de dia porque tinha que cuidar de minha filha (Aluna B, 17 anos, EJA V, Escola Paulo Hagge).

Foi por causa da minha filha. Eu não tinha com quem deixar ela, aí tive que trabalhar depois em casa de família (Aluna D, 16 anos, EJA IV, CECJMG).

Eu engravidei e desisti no ano que fiquei grávida, aí a diretora falou que pra me matricular no noturno que era melhor (Aluna E, 17 anos, EJA IV, Escola Manoel Novaes).

Sousa *et al.* (2018), estudando os *Fatores preditores* da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez com jovens que finalizaram uma gravidez no primeiro quadrimestre de 2006, quando tinham entre 15 e 19 anos de idade, verificou que 94,4% das jovens afirmaram ter interrompido os estudos em algum momento da vida, das quais 54,4% abandonaram os estudos. As jovens que trabalhavam e tiveram gravidez recorrente foram as mais propensas a abandonar os estudos. Além disso, conviver com uma renda familiar de até um salário mínimo aumentou as chances de evasão escolar em três vezes.

O grande desafio lançado à escola é o de orientar em relação aos perigos da iniciação sexual precoce e a prevenção de uma gravidez indesejada, visando diminuir a principal causa da evasão escolar das adolescentes abaixo de 20 anos. Porém, a família tem um papel importante no desenvolvimento sexual do indivíduo, mas, cabe à escola promover ações educativas que possam despertar a sua criticidade de uma forma mais reflexiva com atitudes conscientes.

Em relação ao futuro, foi perguntado aos alunos: “O que você espera alcançar com seus estudos?” A resposta “estudar para trabalhar” foi

unanime. Todos pensam em terminar seus estudos e conseguir melhorar de vida financeiramente através dos estudos e do trabalho. Entretanto, apenas três alunos apontaram um curso de nível superior como alternativa, os demais pretendem terminar apenas o ensino médio (educação básica) e/ou um curso técnico profissionalizante.

Fazer uns cursos, arrumar um serviço bom, né! [...] Universidade, penso não. Ah... Sei lá! Diz que é muito difícil. Mas, um SENAI, assim um profissionalizante... (Aluno A, 15 anos, EJA IV, Escola Manoel Novaes).

Tipo assim, vou formar no ensino médio né? Aí vou fazer o superior. Eu quero ser teóloga! Quero formar em teologia. [...] Teólogo estuda religiões, estuda... Tipo assim, símbolos, né? Estuda, tipo assim, o significado de cada coisa (Aluno B, 17 anos, EJA V, Escola Paulo Hagge).

Uma coisa que, tipo assim, minha mãe fala que é muito minha cara mesmo é de eu ser veterinária. Porque eu amo os animais, entendeu? Mas, sei lá! Talvez (Aluno D, 16 anos, EJA IV, CECJMG).

Ao contrário de alguns anos atrás, a EJA deve atualmente preparar seus alunos não só para o mercado de trabalho, mas, para uma infinidade de oportunidades, especialmente para prosseguirem com seus estudos e alcançarem a educação superior. Seus conteúdos devem ser voltados para uma aprendizagem completa e eficaz que dê aos alunos um leque de opções que visem melhorar sua qualidade de vida. O fenômeno da juvenilização vem fazendo com que os propósitos da Educação de Jovens e Adultos sejam revistos a fim de garantir a esses jovens-jovens, melhores perspectivas em relação ao futuro.

Ao escolherem o caminho da escola, os jovens optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal. Trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre a casa e a escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. A educação é sem dúvida o grande resgate da cidadania. É só

através dela que o mundo se descobre se desmascara. A EJA, dentro deste contexto, é um instrumento de mudança social e pessoal.

O que nos chama à atenção é que a grande maioria dos alunos entrevistados têm clareza de quais são suas perspectivas: buscam melhorar suas vidas através da certificação, buscam através da conclusão do Ensino Médio ou mesmo do curso superior ampliar suas possibilidades profissionais, buscam a manutenção de seus empregos através da certificação exigida pelos empregadores, buscam através do conhecimento adquirido ampliar sua participação na sociedade e ainda há quem busque recuperar o tempo perdido.

Em relação à percepção dos alunos sobre a escola da EJA, foi perguntado: “O que você acha que a escola da EJA, dos conteúdos e da forma de ensinar dos professores?” 60% dos alunos entrevistaram consideraram a escola boa. 25% consideraram a escola boa, porém tem ressalvas em relação aos professores e/ou conteúdos e 15% não gostam da escola da EJA.

A EJA é melhor porque dá pra fazer dois anos em um, O tempo, os dois anos que eu perdi eu recupero (Aluno B, 17 anos, EJA V, Escola Paulo Hagge).

Acho muito boa. Estudo mais, porque aqui tem muita gente que estuda né? Gente mais velha, que num fica fazendo bagunçada (Aluno B, 16 anos, EJA V, Escola Manoel Novaes).

Num intendo muito o que os professores falam, sei lá, parece que não tão nem aí pra gente. A escola? A escola é chata, prende a gente aqui (Aluno B, 15 anos, EJA IV, CECJMG).

Eu acho muito bom. Pensei que não ia gostar, mas gostei. Os conteúdos são um pouco diferentes do dia. Tenho um irmão que estuda a mesma série de dia e é tudo diferente (Aluno D, 16 anos, EJA IV, CECJMG).

Pelos dados colhidos nas entrevistas os alunos foram unânimes em suas respostas, em que os mesmos dizem que a EJA é uma modalidade

mais flexível, em que os professores são mais maleáveis em suas dificuldades, como o cansaço e dificuldades com atividades e etc., apesar de alguns, segundo os alunos, serem muito ríspidos ao ensinar. O número de aulas que é menor e também o tempo de conclusão do curso, o que facilita a conclusão dos estudos daqueles que tem em sua trajetória um histórico de repetências, evasões e desistências escolares.

Para os alunos, o estabelecimento de vínculos afetivos dentro de uma sala de aula modifica o convívio diário e serve como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. A influência que o professor tem dentro da sala de aula é grande, pois ele tem a capacidade de cativar ou não seu aluno, sendo a partir deste ponto que o professor vai estabelecer um clima que pode ou não favorecer o processo de ensino e aprendizagem, que se dá especialmente e mais facilmente através de um bom relacionamento entre ambas as partes.

O conflito geracional é outro fator importante a ser levado em conta quando estudamos o fenômeno da juvenilização da EJA, visto que alunos adultos ou idosos continuam a frequentar as salas da EJA, mesmo com um número cada vez maior de adolescentes neste segmento da educação básica. E assim, foi perguntado aos alunos: “Como se dá a socialização e a identidade de grupo na sala de aula com colegas de diferentes gerações? (Como você convive com seus colegas mais velhos? Os adultos ou idosos na sala de aula?)”.

Em suas respostas, os alunos jovens adolescentes disseram conviver bem com aqueles de mais idade, considerados por eles como “velhos”:

O povo mais velho é bom. Eles não fazem bagunça, aí a gente tem que ficar mais quieto também (Aluno A, 15 anos, EJA IV, Escola Paulo Hagge).

Normal, o povo mais velho não fica muito com a gente, eles ficam no grupo deles (Aluno E, 17 anos, EJA IV, Escola Manoel Novaes).

As senhoras da minha sala conversam muito, é engraçado porque elas conversam e depois dizem que não entendeu. Mas a gente se dá bem (Aluno D, 16 anos, EJA IV, CECJMG).

Na maioria das vezes, os jovens adolescentes compõem as turmas da EJA com outros educandos adultos, com idades compatíveis com seus pais ou avós. Com isso, é comum vivenciarmos o conflito geracional, uma vez que a heterogeneidade etária, com indivíduos de gerações diferentes, faz com que os valores apresentados por eles sejam díspares e as formas de enxergar a escola sejam bem diversas. Enquanto o adulto espera uma aula/escola onde o professor seja o detentor do conhecimento, o jovem se mostra mais questionador dos valores impostos pela escola e também pelos alunos mais velhos.

Percebemos na entrevista que, apesar dos jovens afirmarem que convivem bem com os adultos, eles não têm uma visão clara do que seja um adulto ou idoso e remetem um certo desconforto ao conviverem com esses educandos.

Não gosto muito não, ficam se metendo na vida da gente, falando coisas, preferia estudar em uma sala com gente só da minha idade, é mais legal (Aluno E, 15 anos, EJA IV, Escola Paulo Hagge).

É difícil, porque fica pedindo pra gente fazer silêncio, já não basta os professores, mas eu os respeito, porque eles aprendem com menos facilidade que a gente (Aluno A, 17 anos, EJA V, CECJMG).

A minha sala não tem gente mais velha, só uns de 20 ou 30. Muito velhos não (Aluno D, 15 anos, EJA V, Escola Manoel Novaes).

Não há uma fórmula para gerenciar esses conflitos geracionais, visto que todo conflito nasce das divergências de valores e, neste caso, valores juvenis versus valores adultos.

Na rotina vivenciada na escola aparece uma série de situações relacionadas à cultura juvenil: uso indiscriminado de celulares, indisciplina, desrespeito à autoridade de professores e corpo diretivo da escola, descaso com os estudos e com a escola, conflitos com os mais velhos que geralmente desistem da escola por não se adaptarem à convivência com os mais novos, uso de drogas e violência, etc.

O professor deve ser aberto à acolhida destes jovens nas turmas de EJA sendo um estimulador dos demais adultos para receberem este público em suas turmas. É igualmente fundamental propor ao grupo adulto atividades nas quais eles possam tomar contato com as características, valores e linguagens da juventude atual, a fim de que possam desenvolver estratégias de diálogo com este público de forma harmoniosa.

Diferentes gerações convivendo ocorrem desde sempre, mas o tipo de relação que estabelecem entre si é específico para cada época, então, é importante examinar as relações entre gerações que temos hoje em nossa sociedade, o que há de específico nelas, para assim apreendermos o seu significado histórico.

Ao final da entrevista, foi perguntado aos alunos o mais eles gostariam de falar sobre a escola da EJA: “Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?”.

Apesar de todas as respostas relatarem que a escola é boa, em sua grande maioria, 12 dos 15 alunos entrevistados nas três escolas, disseram que poderia melhorar, tanto na estrutura física, administrativa quanto acadêmica:

A escola poderia ser mais divertida, tem muita aula e a gente não tem diversão aqui (Aluno A, 15 anos, EJA IV, Paulo Hagge).

Podia ter cursos pra gente se capacitar. Tá todo mundo querendo trabalhar, mas não trabalha porque não tem experiência (Aluno C, 15 anos, EJA V, CECJMG).

Alguns professores poderiam ser melhores. A merenda também, a gente chega com fome e tomar mingau é f... (Aluno A, 15 anos, EJA IV, Escola Manoel Novaes).

A cultura juvenil da atualidade requer uma escola diferenciada, onde seus valores e conceitos sejam levados em conta no processo educacional e a presença de adolescentes na EJA coloca uma série de questões para o cotidiano da sala de aula e para o processo ensino-aprendizagem. Esses

adolescentes na EJA constituem-se, então, num “problema” que instaura a perplexidade e a inquietação na escola. A verdade é que as escolas da EJA e seus profissionais encontraram uma situação para a qual não conseguem vislumbrar caminhos para a construção de soluções.

Arroyo (2005) ressalta a necessidade termos um novo olhar para esses jovens que, são encaminhados para a EJA:

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens em tempos e percursos de jovens. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito a educação (ARROYO, 2005, p. 23).

O aumento de uma cultura juvenil específica e extraordinariamente forte indicava uma profunda mudança na relação entre as gerações que frequentam a EJA. A juventude adquiriu “autonomia” como uma camada social separada, tornando-se um agente social independente.

Ao analisarmos o histórico escolar dos alunos entrevistados, com idade entre 15 e menos de 18 anos que frequentam a EJA nas escolas da rede municipal de Itapetinga-Ba, percebemos que a maioria deles se matricularam no segmento da EJA, trazendo uma história de reprovação de um, dois, três anos ou mais e, muitas vezes na mesma série, e/ou histórico de desistências e indisciplina.

Essa constatação vem confirmar de que as trajetórias escolares desses alunos marcadas por reprovações e rupturas aumenta o número de alunos cada vez mais jovens na EJA. Os dados indicam uma estreita relação entre a exclusão precoce do Ensino Fundamental II e a procura da EJA como uma possibilidade de integração social acessível a esses jovens pouco escolarizados.

Com isso, o mais frequente, são jovens que foram “expulsos” das escolas regulares, por motivos mais variados: problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, vulnerabilidades sociais que impedem a frequência ou um desempenho razoável (falta de condições de moradia, violência doméstica, gravidez precoce, etc.).

Dos 15 alunos entrevistados, 12 deles tem histórico de reprovações, 08 possuem histórico de abandonos ou desistências e 11 possuem históricos de indisciplina, e assim, trazendo essa reflexão para o contexto da nossa pesquisa, podemos considerar que grande parte da juventude que foi excluída do Ensino Fundamental II teve uma experiência escolar anterior que pouco contribuiu na construção de sua personalidade juvenil. As recordações negativas, a sensação de incapacidade, fazem com que atribuam a si mesmos a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando sua autoestima.

Os históricos de reprovações e o peso que isso representa para os alunos, vem causando grande influência no fenômeno da juvenilização da EJA em Itapetinga, e a “recuperação do tempo perdido” foi fator determinante em todas as entrevistas. Através das diferentes histórias dos alunos e suas relações com a educação e da análise dos históricos escolares, pudemos conhecer as trajetórias dos alunos, buscando entender como vivenciam o processo educativo, que fatores determinam seus fluxos escolares.

Na tentativa de minimizar as sequelas e ressentimentos desses jovens tão jovens, precisamos nos esforçar enquanto educadores, para tornarmos as experiências de aprendizagem mais significativas. Assim, todos ganharão: a escola, as famílias e, principalmente, os jovens que, mais motivados, serão capazes de sonhar sonhos que alimentem o espírito e deem asas à inteligência.

Muitos ainda conservam o medo do fracasso e outros passaram a desacreditar em sua própria capacidade de aprendizagem, sentindo “vergonha” de estudar entre os alunos mais novos, no Ensino Fundamental II. Ao mesmo tempo, não se sentem à vontade, nem acolhidos, entre os adultos e idosos cada vez mais excessos na Educação de Jovens e Adultos.

Ao ouvirmos os depoimentos dos alunos entrevistados, constatamos que ainda temos que percorrer um longo e árduo caminho para tentarmos diminuir os casos de reprovação nos meios populares, já que o número de retenções e a tentativa de recuperar o “tempo perdido”

é um dos principais fatores que levam ao aumento da juvenilização da EJA em Itapetinga.

Percebemos que a principal causa da juvenilização da EJA no município de Itapetinga é a má interpretação da Lei que determina a idade mínima para a matrícula na EJA, no ensino fundamental, além dos motivos sociais e econômicos que extrapolam os muros da escola.

Na história da Educação de Jovens e Adultos, reconhecemos muitos avanços em nível teórico e legal, mas ainda convivemos com muitas incoerências, que contribuem para a produção do fracasso escolar no interior de nossas escolas: crianças que fracassam na infância, crescem e quando tornam-se adolescentes e jovens e são direcionadas para as salas de EJA e quase sempre, permanecem fracassando, quando não desistem.

É preciso compreender que os alunos da EJA vivenciam problemas diversos, tais como: o preconceito, a discriminação, a vergonha, e as críticas da sociedade. Tais problemas são enfrentados e vivenciados tanto no âmbito social como familiar. Os alunos pesquisados reforçam em seus relatos estas questões.

Referências

AGUIAR E SILVA, Graça Maria de Moraes; MOURA, Anailsa Alves de; MARTINS, Evaneilde Dourado. *Metodologia do ensino de EJA*. Sobral, CE: Aiamis, 2017.

ANAZAWA, Leandro *et al.* *A loteria da vida: examinando a relação entre a educação da mãe e a escolaridade do jovem com dados longitudinais do Brasil*. Insper-SP, 2016. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/relacao-educacao-mae-escolaridade-jovem-longitudinais-brasil-atualizado.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública* (2005). In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. ISBN: 9788575261507.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

COSTA, Rodolfo. Escolaridade dos pais define instrução e até renda dos filhos. *Correio Brasiliense*, Brasília, DF, 17 de novembro de 2016. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2016/11/17/internas_economia,557509/escolaridade-dos-pais-define-instrucao-e-ate-a-renda-dos-filhos.shtml. Acesso em: 06 fev. 2019.

DUARTE, Marcelo Laranjeira. “*Juvenilização na EJA*”: reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis. 2015. Dissertação (Mestrado – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Duque de Caxias- Rede Sirius, UERJ, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3299036. Acesso em: out. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Adriana. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-MG, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraAS_1.pdf. Acesso em: mar. 2019.

SOUSA, Carolina Rodrigues de Oliveira *et al.* Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. *Cad. saúde colet.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 160-169, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2018000200160&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2020.

Capítulo 12

Atribuições do Coordenador Pedagógico: da legislação à prática escolar

*Soane Santos Silva
Ennia Débora Passos Braga Pires*

Introdução

A escola é vista como ambiente educativo, como espaço de formação, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Nesse universo, ao coordenador pedagógico é atribuída a responsabilidade de articular, formar e transformar a prática educativa por meio do trabalho coletivo. Daí as conexões da atuação deste profissional na organização educacional respaldada na gestão democrática.

Entretanto, ao executar suas atividades, os coordenadores pedagógicos se deparam com uma realidade escolar que não corresponde a um ambiente educativo favorável à realização de práticas de trabalho coletivo, que possam desempenhar a difícil tarefa articuladora, formadora e transformadora. O coordenador é atropelado pelas necessidades urgentes e rotineiras da escola, pela falta de reconhecimento da sua função

no espaço escolar, de delimitação das suas atribuições, pela desvalorização profissional e pela falta de tempo e espaço adequado para execução das suas atividades. Além disso, o coordenador, enquanto mediador, entre as políticas públicas e a prática pedagógica nas escolas, encontra o desafio de superar as concepções ideológicas neoliberais que acompanham estas políticas, os processos alienadores que se perpetuam nas atividades laborais, as precárias condições de trabalho, as exigências por melhores resultados no desempenho das escolas, a insatisfação de uma categoria de profissionais de educação que se encontram numa situação de desgaste laboral, dentre tantos outros fatores.

Neste sentido, este artigo apresenta os resultados de parte de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo identificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores escolares, gestores e coordenadores técnicos da Rede Municipal de Educação de Itapetinga, Bahia.

O embasamento teórico deste trabalho fundamenta-se principalmente nas obras de Libâneo (2001), Lima e Santos (2007), Silva e Sampaio (2015), que aparecem como referências de pesquisas na área de coordenação pedagógica, não descartando outros estudiosos cujas contribuições foram necessárias para o desenvolvimento desta investigação.

Trata-se de uma pesquisa que buscou uma aproximação com o materialismo histórico-dialético, considerando as seguintes categorias do método: totalidade, práxis, mediação e contradição. As categorias de conteúdo da obra marxiana, trabalho, alienação e ideologia sustentaram o processo de análise dos dados. Dos estudos realizados por Moraes (2014, p. 89) é possível extrair que “à luz do método materialista dialético, vimos que é necessário tomar como ponto de partida o ser social que está presente nas relações educativas”. Por meio da educação, o homem é capaz de manifestar as representações, suas determinações e relações. Para essa compreensão, é preciso considerar que no materialismo histórico-dialético a sociedade se desenvolve e cria suas representações concretas,

engendradas pelas relações capitalistas de produção e caracterizadas pela luta de classes. Para Marx e Engels (2007, p. 87), “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir”.

A pesquisa desenvolveu-se na Rede Municipal de Educação – Ensino Fundamental, em Itapetinga. Os sujeitos que participam da pesquisa ocupam cargos pertencentes à organização administrativa pedagógica da Rede Municipal de Educação: dois coordenadores técnicos da Secretaria Municipal de Educação, sete coordenadores escolares e quatro gestores das escolas onde atuam os coordenadores pedagógicos, todos efetivos da Rede.

No Quadro 1, a seguir, identificamos os cargos ocupados pelos sujeitos e a descrição da função na Rede Municipal.

Quadro 1 – Cargos ocupados pelos sujeitos da pesquisa e descrição da função

CARGO	LOCAL DE ATUAÇÃO/FUNÇÃO
COORDENADOR TÉCNICO	Articula e assessora os coordenadores escolares do Ensino Fundamental - Séries Iniciais e Finais.
GESTOR	Articula as ações da escola junto a Secretaria Municipal de Educação. Organiza as atividades escolares nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras.
COORDENADOR ESCOLAR	Planeja, mobiliza e articula as atividades pedagógicas das escolas.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Para fundamentação teórica do objeto estudado, apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica. Utilizamos da análise documental e da entrevista semiestruturada, como instrumentos para coleta de dados. Como estratégia para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa na apresentação e análise dos dados, optamos pela utilização de codinomes.

Inicialmente, conheceremos um pouco da trajetória do coordenador pedagógico, no contexto da normatização da função, considerando que, de

acordo com alguns teóricos, trata-se de uma função nova na organização escolar e, por isso, ainda tem como desafio a conquista do reconhecimento e da autonomia. Abordaremos, também, a formação requerida para a atuação, considerando alguns aspectos relacionados ao processo de formação da identidade profissional. Por fim, enfatizaremos as atribuições do coordenador pedagógico, relacionando o que está posto em lei e a prática cotidiana na perspectiva dos coordenadores escolares, gestores e coordenadores técnicos da Rede Municipal de Educação de Itapetinga.

Dentre outras revelações, a pesquisa evidenciou a fragilidade da função de coordenação pedagógica devido a um contexto de flexibilização de trabalho. O coordenador pedagógico assume diferentes papéis e atribuições que estão bem distantes do previsto nos documentos oficiais. A flexibilização do trabalho do coordenador pedagógico delimita a prática pedagógica comprometendo, principalmente, as atividades de formação.

A trajetória do coordenador pedagógico no contexto da normatização da função

A legitimação da presença do coordenador pedagógico na instituição escolar, que assume uma função articuladora tão expressiva no processo educacional, possui passagens discretas nos principais documentos de regulamentação do quadro de profissionais da educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) faz menção a essa função, no Título VI, Dos Profissionais da Educação, artigo 6, recebendo a denominação “*supervisão*”, conforme a seguinte citação, extraída da própria lei:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 2017, p. 41).

Ainda na LDBEN é possível identificar a figura do coordenador pedagógico, no artigo 67:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2017, p. 44).

O cargo do coordenador pedagógico no Estado da Bahia foi estabelecido pela Lei Nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, que trata da questão no seu artigo 7º, nos seguintes termos:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar da estrutura do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados (BAHIA, 2002).

No processo histórico de definição do papel desse profissional no espaço escolar, a função que exerce perpassa por algumas denominações, como supervisor escolar, expressa na LDBEN, apoio pedagógico, coordenador técnico, até chegar ao atual coordenador pedagógico. Fato é que esse profissional exerce função de poder, uma vez que, dentre suas diversas atribuições, possui a responsabilidade de organizar as ações pedagógicas na escola com base no envolvimento e participação da comunidade, considerando que essas ações podem mudar os rumos e interferir significativamente na qualidade do ensino, que é o propósito da educação. Conforme Lima e Santos (2007, p. 83):

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, conseqüentemente, não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas.

A coordenação pedagógica de uma escola constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que tem como objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas, necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo que eles se tornem capazes de enfrentar, de maneira adequada, os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A formação do coordenador pedagógico

“A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]” (BRASIL, 2017, p. 43). Assim, conforme a citação do Artigo 64º, da LDBEN, para o exercício da função de coordenação pedagógica, é exigida a formação inicial em Pedagogia ou Pós-Graduação.

Cabe, nesse momento, uma breve reflexão sobre as concepções de pedagogia, de acordo com as análises realizadas por Libâneo sobre os cursos de formação para professores. O autor sinaliza que “a ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar, o pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria” (LIBÂNEO, 2001, p. 5). Considera essa compreensão simplista, com olhar direcionado ao ato de ensinar, voltado à educação das crianças. Seu posicionamento crítico constrói uma

concepção que amplia a visão política e social. Afirmar que a Pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. A Pedagogia se configura como “[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação”, deixando de se constituir apenas como prática de ensino, perpassando por uma perspectiva histórica da “[...] atividade humana, como fato social, inerente ao conjunto dos processos sociais”, tornando-se um “[...] mecanismo de reflexão do fenômeno educativo sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico” (p. 6).

De acordo com os estudos de Libâneo (2001), as políticas educacionais voltadas para a formação dos profissionais da educação, promovidas pelas instituições superiores por meio dos cursos de pedagogia, não têm conseguido oferecer, satisfatoriamente, base para os indivíduos efetivamente se tornarem profissionais reflexivos e participativos; por vezes, têm enfraquecido o sistema democrático com indicativos de exclusão social, contrários aos objetivos democráticos. Tal negação se perpetuou e tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que entra em vigor, por meio da Resolução Nº 02, em 1º de julho de 2015, destaca, no capítulo I, Das Disposições Gerais, no artigo 5º, “a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente [...]” (BRASIL, 2015, p. 5). Visualizam toda a dinâmica escolar como espaço formativo, compreendendo, portanto, que a formação dos profissionais da educação é concretizada, essencialmente, na prática educativa. Assim, considera essencial a associação entre os saberes formativos proporcionados pelas instituições dos cursos superiores e os saberes formativos proporcionados nas instituições de educação básica.

Na esfera estadual, a formação do coordenador pedagógico é mencionada na Lei Nº 8.261 de 29/05/2002, que trata do Estatuto do

Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia no seu o Artigo 10º, destacando que “a formação de profissionais para a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]” (BAHIA, 2002).

O Plano Nacional de Educação, sancionado no ano de 2014, é um documento do Sistema Educacional que traz 20 metas a serem atingidas no prazo dos 10 anos da sua vigência, na tentativa de minimizar a problemática que envolve a formação dos profissionais da educação. As metas 15 e 16 tratam dessa questão, sob os seguintes aspectos:

Meta 15 – garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 78).

O coordenador, nesse processo, assume um papel de grande relevância, pois deve se ater às demandas da sociedade e promover um ambiente de libertação, não reforçando práticas de submissão, mas, com a reflexão da prática e da realidade atual, mover-se em direção a ações que promovam atitudes de respeito e valorização, como preza o significado de Pedagogia na concepção de Libâneo (2001).

Deve-se, diante desse contexto, preocupar-se com a formação desse profissional, bem como com a construção de sua identidade. É importante considerar que a identidade está sempre em processo constitutivo, resultado de múltiplas experiências. Segundo Farias *et al.*

(2011), é um processo de humanização histórico que envolve tanto as relações pessoais quanto as relações profissionais. Acrescentam que a identidade do profissional da educação está apoiada em elementos essenciais, como a história de vida, a formação e a prática docente. Por meio da interação entre todos os elementos (materiais e simbólicos) da realidade, “[...] pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 58). É importante compreender, ainda, que a identidade profissional, nessas relações, “[...] se define como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e sentido à sua recusa ou aceitação” (p. 60).

As determinações, imposições e orientações do sistema de ensino sobre questões que organizam o cotidiano escolar, rotineiramente, resultam em peso na vida dos profissionais da educação e comumente do coordenador pedagógico, retratam o desencanto na profissão e, consequentemente, a insatisfação. A condição dada ao trabalhador, nos moldes capitalistas, é condição determinante e “[...] apresenta novas formas de organização na estrutura e na forma de governança das instituições”, também “interfere diretamente na vida dos profissionais”, resultando na precarização do trabalho (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 167). Os autores ainda acrescentam que,

A educação passa a ser um investimento com vistas ao desenvolvimento da capacidade produtiva do homem, adaptável às demandas do capital, sob a égide de um discurso de combate à exclusão social, erradicação da pobreza e a construção de uma sociedade mais democrática (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 167).

A formação tornou-se uma preocupação geral e vive-se uma corrida pela qualificação, visto que as políticas de valorização dos profissionais da educação estão subordinadas às políticas de formação de professores. Evidencia-se, então, o seguinte:

Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos que atuam no campo educacional. Contudo tais políticas têm tomado contornos bastante específicos envolvendo a profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendida como uma das exigências para a valorização docente, somadas à remuneração e às condições de trabalho e carreira (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

A formação dos coordenadores pedagógicos sempre esteve atrelada à formação voltada aos professores docentes, oferecida nos cursos de Pedagogia. Poucas ofertas de formação continuada foram destinadas, a título de pós-graduação, aos coordenadores pedagógicos. O próprio sistema educacional passou a exigir formação específica para esse profissional, considerando a necessidade do seu trabalho nas instituições escolares. O Ministério da Educação (MEC) lançou, então, em 2009, o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oferecido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública¹, sediado na Superintendência da Educação Básica (SEB), e que tinha como objetivo formar coordenadores pedagógicos em todo território nacional em um tempo muito curto, para atendimento à legislação vigente.

É válido ressaltar que este tipo de formação, ofertado de forma aligeirada, revela a ausência de compromisso dos seus organizadores com a formação profissional, pois visam apenas dar o cumprimento da lei, que é resultado das manifestações das necessidades coletivas, mas que não cria as condições necessárias para que este trabalhador tenha a formação. Os profissionais não são liberados das atividades laborais, tendo que dar conta de uma exaustiva jornada de trabalho e, ao mesmo tempo, participar dos cursos. São contradições apresentadas em um modelo ideológico neoliberal que impactam na organização das diretrizes de formação nacional e na própria LDBEN, que são viabilizadas por

¹O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública compõe o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulando-se, portanto, às ações ministeriais de mobilização em torno da melhoria da Educação Básica e do fortalecimento da escola pública brasileira (BRASIL, 2009a).

Estados e Municípios, por força da lei, sem priorizar a qualidade da formação ofertada.

Apesar de ter iniciado, em 2005, como projeto piloto, o Programa Nacional Escola de Gestores foi disciplinado pela Portaria Nº 145, de 11 de fevereiro de 2009, publicado no DOU em 12/02/2009. Dentre os seus objetivos, destaca-se “estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico [...] de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar” (BRASIL, 2009a). Este objetivo deixa evidente as intenções e a efetivação de uma política de responsabilização.

O documento lançado para implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica reconhece a importância da formação continuada aos coordenadores pedagógicos. Neste contexto, “de fato, o Coordenador Pedagógico, sendo um membro da equipe gestora da escola, desenvolve o importante papel de articulador e integrador dos processos educativos” (BRASIL, 2009b). É importante ressaltar que o documento define os conhecimentos essenciais que devem ser priorizados na formação, com destaque para a gestão democrática e a posição ocupada por esse profissional na gestão escolar, conforme trecho extraído do referido documento:

[...] a formação que se quer proporcionar pauta-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola (BRASIL, 2009b, p. 4).

Para tentar atender à demanda nacional e às exigências legislativas, em menor tempo, o curso foi ofertado na modalidade de Ensino a Distância (EAD) e deveria ser executado pelas Universidades Públicas. Nessas circunstâncias, o Estado da Bahia, buscando atender uma demanda expressiva de profissionais da Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino, em parceria firmada com a Universidade Federal da Bahia (UFBA),

através da Faculdade de Educação, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com oito municípios, implantou o curso no ano de 2010, realizando 520 matrículas. Venas (2013) analisou o relatório de acompanhamento e avaliação de curso de formação a distância elaborado pela Universidade Federal da Bahia, em 2001, e evidenciou que as vagas foram preenchidas por 51 coordenadores da Rede Estadual e o restante por coordenadores de 35 municípios, representantes da Rede Municipal. O autor destacou que durante o curso houve apenas 8 alunos que evadiram/abandonaram, este número representou 4,9% do total de alunos matriculados. Sinalizou, ainda, que esse baixo índice de abandono ocorreu principalmente porque “a Bahia, que foi o primeiro Estado a oferecer o curso de especialização em coordenação pedagógica, alterou a proposta do MEC e a adaptou para as especificidades do cenário baiano” (VENAS, 2013, p. 121).

Em torno da proposta do curso de especialização em coordenação pedagógica cabe a reflexão das reais intenções, ao avaliarmos a oferta do curso na perspectiva de apenas atender uma exigência do Estado, de forma aligeirada e sem compromisso com a qualidade, respaldada apenas nas exigências das políticas de formação, com precedentes em modelos administrativos de gestão da educação. O fato não desconsidera os limites para o desenvolvimento de competências desse profissional e a necessidade da continuidade dos cursos para a formação de novos coordenadores.

Atribuições do coordenador pedagógico

A complexidade que envolve o trabalho pedagógico e todas as suas dimensões levou à instituição de funções diferenciadas no sistema de ensino e na escola atribuídas ao coordenador. A comunidade escolar, por não estar preparada para essas formas mais complexas de ação, passou a simplificá-las e estereotipá-las, burocratizando-as e estabelecendo, desnecessariamente, hierarquias e segmentações. As práticas inovadoras pouco têm contribuído para o alcance do progresso da qualidade de trabalho na escola. O que se tem visto são estudos a partir de enfoques

macroestruturais, quando, na verdade, deveriam atender às necessidades problemáticas do cotidiano escolar, o que pressupõe uma análise da dimensão sociocultural da escola.

Perante essa discussão, o coordenador pedagógico, no espaço escolar, exerce o papel de mediador entre as políticas públicas e o fazer pedagógico nas salas de aulas, por meio da prática docente. Silva e Sampaio (2015, p. 966) destacam que “[...] essas atribuições do coordenador pedagógico contêm significativa potencialidade transformadora em relação ao pensar e ao fazer pedagógico”. Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que o coordenador pedagógico deve direcionar seu trabalho, essencialmente, sobre a função de articulador, transformador e formador. A função articuladora dos processos educacionais, a função formadora dos professores para o trabalho coletivo e para o trabalho pedagógico, a função transformadora com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem. Estas funções impõem uma responsabilidade muito grande aos profissionais que desenvolvem o papel do coordenador pedagógico nas instituições escolares. De acordo com Garrido (2001, p. 10), esta tarefa destinada aos coordenadores “[...] significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas”.

Para Franco (2008, p. 128), o trabalho do coordenador pedagógico gira em torno do papel de “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Diante disto, “a amplitude e a dimensão das ações propostas para os coordenadores pedagógicos podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a serem exercidas por este profissional [...]” (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966).

As lacunas deixadas pela legislação, devido principalmente às várias denominações destinadas a esta função, como supervisor, inspetor, apoio pedagógico, dentre outros, em torno do trabalho de coordenação pedagógica têm provocado a falta de reconhecimento desse profissional

e, aos poucos, a perda da autonomia e poder de decisão, no contexto escolar, simplificando suas atribuições a atividades imediatistas que não se alinham às ações pedagógica e administrativamente planejadas com foco no desempenho escolar. Garrido (2001, p. 11) faz observação a essa condição, em uma análise crítica, ao enfatizar que o coordenador “é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas”.

Essa instabilidade provoca o desgaste da imagem desse profissional nas instituições escolares, sendo desvalorizado pela própria classe docente. Conforme Lima e Santos (2007, p. 79), “[...] muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extra-escolar caricaturizando-o [...] e cobrando-lhe a determinação do sucesso [...]”. Nesta dinâmica, o coordenador é encaminhado a resolver problemáticas que vão surgindo cotidianamente. Diante dessa realidade, “[...] assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das ‘emergências’ que lá ocorrem, isto é, como um personagem ‘resolve tudo’” (p. 79).

Com uma rotina marcada pela busca do reconhecimento social, o coordenador pedagógico posiciona-se numa situação que o torna frágil, enfrentando, muitas vezes, sozinho, o sentimento de incapacidade e impotencialidade. A preocupação com o desempenho e desenvolvimento do trabalho de coordenação pedagógica é evidenciada por Silva e Sampaio (2015, p. 976), ao destacarem que “[...] essa realidade torna-se ainda mais grave, quando se considera que o trabalho do coordenador pedagógico ocorre sem garantia das condições adequadas”. Tornam-se evidentes os prejuízos para a composição da identidade e para a qualidade da educação, quando os mesmos autores afirmam que essa dinâmica, “[...] na prática, significa a intensificação do trabalho e a ampliação das responsabilidades sem as condições estruturais para realização plena dessas prerrogativas”. Nessa perspectiva:

Tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79).

A precarização do trabalho de coordenação pedagógica é manifestada pela falta de uma legislação clara e específica que assegure um plano de desenvolvimento desse profissional e apresente definições de suas reais atribuições na unidade escolar. É sabido por todos que a escola, principalmente pública, enfrenta uma série de dificuldades, desde a infraestrutura deficiente às condições sociais dos alunos, passando, ainda, muitas vezes, pela falta de valorização dos profissionais. Parte dessas dificuldades pode ser contornada com a adoção de métodos de ações educativas pedagógicas, planejadas coletivamente, e executadas de forma mais eficiente. Sendo assim, pode-se afirmar que a concretização da atuação do coordenador pedagógico só acontece com sujeitos compromissados com uma educação cujo objetivo é construir a cidadania, com transformação da sociedade.

O coordenador pedagógico no município de Itapetinga: revelações da prática

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vem legalizar, com medida, a função de coordenação pedagógica. Alguns Estados também a mencionam em seus Planos de Carreira. No município de Itapetinga, foram observadas referências à função nos registros do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, no Estatuto do Magistério Público Municipal e no Regimento Escolar.

O Plano de Carreira e Remuneração, do município, no artigo 2º, caracteriza o trabalho pedagógico como “funções de magistério, as atividades de docência e de *suporte pedagógico* direto à docência, aí incluídas as de administração escolar, planejamento, inspeção, *supervisão* e orientação educacional” (ITAPETINGA, 2003, p. 1, grifos nossos).

No Estatuto do Magistério Público Municipal, nos artigos 2º e 3º, o trabalho do coordenador é mencionado como uma das “[...] atividades de *suporte técnico-pedagógico* direto à docência [...]” e já aparece com a nomenclatura “*coordenação pedagógica*”, fazendo parte do quadro do Magistério, como “[...] *função gratificada atribuída ao profissional da educação, efetivo da rede*” (ITAPETINGA, 2010, p. 8, grifos nossos).

O Regimento Escolar Unificado do Município de Itapetinga traz uma definição da função de coordenação, como “[...] uma ação dinamizadora do crescimento pessoal e cognitivo dos educandos e coordenador das atividades docentes [...]” e atribui 18 atividades a serem executadas por este profissional no âmbito escolar. Na definição, é possível observar o caráter técnico destinado a este profissional, atuando no espaço escolar para atender às demandas de aprendizagem dos alunos, “[...] cujas funções são de assessorar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de caráter técnico-pedagógicas do processo ensino-aprendizagem” (ITAPETINGA, 2018, p. 26).

Conforme o Regimento Escolar Unificado do município de Itapetinga, são atribuições do coordenador pedagógico:

- I. Cumprir e fazer cumprir o Regimento Escolar Unificado;
- II. Coordenar e acompanhar as Atividades Complementares (AC) na unidade escolar, viabilizando a formação pedagógica em serviço;
- III. Elaborar, acompanhar e revisar com a comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico e PDE da escola, bem como sua implementação.
- IV. Organizar e coordenar o trabalho realizado pelos docentes, analisando opiniões e sugestões apresentadas pelos mesmos;
- V. Elaborar, juntamente com a equipe de professores, o Planejamento Anual e Calendário de Atividades Pedagógicas, incluindo projetos;
- VI. Organizar e presidir as reuniões pedagógicas, propondo intervenções com foco na aprendizagem;
- VII. Analisar os resultados das avaliações por unidade, identificando lacunas de aprendizagem e providenciando, junto aos professores, as medidas interventivas;
- VIII. Solicitar ao gestor, respeitando o tempo hábil estabelecido,

os serviços de apoio, os materiais didáticos e o uso das instalações físicas demandadas pelos docentes;

IX. Atender aos pais, quando solicitado, ou quando necessário para orientar o acompanhamento educativo dos seus filhos;

X. Elaborar e enviar para as famílias circulares sobre reuniões, atividades e outros eventos, no âmbito pedagógico;

XI. Organizar o horário de aulas, considerando os critérios de eficácia pedagógica definidos pela Gestão;

XII. Propor junto à gestão a mudança de turno, turma ou a transferência de educandos da escola, após ouvir o parecer dos educadores da etapa e considerar o Regimento Escolar Unificado;

XIII. Fazer cumprir as exigências da Secretaria da Escola quanto ao preenchimento dos Diários de Classe;

XIV. Preparar, convocar e presidir, por delegação da Gestão, os Conselhos de Classe.

XV. Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas, divulgando as experiências de sucesso e promovendo intercâmbio entre Unidades Escolares;

XVI. Estimular e apoiar a criação de Associação de Pais e Mestres da escola, e outros órgãos de ação participativa que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação, reforçando as metas educacionais, consolidando o processo de autonomia da escola.

XVII. Zelar pelo sigilo de informações pessoais de educandos, professores, funcionários e famílias.

XVIII. Garantir os registros das atividades pedagógicas, dando continuidade ao processo de construção do conhecimento e às atividades de formação continuada dos professores (ITAPETINGA, 2018, p. 26).

Diante das atribuições, tão bem definidas pelo Regimento Escolar, nota-se a falta de referências mais seguras e consistentes aos profissionais que exercem essa função, principalmente no Plano de Carreira e Remuneração. Os dados das responsabilidades que lhes são delegadas levam à reflexão sobre a valorização desse profissional. Segundo Lima e Santos (2007, p. 84):

Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a

serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

A essa relação entre a desvalorização humana para quem trabalha (ausência de reconhecimento e do resultado do final do produto desse trabalho) “[...] Marx chamou de alienação” (MAGALHÃES, 2019, p. 36). Podemos evidenciar o distanciamento existente entre as leis e a prática. Em seus estudos sobre a sociedade e sua emancipação política, Marx já afirmava que “a revolução burguesa cria tão somente a democracia formal e os direitos e liberdade por ela anunciados, representam promessas falaciosas na medida em que são impossíveis na sociedade civil burguesa” (HUNGARO, 2014, p. 28). Situação não tão distante das novas formas de organização burguesa e dos interesses capitais dos dias atuais: as leis se tornam promessas, mas sem condições de se tornarem exequíveis. Magalhães (2019, p. 29) acrescenta que “a alienação, um dos princípios centrais do pensamento de Marx, não só continua uma característica marcante do presente, como alcançou níveis que ninguém poderia conceber”.

Dos sete coordenadores escolares entrevistados, apenas dois são concursados para o cargo de coordenação pedagógica, no município. Os demais profissionais são professores e assumiram a função de coordenação a convite da atual Gestão da Secretaria Municipal de Educação. O Quadro 2, seguinte, apresenta os cargos de origem dos sujeitos, de acordo com aprovação em concurso público. Enfatizamos que, no quadro, a função de Coordenador Técnico é representada pela sigla CT, a função de Gestor Escolar pela sigla GE e a função de Coordenador Escolar pela sigla CE.

Quadro 2 – Cargo de provimento dos sujeitos na Rede Municipal, conforme aprovação em concurso público

CARGO DE PROVIMENTO	CT	GE	CE
Professor Efetivo	01	04	05
Coordenador Efetivo	-	-	02
Outro cargo administrativo	01	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Este dado demonstra a situação de vulnerabilidade em que se encontram os profissionais que ocupam a função. Além disso, o Plano de Carreira e Remuneração, Lei Nº 941/03, para os profissionais da educação não apresenta quadro de progressão profissional para os coordenadores pedagógicos. Fato evidente quando a matriz do referido Plano, do município, apresenta apenas a progressão quanto ao nível (médio, superior e pós-graduação) e classe (a cada cinco anos) para os professores. Não existe matriz de plano de carreira para o coordenador pedagógico concursado, mesmo que, no próprio Plano, a atividade de coordenação pedagógica esteja dentre as funções do Magistério. Um entrevistado expõe esta situação ao afirmar que

[...] em relação ao nosso município, esse coordenador está como função, mas eles não estão incluídos no plano de cargos e salários, no plano de carreira, então eles não são amparados por isso. Tem toda esta situação vivenciada pelos coordenadores (SUPERAÇÃO, 2019).

Esta condição de alienação, estranhamento entre o trabalho e o homem, provoca uma situação de aceitação ou paralisação diante da contradição. O mesmo entrevistado relata: “[...] a gente foca muito no que é obrigação, em quais são as nossas obrigações. E a gente fica trabalhando em cima disso [...]” (SUPERAÇÃO, 2019). Os coordenadores acabam executando as atividades, diante das emergências, sem questioná-las, se realmente fazem parte das suas atribuições e sobre a sua condição de valorização diante do trabalho.

Esta situação verificou-se quando os coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares foram questionados sobre o conhecimento da legislação que normatiza a função do coordenador pedagógico na rede. A Tabela 1, adiante, apresenta uma síntese das revelações dos participantes sobre a questão.

Tabela 1 – Conhecimento sobre as leis que normatizam a função de coordenação pedagógica

CONHECIMENTO	ENTREVISTADOS
Conheço	4
Desconheço	2
Conheço algumas	6

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Os entrevistados que declararam conhecer as leis citaram a LDBEN e o Regimento Escolar, a exemplo do depoimento a seguir:

A nível Municipal o único documento que normatiza a função do Coordenador pedagógico é o Regimento Escolar Unificado do município, que estabelece as funções do Coordenador, e a nível nacional, temos principalmente a LDBEN 9394/96 quando essa função passou por um processo de redefinição e foi repensada na escola (DETERMINAÇÃO, 2019).

Os entrevistados que declararam desconhecer as leis, mencionaram ter conhecimento apenas das atribuições:

Se tem lei para coordenador, eu desconheço. Pelo menos na LDBEN nada que normatize em termos de lei, nos documentos do estado, PEE, no município, PME, a gente só encontra as questões das atribuições do coordenador (EQUILÍBRIO, 2019).

As declarações sobre essa questão demonstraram incertezas e inseguranças. Percebe-se que os coordenadores atuam nas instituições escolares sem o conhecimento necessário para que possam ter clareza e definição do seu papel. Percebe-se que os profissionais que trabalham junto ao coordenador ou que os orientam também não demonstraram segurança quanto a esta questão. Um dos depoentes resume essa percepção ao fazer a seguinte declaração: “[...] já tenho um conhecimento de algumas coisas, mas não profundo” (CORAGEM, 2019).

Os posicionamentos contraditórios desse pequeno grupo demonstram a fragilidade do exercício da função e da identidade desses

profissionais no espaço escolar. Sobre a identidade, Lima e Santos (2007, p. 84) enfatizam que os coordenadores acabam “assumindo diferentes perfis” e “construindo-se cotidianamente”. Os autores acrescentam que, diante dessa realidade, “a identidade profissional desdobra-se, por sua vez, em diferentes posicionamentos entre rupturas e permanências, mas sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro”.

Os entrevistados relataram as atividades atribuídas ao coordenador pedagógico no dia a dia da escola, que foram comparadas com as atribuições determinadas pelo Regimento Escolar. No Quadro 3, adiante, foram elencadas as atividades executadas, declaradas pelos entrevistados, sinalizando a ocorrência, ou não, no Regimento Escolar.

Quadro 3 – Atribuições executadas no dia a dia da escola sinalizadas pelos entrevistados

Atribuições sinalizadas	Consta no Regimento Escolar	Não consta no Regimento Escolar
Acompanhamento da família	X	
Acompanhamento da elaboração e execução das atividades avaliativas	X	
Atividade de secretaria: matrícula, transferência e digitação de avaliações		X
Atividades administrativas/financeiras da escola		X
Avaliar o processo de ensino-aprendizagem	X	
Coordenação do trabalho pedagógico	X	
Elaboração e execução de projetos educacionais	X	
Planejamento de aula com os professores	X	
Promover a formação continuada dos docentes	X	
Substituição do professor em sala de aula		X
Trabalho de orientação educacional - SOE		X
Tocar o sinal e colocar os alunos na sala de aula		X

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Os coordenadores executam, além do que está posto em lei, outras atividades não previstas, o que demonstra que os profissionais estão imersos num contexto de flexibilização do trabalho, da intensificação da jornada laboral, colocando-os em situação desgastante, não conseguindo dar conta das atividades que lhes são atribuídas. Diante desta sobrecarga de atividades, atribuições importantes que ajudam a transformar a realidade não são realizadas ou mesmo lembradas, a exemplo das atividades que exigem a participação coletiva. Assim, a alienação, segundo Hungaro (2014, p. 50), em seus estudos sobre Marx, significa “[...] tudo aquilo que impede o desenvolvimento humano historicamente construído, que impossibilita o desenvolvimento singular e genérico dos homens”. No quadro 3, anterior, não se observa nenhuma referência às atribuições que articulam ações que exigem a participação da comunidade escolar, por meio dos mecanismos de participação. Dentre as 18 atribuições que aparecem no Regimento Escolar, três tendem a direcionar as atividades para as ações coletivas, a saber:

III. Elaborar, acompanhar e revisar com a comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico e PDE da escola, bem como sua implementação.

XIV. Preparar, convocar e presidir, por delegação da Gestão, os Conselhos de Classe

XVI. Estimular e apoiar a criação de Associação de Pais e Mestres da escola, e outros órgãos de ação participativa que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação, reforçando as metas educacionais, consolidando o processo de autonomia da escola (ITAPETINGA, 2018, p. 26).

Observa-se que o Regimento apresenta essas atribuições muito mais relacionadas às atividades a serem executadas do que como compromisso com o princípio da participação, enquanto ato político a ser construído pelo coletivo. Esta contradição desvelou-se quando os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre quais das atribuições, constantes no Regimento Escolar, abrem espaço à participação e tomada de decisões coletivas na escola. Entre os entrevistados ocorreram percepções divergentes, das

quais destacamos o posicionamento de insegurança, como mostra o depoimento a seguir:

Seria o caso, de participação, das ACs, das reuniões com os professores, que a outro profissional não pode ser delegado esse tipo de atividade? O trabalho com a questão documental como eu já citei, a questão do acompanhamento das avaliações, dos projetos, que é específico do coordenador? Obviamente, se é participação, todos estes aí exigem que, não só o coordenador esteja inteirado e à frente, como também eu preciso que todos estejam prontos a participar desse tipo de processo, dessas ações (EQUILÍBRIO, 2019).

Destacamos, também, o posicionamento de negação, quando o entrevistado ressalta na sua declaração:

[...]. Olhe, veja bem, em relação ao princípio da participação na atribuição do coordenador, tanto o princípio de participação como de gestão democrática, eu não tenho conhecimento que exista. Sei que na minha escola não tenho muito autonomia [...] (CORAGEM, 2019).

Em sequência, o posicionamento de afirmação de um dos entrevistados:

Sim, o princípio da participação é um princípio transformador. O coordenador sozinho nunca será capaz de transformar realidades. Ele precisa apoiar-se nos outros e buscar parcerias, promover a interação e intensa participação (DETERMINAÇÃO, 2019).

Diante dos relatos, é possível afirmarmos que os coordenadores pedagógicos, em parte, não conseguem executar as funções que ajudem a promover um movimento participativo dentro das unidades escolares, que fortaleçam os mecanismos de participação e as decisões coletivas. Em alguns casos demonstram até mesmo desconhecer estas atribuições. Evidenciamos, também, que dentro de um sistema neoliberal capitalista não há espaço e tempo destinados à formação desses profissionais. O

acúmulo de atividades direcionadas ao coordenador pedagógico, as precárias condições de trabalho, a falta de tempo exclusivo para atividades e participação de formações são desafios vivenciados no cotidiano escolar. Em muitos casos, quando surge alguma possibilidade, os profissionais não são dispensados das atividades, tendo que conciliar trabalho e estudo, gerando um desgaste laboral.

Outro aspecto investigado, ainda referente às atribuições do coordenador pedagógico, está associado à sua função formadora no espaço escolar, diante do professor. Por meio da função formadora, o coordenador terá suporte para a mobilização de ações reflexivas e participativas, como bem sinalizam Lima e Santos (2007, p. 78):

Neste caso, como agente responsável pela formação continuada de professores, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente.

O Regimento Escolar Unificado trata da função formadora na sua última atribuição, sendo vinculada às atividades-meio de controle administrativo e pedagógico, e não como atividade primordial na relação ensino-aprendizagem, como revela a atribuição XVIII, que tem como

finalidade “garantir os registros das atividades pedagógicas, dando continuidade ao processo de construção do conhecimento e às atividades de formação continuada dos professores” (ITAPETINGA, 2018, p. 26).

A formação continuada, função primordial do coordenador pedagógico, deve receber atenção como estratégia “às conexões entre teoria e prática pedagógica” e como forma de se efetivar espaços para discussões, no cotidiano escolar, por meio, principalmente, da “construção de alternativas” que serão “materializadas na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 967).

Ressaltamos que diante dos depoimentos foi possível perceber que há poucos espaços para que o coordenador desenvolva o trabalho

de formação continuada com os professores. Outras tarefas rotineiras da escola demandam o tempo deste profissional que o impede de planejar e realizar os encontros de formação. Além disso, para que estas formações existam é preciso pensar também na formação do próprio coordenador. Promover espaços reflexivos requer o tempo para preparação, o estudo e a busca de novos saberes. Conforme relato dos entrevistados, os coordenadores pedagógicos não têm recebido nenhuma formação nos últimos anos. Alguns depoimentos revelam esta realidade:

Não, de jeito nenhum. Toda a formação que eu tenho, eu busquei de alguma forma. Há três anos, se não me engano, eu consegui através de uma seleção, feita pela Secretaria Municipal de Itapetinga, a participação de uma pós-graduação em coordenação pedagógica, pela UFBA. Essa foi a única formação que eu recebi (CORAGEM, 2019).

Esse ano eu ainda não recebi nenhuma formação para coordenador. Houve vários encontros com a coordenação técnica da Secretaria de Educação que acaba apagando o foco das inquietações e das angústias, mas este ano eu não recebi nenhuma formação (ESPERANÇA, 2019).

A formação que o entrevistado está se referindo é o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oferecido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ofertado na modalidade de Ensino a Distância (EAD), no ano de 2010. Dois dos coordenadores entrevistados participaram deste curso.

Os entrevistados mencionaram que, apesar de não terem sido ofertados cursos de formação recentemente para os coordenadores, consideram os encontros realizados com os coordenadores técnicos na Secretaria Municipal de Educação momentos de discussão, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas. É possível perceber esta realidade no depoimento a seguir:

[...] via Secretaria nós tivemos alguns encontros de coordenadores para falar sobre a função e etc., para fazer uma avaliação, fazer

uma reflexão acerca do nosso trabalho. Tudo isso vai suscitando alguns pontos onde não deixa de estar caminhando para numa determinada formação, mas não é algo específico, direcionado (RIGOR, 2019).

As formações que recebi foram os encontros prévios à Jornada Pedagógica e na própria semana da Jornada, além de outras formações na Secretaria Municipal de Educação, com os coordenadores técnicos, como o estudo/discussão sobre a BNCC (FOCO, 2019).

Diante deste quadro, é possível reafirmar que poucos espaços de formação têm sido disponibilizados aos coordenadores pedagógicos. Com a responsabilidade em sua atribuição pela formação continuada dos professores, observa-se ainda a ausência de investimento no processo de construção da identidade profissional do coordenador, no que diz respeito aos aspectos políticos e pedagógicos. Esta situação não é favorável para o desenvolvimento de um trabalho coletivo reflexivo, mas favorável à manutenção de ideologias dominantes e de alienação do trabalho. O coordenador precisa ter condições, primeiro, de refletir sobre o seu fazer pedagógico, sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam e influenciam o processo de organização educacional, para, depois, incentivar os professores a refletirem sobre as suas práticas educativas, articulando-se para a tomada de decisões coletivas e participativas.

Considerações finais

Este estudo se propôs a realizar uma investigação com vistas a identificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores escolares, gestores e coordenadores técnicos da Rede Municipal de Educação de Itapetinga. Assim perpassamos com a investigação pelo trabalho do coordenador pedagógico, levando em consideração a trajetória e relevância desta função para o processo

educacional, direcionando a investigação para o contexto e a prática revelada pelos entrevistados, apontando os desafios para a coordenação pedagógica das escolas.

As atribuições direcionadas ao coordenador pedagógico, no Município de Itapetinga, são bem definidas e elencadas, o que demonstra o reconhecimento da importância dessa função para a rede de ensino, no entanto, revelou-se uma desvalorização desse profissional, uma vez que se evidenciou a ausência de uma matriz de progressão, quanto ao nível e à classe, destinadas ao coordenador pedagógico no Plano de Carreira e Remuneração do Município de Itapetinga. Uma contradição, pois a função de coordenação pedagógica é reconhecida na própria lei como uma função do Magistério, mas, somente o professor é evidenciado na Matriz de Progressão. Outra contradição é o fato de o município possuir poucos coordenadores concursados (efetivos) na rede. Esta situação provoca a desvalorização e precarização do trabalho dos coordenadores, sem o reconhecimento dos próprios colegas, das unidades escolares, colocando em pauta a identidade profissional daqueles que não somente exercem o cargo a convite da secretaria municipal, mas, também, daqueles que são efetivos. A classe dos trabalhadores que compõem o quadro de coordenador pedagógico demonstrou-se desarticulada e fragilizada.

Diferentes papéis são assumidos pelos coordenadores diante do contexto de flexibilização do trabalho evidenciado. Muito além do que está escrito nas leis, realizam afazeres recorrentes que não correspondem às suas reais atribuições e em alguns casos, distantes das preocupações de cunho pedagógico. Assim, atividades importantes como o trabalho com os mecanismos de participação (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, entre outros) essenciais para as decisões e a construção do projeto pedagógico da escola ficam esquecidas.

As atividades voltadas para a formação continuada dos professores, função primordial dos coordenadores, não possuem tempo e espaço para serem executadas. Também foi possível observar na pesquisa que não há na carga-horária de trabalho do coordenador um tempo destinado para o planejamento das suas atividades dentro da escola. Os momentos de

planejamento precisam ser pensados, estudados e planejados para que as reflexões sejam direcionadas e articuladas, com propósitos políticos, sociais e pedagógicos transformadores.

Referências

BAHIA (Estado). *Lei Nº 8.261 de 29/05/2002*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Salvador, 2002. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. *Lei de 01 de julho de 2015*. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria Nº 145, de 11 de fevereiro de 2009. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=878-portaria-145-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. *Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em coordenação pedagógica*. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6975-projeto-do-curso-especializacao&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITO, Regiane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Tempos e Espaços em Educação*, Aracajú, v. 10, n. 23. p. 165-174, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FARIAS, Isabel *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176/1187>. Acesso em: 29 out. 2018.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. O coordenador pedagógico e a formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 09-15.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Brasília: Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, 2014. p. 15-78.

ITAPETINGA (BA). Conselho Municipal de Educação. *Resolução Nº 001, de 07 de maio de 2018*. Aprova o Regimento escolar unificado: Educação infantil, ensino fundamental, educação do campo, educação de jovens e adultos. Itapetinga, 2018.

ITAPETINGA (BA). *Lei Municipal Ordinária Nº 941 de 2003*. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal e dá outras providências. Itapetinga, Gabinete do Prefeito, 18 dez. 2003.

ITAPETINGA (BA). *Lei Municipal Ordinária Nº 1.101 de 2010*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Itapetinga dá outras providências. Itapetinga, Gabinete do Prefeito, 02 dez. 2010.

ITAPETINGA (BA). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *PME – Plano Municipal de Educação: desafios e perspectivas para a nova década*. Itapetinga, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere Revista de Educação*, v. 2 n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: [http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article /view/1656/1343](http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343). Acesso em: 29 out. 2018.

MAGALHÃES, Fernando. *10 Lições sobre Marx*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2014. p. 79-96.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais [...]. Campinas: FE/UNICAMP, 23 a 26 de julho de 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0041m.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, v. 1, n. 2, p. 227-287, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br /pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Contribuições do método materialista histórico dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2014. p. 131-152.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Minas Gerais. *Ensaio: aval pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0964.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. *Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*. 2013. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16897/1/Tese.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

Capítulo 13

As contradições e os processos desiguais presentes na permanência do estudante da educação superior pública

*Siméia Oliveira Nunes Bezerra
Iracema Oliveira Lima*

Introdução

Para tratar sobre fenômenos educacionais a partir de uma concepção de transformação da realidade social, torna-se pertinente e necessário considerar o cenário político e econômico do país, associado à análise de sua trajetória histórica e as relações sociais estabelecidas neste cenário. Para tanto, aponta-se como primordial, além das considerações históricas, estabelecer uma análise que demonstre a relação entre a educação e o capital apontando as causas, consequências, contradições e os determinantes existentes no processo. Nesse sentido, o presente texto traz uma análise acerca dos processos desiguais e as contradições que envolvem as políticas públicas de assistência ao estudante em uma Universidade pública, no atual contexto histórico brasileiro.

Como parte integrante de uma pesquisa de mestrado em curso os resultados parciais aqui apresentados buscam analisar a efetividade

do auxílio financeiro na permanência do estudante em condição de vulnerabilidade socioeconômica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Programa de Assistência Estudantil a partir da percepção dos discentes beneficiários. Para tanto, definiu-se como necessário identificar as múltiplas determinações presentes no contexto das políticas públicas para a permanência estudantil, a partir da análise do contexto da Reforma do Estado Brasileiro processada no último quadriênio do século XX.

Consideramos ainda os determinantes impostos pela política neoliberal das últimas décadas, que trouxeram condicionantes diretos nas políticas públicas implementadas pelo Estado e impactaram na permanência estudantil, os projetos expansionistas estabelecidos intentavam a ampliação das vagas e matrículas, sem a contrapartida suficiente para a assistência ao estudante (NASCIMENTO, 2013).

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa está amparada à luz do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), uma vez que este método possibilita, a partir das categorias estabelecidas para a sua análise, problematizar as relações universais do Modo de Produção Capitalista, ao tempo que explicita contradições, particularidades, mediações e consensos necessários para a superação da aparência com vistas à essência do objeto.

De acordo com Masson (2007), o conhecimento teórico age no sentido de verificação da verdade por meio da prática social e histórica, sendo necessário para tanto, apreender detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima para só então, alcançar adequadamente o movimento real, que para Marx representa a reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2008). Nesse processo, percebe-se que o fenômeno não se encontra isolado e para sua compreensão é preciso alcançar as categorias mediadoras presentes numa totalidade.

Ademais, é importante destacar que para se estudar um objeto a partir do MHD é fundamental apreender a realidade em suas contradições e antagonismos numa perspectiva crítica de transformação da sociedade, assim como apontam Deitos e Sobzinski (2015, p. 111), ao reforçarem que:

O Estado exerce essencial função na elaboração das políticas educacionais, no entanto, define-as a partir do seu caráter contraditório; na medida que procura atender às demandas compensatórias, colabora para a expansão do capital nas suas várias expressões.

Com abordagem de caráter qualitativo e quantitativo a coleta e a construção dos dados se deram por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Sobre as dimensões qualitativas e quantitativas nas pesquisas, vale destacar que estas se inter-relacionam como faces do real num movimento cumulativo e transformador, que se modificam e complementam uma na outra quando aplicadas em um mesmo fenômeno (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 103).

Considerações sobre o Estado, as políticas públicas e a desigualdade social

Para analisar a organização educacional existente, apontando as mediações construídas pelo Estado regulado pelo capital, vale ressaltar que para manter o controle da sua estrutura é imprescindível a apresentação de conceitos e aspectos que são inerentes à sua organicidade. Desde sua gênese, o capitalismo separou o trabalho material do intelectual, uma vez que o conhecimento deixou de ser parte integrante e indispensável do trabalhador para ser integrado à máquina. Marx (2013, p. 541) afirma que o capital ao formar o trabalhador parcial realizou a separação entre a ciência e o trabalho, tornando a primeira como uma potência autônoma de produção a serviço da máquina.

Ademais, historicamente o capitalismo busca apropriar-se da ciência a fim de subordiná-la ao capital, transformando-a numa ferramenta de dominação entre classes, sendo possível aos dominados apenas o conhecimento imperativo e útil para o atendimento às demandas da produção. Nesse sentido, Lombardi (2010) aponta que o processo de divisão social do trabalho interfere no desenvolvimento do indivíduo, além de constituir-se como ponto de partida para a exploração dos

trabalhadores. Para o autor, um processo revolucionário só ocorrerá a partir de uma reaproximação entre a ciência e a produção, possibilitando a superação das condições de vida e a exploração do trabalho pelo capital.

Esses determinantes apontam que o conhecimento tornou-se uma peça primordial no processo de acumulação do capital e do desenvolvimento econômico, sendo, portanto, um mecanismo de reprodução e perpetuação do sistema (MÉSZÁROS, 2011). Inerente ao desenvolvimento das relações sociais do sistema capitalista e de sua divisão de classes, o Estado atua nessa função para atender aos interesses de uma classe que não a dos trabalhadores, ou seja, tendo sua estrutura atuante em favor da classe dominante, que para Deitos e Sobzinsk (2015, p. 111),

[o Estado] aparece como um instrumento, em determinados momentos, legitimador que tem a função de defender os interesses da classe burguesa. Nesta forma de organização, o Estado exerce função fundamental para a perpetuação do *status quo*, sendo assim, capital e Estado estão juntos, numa relação de interdependência, que subordina o trabalho à lógica da sociabilidade capitalista.

Nesse sentido, analisando a história da educação brasileira e de sua atual estrutura e dinâmica é possível perceber as marcas impostas pelo sistema de acumulação capitalista, através de políticas públicas que deram à educação uma configuração elitista e excludente pelo alinhamento à lógica econômica e mercantil defendida e aprofundada, principalmente a partir das políticas neoliberais na década de 1990. Apesar do cenário de reabertura política estabelecida no país no final da década de 1980, verificou-se que a agenda neoliberal implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), impunha um Estado mínimo com continuidade nos governos subsequentes, com maior ou menor intensidade nas políticas sociais.

Nessa perspectiva de atuação do Estado, a favor das relações e do desenvolvimento capitalista faz-se necessário aprofundar nos estudos acerca dos objetivos das políticas públicas implementadas, em nível macro quando, alicerçadas no modelo excludente que ratificam a

exclusão e segregação social, ainda que no campo da aparência expresse a intencionalidade de atender às demandas dos mais vulneráveis da sociedade. No caso da Educação Superior é pertinente questionar a intenção das políticas públicas, que convergindo com o receituário neoliberal orienta para a formação aligeirada da mão de obra que atenda essencialmente ao mercado de trabalho. Nesse contexto, Araújo (2016) reitera que as políticas públicas educacionais são orientadas para a formação de força de trabalho em melhores condições para o mercado, logo não tem como objetivo a redução das desigualdades sociais, mas caracterizam-se pelo interesse do capital.

Com essa mesma compreensão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2013) ao tratarem sobre a educação, o emprego e a renda de jovens trabalhadores apontam que as políticas públicas de inclusão surgem na perspectiva não de resolver as desigualdades e erradicar a pobreza, mas de administrá-la, tornando-a palatável. Os autores supracitados ainda problematizam acerca do caráter das políticas, pois quando não possuem alcance universal atingem apenas grupos específicos, vítimas das relações sociais de expropriação. Corroborando com essa afirmativa, os referidos autores asseguram que:

Um olhar atento sobre as políticas e programas de retorno à escola e de qualificação profissional, no Brasil, com o intuito de inserção no mercado de trabalho e geração de renda, nos revela que os mesmos se constituem numa promessa precária que ataca as consequências, e não suas causas, e que pouco alteram as perspectivas de futuro dos grupos para os quais se destinam (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2013, p. 100).

Diante dessa constatação, questiona-se como combater as desigualdades estruturais e persistentes em um país que tem sua história marcada pela negação de direitos e que coaduna com as práticas e ações do sistema de reprodução capitalista? Segundo Mészáros (2008), é preciso romper com a lógica do capital para se pensar numa alternativa educacional que seja significativamente diferente e que alcance uma transformação social qualitativa, apartada das margens interesseiras desse sistema.

O referido autor ainda apresenta uma crítica às instituições formais da educação que atuam de forma a desenvolver e expandir o consenso na sociedade, ao considerarem inquestionáveis as perspectivas globais da sociedade mercantilizada, ou seja, a educação passa a ser uma “força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Mas, eis que surgem alguns questionamentos amparados nas ideias dos referidos autores, tais como: Qual será a alternativa radical para se romper com a lógica capitalista? Como superar as desigualdades sociais em um sistema que não ataca suas causas, mas apenas suas consequências?

Para Arroyo (2010), as políticas públicas que ignoram a base material desigual da sociedade não avançam na inclusão cidadã e a mudança deve convergir com um projeto de cidadania nacional que vise à igualdade e o justo e digno viver. Ademais, as políticas públicas para a educação devem afluir em ações e projetos que priorizem o combate às desigualdades estruturais da sociedade, rompendo com a ideologia dominante, que priorize a manutenção da exploração e da formação de mão de obra a serviço do capital.

Nessa perspectiva, questiona-se acerca do papel das ações de permanência nas universidades públicas com vistas a reduzir as desigualdades no ambiente acadêmico. A implementação das políticas públicas direcionadas à permanência estudantil sob a perspectiva proposta por Mézáros (2008) deve romper com a lógica do capital e se apresentar como uma alternativa educacional significativamente diferente, convergindo com a abordagem de Arroyo (2010) que propõe políticas públicas voltadas para a igualdade e dignidade de vida.

Diante do cenário atual em que as universidades públicas ao terem seus recursos contingenciados, presenciam-se minguar sua estrutura física, material e humana, haja vista que as escolhas políticas dos governos alinhados à lógica do capital, emerge o seguinte questionamento: Como estabelecer políticas para a redução das desigualdades no ambiente acadêmico se a política de seleção dos mais vulneráveis imposta pela política de exclusão ratifica a segregação? Infere-se que a mudança deve

ocorrer na perspectiva de romper com essa estratégia de seleção. Portanto, é preciso buscar mudanças estruturais que garantam ao estudante o direito de permanecer e concluir a graduação sem impedimentos socioeconômicos que comprometam sua formação, uma vez que a educação é um direito social previsto na Constituição Federal Brasileira, de 1988 (BRASIL, 1988).

Dessa forma, confrontar as limitações e contradições impostas pelo sistema capitalista, no contexto das políticas de permanência estudantil, é um caminho a ser trilhado em busca da superação das desigualdades. Para tanto, deve-se alcançar uma mudança na estrutura das políticas que rompa com a lógica mercantil e de formação de mão de obra para o mercado à revelia da formação humana.

As Reformas Educacionais no contexto neoliberal

Entender como as Reformas Educacionais das últimas décadas estabeleceram mudanças que submeteram a Educação Superior às determinações econômicas e quais os impactos dessa nova estrutura para a educação é um passo necessário e relevante no processo de investigação em tela ao tempo que possibilita uma maior compreensão dos desafios presentes na atualidade.

Na década de 1990 as Reformas Neoliberais implementadas no país seguiram a tendência mundial, embora preservando suas particularidades e singularidades. Por via de regra, advogava a superação da crise do capital propondo entre outros a privatização de empresas estatais, o ajuste fiscal, a diminuição do papel do Estado e a abertura comercial. Essas Reformas foram implementadas, principalmente a partir do governo FHC, por meio do Ministério da Administração e Reestruturação do Estado - Mare, sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira que tinha como meta realizar a Reforma do Aparelho do Estado.

A crise econômica que se iniciou no Brasil a partir da década de 1990 e que já estava em curso em outras partes do mundo desde os anos 1970, segundo Bresser-Pereira (1998, p. 52) ocorreu porque o “Estado

tentou ignorar a distinção entre ele próprio e a sociedade civil, ao pretender substituir o mercado ao invés de complementá-lo”. O então ministro ainda afirmara que a causa principal da crise econômica já não era a mesma da década de 1930, diante da insuficiência crônica por demanda ou a aceleração do processo tecnológico, mas era causada especificamente em razão da crise do Estado, pois,

O Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo que vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, a medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa. Em consequência a capacidade de intervenção do Estado diminui dramaticamente. O Estado se imobiliza. (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 54).

Desse modo, a visão do Ministro que esteve à frente do Mare era de que “[...] o Estado de agente do desenvolvimento, se transformava em seu obstáculo” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 55). A partir dessa compreensão, as ideias centrais que subsidiaram os novos planos da Reforma tinham como justificativa o desenvolvimento econômico do país e a superação da crise, amparada na necessidade de redução do Estado, através de políticas que garantissem o controle de investimento e o financiamento de políticas sociais.

Diversas ações foram implementadas por meio de Planos, Programas, Leis e Decretos que reduziam o papel do Estado no intuito de torná-lo mínimo para o social e máximo para o capital. A partir dessa visão, o governo reforçava a importância em se manter uma economia forte a partir de uma perspectiva que buscava a reestruturação produtiva no cenário macroeconômico, com substantivas mudanças nas relações entre o trabalho e o capital (ARAÚJO, 2016).

Para o Ministro Bresser-Pereira todos os planos adotados para a superação da crise seriam capazes de reverter à situação e alcançar um Estado forte, eficiente e competitivo, uma vez que a reforma tinha como objetivo:

[...] um Estado mais eficiente, que responda quem de fato deva responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 90).

O discurso adotado para a implementação da Reforma demonstrava claramente um alinhamento com os ideais neoliberais e reforçava a importância em atender as demandas do mercado capitalista. Com essa visão de superação da crise econômica, a dita solução estava amparada em uma única opção que seria, tanto para países ricos como pobres, a inexorável integração à economia mundial onde o mercado teria o papel central na alocação dos recursos em lugar do Estado, cada vez mais mínimo (SGUISSARDI, 2009).

No tocante à educação, os planos para a Reforma passaram a ser implementados a partir das orientações de documentos do Banco Mundial (BM), que tratavam especificamente sobre a Educação Superior a partir de uma visão de educação atrelada à dimensão econômica. Para Borges (2010), a análise do BM acerca da crise da Educação Superior enfatizava questões econômicas, sendo tratada como um problema financeiro frente à crise fiscal do Estado. Nesse sentido, a visão do Banco Mundial (1995) evidenciava que:

No obstante la importancia evidente de la enseñanza superior en el crecimiento económico y el desarrollo social, las inversiones del sector experimentan crisis a nivel mundial en los países industriales y en desarrollo. La educación terciaria depende considerablemente del financiamiento fiscal en todos los países, y los costos unitarios son elevados en relación con otros subsectores del sistema educacional. En una época de restricciones fiscales generalizadas, los países tanto industrializados como en desarrollo se esfuerzan por resolver el problema de cómo conservar o mejorar la calidad de la enseñanza superior cuando al mismo tiempo se restringen los presupuestos para la educación, particularmente los gastos por estudiante (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 18).

Tais orientações desconsideravam o papel e a função social da Universidade na sociedade contemporânea, mas enfatizam a sua importância para o desenvolvimento econômico e as necessidades de competitividades da economia capitalista, apontando a importância em observar o valor gasto com os estudantes numa época de restrições generalizadas. As recomendações do Banco demonstram claramente o que Mészáros (2008) trata como o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação e a auto imposta camisa de força das determinações causais do capital, quando propõe o alinhamento da Educação Superior a questões econômicas.

Acerca da influência do Banco Mundial sobre a educação e o alinhamento de suas orientações à ideologia neoliberal para o campo educacional, Dourado (2002) afirma que:

[...] é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação. Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002, p. 238).

Assim, na visão dos agentes do Banco suas “recomendações” subsidiariam países em desenvolvimento, os quais atravessavam por crise na Educação Superior. Nesse sentido, propunha uma série de orientações condensadas em um documento publicado no ano de 1995, intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Nesse documento verificava-se o direcionamento às políticas que primavam pelo desenvolvimento econômico do país, a partir das exigências de acumulação do capital ao indicar, entre outras recomendações, a

diferenciação institucional, diversificação das fontes de financiamento, redução do papel do Estado e as políticas para a qualidade e equidade (BORGES, 2010).

As Reformas propostas pelo BM implicavam principalmente na redução de financiamento do Estado às instituições públicas de Educação Superior, apontando à necessidade de novas fontes de financiamento e ratificando a diminuição do papel do Estado nesse segmento e, portanto, a ampliação desse setor para o mercado financeiro/empresarial. Verifica-se ainda, que a proposta de redução de investimentos está atrelada à visão neoliberal ao lidar com a formação educacional, a partir dos conceitos de eficiência e competitividade, ou seja, através da perspectiva gerencialista.

Ao analisar as recomendações expostas no referido documento percebe-se o alinhamento das ações do governo brasileiro com a visão desse órgão financiador, quando a partir da metade da década de 1990 e início do novo século verificam-se várias políticas da educação brasileira, seguindo o receituário neoliberal proposto pelo organismo internacional. Alinhamento tanto no nível das concepções quanto da subordinação no campo de investimentos, uma vez que as relações financeiras eram estabelecidas tendo em vista a subserviência à sua cartilha.

Seguindo as proposições do BM para a Educação Superior, a educação passa a ser vista antes como uma mercadoria do que como um direito, e ao Estado é atribuído apenas as funções de controle do sistema educacional, afastando-se dos interesses sociais (SGUISSARDI, 2009). Nessa perspectiva, a educação como direito dá espaço para a lógica mercantil e os desafios passam a configurar em torno da competitividade e eficiência, próprios do mundo empresarial. A busca por qualidade e universalidade da educação é comprometida diante dos interesses do mercado.

Vale mencionar também, como proposta do BM para a Reforma da Educação Superior a necessidade de buscar por novas formas de diferenciação das Instituições de Educação Superior. A ideia era de que se afastassem do modelo humboldtiano de universidade de pesquisa, que representava uma forma excessivamente cara e insustentável para

a manutenção pelo Estado, como afirmam Silva Jr. e Sguissardi (2001) acerca dos pressupostos que fundamentaram a Reforma da Educação Superior. Nesse sentido, a orientação proposta foi para uma diversificação das instituições de maneira que tivessem o foco no ensino, contrapondo-se à própria Constituição Federal de 1988, ao tempo que tornava sua implementação a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 no Artigo 45.

Esse modelo europeu de universidade de pesquisa na visão do Banco Mundial representava um custo maior para o Estado, além de não preparar adequadamente os universitários para o mercado de trabalho. Segundo Sguissardi (2015), o documento apontava para a crise fiscal e sugere que um dos motivos do déficit do Estado ocorre como consequência do suposto suporte excessivo de fundo público à Educação Superior, especialmente às universidades de pesquisa de modelo europeu (humboldtiano).

As recomendações do Banco Mundial foram estabelecidas a partir da justificativa do alto custo necessário para manter a Educação Superior, ratificando a urgência dos ajustes fiscais. Para o BM, esse nível de educação é visto na perspectiva de educação como mercadoria e a economia de um país está diretamente relacionada, sendo o desenvolvimento do primeiro necessário para se avançar na produtividade do mercado e alavancar um crescimento econômico. Além disso, o documento do Banco Mundial (1995) reforçava que:

En el último decenio varios países de la OCDE han reaccionado a la crisis de financiamiento adoptando políticas innovadoras destinadas a aumentar La eficiencia de la enseñanza superior (por ejemplo, el uso de fórmulas de financiamiento en los Países Bajos) y estimulando el mayor financiamiento privado (como es el caso de Australia e Irlanda) (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3).

A partir dessa lógica, foi estabelecida uma série de recomendações que contribuiriam para a superação da crise, mas reforçava que não possuía um plano apropriado a seguir e sim um marco central que pudesse

direcionar as Reformas. Ao longo do documento as várias orientações são propostas e alinhadas ao receituário neoliberal, sendo uma maneira clara de estruturar o campo educacional a partir de parâmetros econômicos.

Convergindo com as orientações do Banco, a partir do governo de FHC, foram implementadas diversas ações na Educação Superior brasileira, que trataram o campo educacional de forma mercantilizada deixando de representar um direito social para se caracterizar como um serviço ou uma mercadoria, como argumenta Sguissardi (2015). Como exemplo, em 1997 foram instituídos os Decretos Nº 2.206 e Nº 2.306 que estabeleceram que as mantenedoras das Instituições de Educação Superior (IES) privadas, estivessem submetidas ao regime de legislação mercantil, com finalidade lucrativa.

Essa alteração evidencia o avanço das práticas neoliberais no campo da Educação Superior, fomentando a economia de mercado com a ampliação da ação no ano de 2007, com a abertura de capital para as IES privadas na bolsa de valores. Sguissardi (2015) ao tratar sobre o tema apresenta que:

A edição desses Decretos, em 1997, vai desencadear um movimento sem precedentes de mudança estatutária e de regime administrativo do conjunto das IES privadas de 1997 a 1999: neste ano, segundo dados do Censo da Educação Superior do Inep, as IES particulares, com fins de lucro, já eram 58% do total de 905 IES privadas ou 48% do total de 1.097 públicas e privadas. Passados mais 11 anos, em 2010, as IES privadas particulares ou privado-mercantis já eram 77,8% e, hoje, possivelmente ultrapassem 80% das cerca de 2.400 IES do país. Como se observa, a mercantilização da educação superior no país, após esse passo jurídico, não irá mais deter-se (SGUISSARDI, 2015, p. 874).

As IES privadas passaram a representar um importante segmento econômico com expressiva atuação no mercado financeiro, inclusive com financiamento público através da venda de vagas ao Estado por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) implementados pelas Leis Nº 11.096/2005 e Nº 10.260/2001, respectivamente.

Em 2001, em concordância com o Art. 45 da LDBEN, de 1996 foi publicado o Decreto Lei N° 3.860, o qual flexibilizou que a Educação Superior brasileira poderia se organizar em: Universidades, Centros Universitários e Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores.

A partir dessas mudanças verificou-se a Reforma da Educação Superior delimitada sob a égide dos ditames econômicos, sendo nos anos subsequentes intensificadas por meio de uma política de amplo favorecimento ao setor privado e de irrestrito contingenciamento de investimentos tanto na estrutura física/material quanto na área de recursos humano no setor público.

Quanto às recomendações do Banco Mundial, no ano de 2002 um novo documento tratando sobre a Educação Superior foi publicado com o título *La Educacion Superior en los países endesarollo: peligros y promesas*. O trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores convocados pelo Banco e pela Unesco tinha como propósito explorar o futuro da Educação Superior, em países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2000). Nesse documento percebe-se um novo direcionamento no discurso do Banco, cuja pauta principal foi a necessidade de se priorizar a Educação Superior, justificando ser necessária para o crescimento da economia dos países em desenvolvimento. Nessa proposta, argumenta-se que a situação de crise da Educação Superior deve-se em grande parte em razão do Estado ter dado, nas últimas três décadas, mais atenção à educação primária em detrimento das demais.

Nesse novo discurso que prima por maiores investimentos para a Educação Superior, pautado no conhecimento, verifica-se que novas direções estão alinhadas ainda mais no atendimento às demandas do mercado capitalista quando indicam, por exemplo, que a melhor qualidade da Educação Superior promove crescimento econômico e formação de liderança e de profissionais com conhecimentos especializados (BANCO MUNDIAL, 2000). No documento é possível verificar, de forma clara, que as orientações propostas pelo Banco Mundial estão pautadas na necessidade de atender a “todos” os interessados pelo crescimento da Educação Superior:

Talvez el punto de partida más natural para uma reforma de la educación superior sea estructurar un sistema racional, basado en hechos verificables y supuestos bien fundamentados. Para lograr esta reforma, hay que establecer un diálogo documentado y transparente entre todos los interesados: los educadores, la industria, el gobierno, los futuros estudiantes y otros (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 109).

A partir dessas novas orientações entende-se que a proposta de ampliação de investimento e de maior visibilidade para a Educação Superior sugerida pelo Organismo permanece consubstanciada nos ideais capitalistas com a intenção de atender a demanda daqueles que se favorecem com a acumulação de capital.

No Brasil, após a publicação desse último documento o alinhamento das políticas implementadas nos governos petistas (Lula e Dilma) deram prosseguimento ao receituário neoliberal. No campo educacional, a expansão do acesso à Educação Superior representou uma tentativa do Estado, em resposta às lutas de movimentos sociais, maquiarm um discurso de igualdade de oportunidades às camadas populares que amparadas nas práticas e tendências neoliberais e mercantilistas acabaram por convergir com a estratégia de reformulação do Estado, pautada nas orientações de organismos internacionais.

Quanto às estratégias para expansão da Educação Superior, verifica-se que não ficaram restritas às instituições privadas por meio dos Decretos que mudaram o ordenamento jurídico. Nas instituições públicas, também foram implementadas através de planos que buscavam a ampliação das vagas sem considerarem a real necessidade de investimento em estrutura e pessoal. Essa mudança foi implementada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), amparada pelo Decreto Nº 5.800, de junho de 2006.

Nesse viés, Silva Júnior (2017), em estudo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresenta que os planos para a ampliação das vagas na Universidade através do Reuni e

da UAB representaram a precarização e a intensificação do trabalho docente, uma vez que a partir da visão gerencial e produtivista foi estabelecido o aumento de cursos e vagas, sem expandir, não apenas o quadro de professores, mas também dos investimentos destinados à infraestrutura.

Dessa forma, as estratégias utilizadas para a expansão da Educação Superior percorreram um caminho que gerou muitos questionamentos, reforçando que a intencionalidade da ação não se constituiu com a visão da educação como direito, mas como mercadoria. A reformulação da Educação Superior pautada no receituário neoliberal forjou uma falsa ideia de que as políticas primavam pela democratização do acesso. Ao contrário, verificou-se um compromisso com uma dimensão econômica e produtivista de mercado em que a Universidade constitui a base de crescimento da economia, sendo responsável pela formação da força de trabalho demandada pela sociedade (BORGES, 2010).

Nesse sentido, a Reforma do Estado foi estabelecida a partir da lógica do capital, tendo em vista o atendimento da demanda mercantil que permitiu uma adequação à nova tendência neoliberal ao estabelecer que “a maciça participação do mercado na promoção de serviços de interesse público, a exemplo da saúde e da educação, é expressão das permanentes metamorfoses da reprodução e da acumulação capitalista” (ARAÚJO, 2016, p. 94).

Nesse contexto em que a Educação Superior tem sido ofertada é possível perceber que o caminho percorrido compromete aspectos essenciais para a manutenção de uma educação que preza pela qualidade do ensino, pesquisa e extensão. A visão capitalista adotada no campo educacional e nas reformas demonstra a tendência em fortalecer o mercado em detrimento da ampliação da educação como um direito, afastando-a assim, cada vez mais da garantia da gratuidade da educação.

Nas últimas décadas foi feito um esforço visando à expansão quantitativa da educação sem considerá-la como um direito público, apenas como uma mercadoria conforme atesta Sguissardi (2015). Assim, enquanto a política de expansão e ampliação for estruturada a partir dos

ideais neoliberais e de acumulação do capital, alinhada com as orientações dos organismos internacionais, a Educação Superior será impelida a atender a demanda do mercado e para isso, é crucial intensificar e problematizar a exclusão dos que por ele não possam vir a pagar.

A permanência do estudante na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – alguns dados da pesquisa

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição *multicampi* com sede administrativa na cidade de Vitória da Conquista e outros dois *campi*, em Jequié e Itapetinga, cidades situadas na região Sudoeste da Bahia, teve ao longo dos anos a história entrelaçada ao crescimento regional e se constituiu como um importante vetor de desenvolvimento econômico, político e social para a região.

A UESB tem sua formação originada das Faculdades de Formação de Professores constituídas na década de 1960, como parte integrante de um projeto de interiorização da Educação Superior, alinhado aos planos de desenvolvimento econômico do Estado (MENDES; CASIMIRO, 2016). A Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (FFPVC), buscando atender à sociedade com cursos que suprissem a carência de profissionais de áreas específicas, iniciou suas atividades com o curso de Letras. Mendes e Casimiro (2016, p. 215), acerca das Faculdades de Formação apontam que “[...] com essa opção, o governo do Estado, a exemplo do que acontecia no País, estabeleceu políticas educacionais de caráter emergencial e aligeirado, sobretudo, nas cidades interioranas”.

No ano seguinte à constituição da FFPVC, o governo do Estado criou a Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ), com suas atividades iniciadas somente em 1977. Além da implantação das Faculdades de Formação, no ano de 1981 foi constituído o curso técnico-profissional de Administração, que juntamente com as Faculdades representaram o embrião da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O regulamento de implantação da Universidade foi aprovado no ano de 1981, pelo Decreto Nº 28.169, sendo incorporado a ele as

Faculdades de Formação de Professores, o curso de Administração e outras que viessem a ser instituídas e a ela vinculadas. Em 1987 o Governo Federal autoriza por meio do Decreto Nº 94.250, de 22/04/87, o funcionamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entretanto, o credenciamento só ocorreu em 1998, conforme parecer do Conselho Nacional de Educação que reconheceu a Universidade como Autarquia organizada, sob sistema *multicampi*, com atuação nos municípios de Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié.

A UESB, de Faculdade de Formação de Professores da década de 1970 adentrou o novo século com o reconhecimento legal, importante e necessário para o desenvolvimento da instituição. Atualmente com um total de 47 cursos de Graduação e a Pós-graduação com números expressivos, sendo 22 cursos de Mestrado, 07 cursos de Doutorado e mais de 60 especializações ofertadas na última década, a UESB consolida-se a cada ano como uma Universidade de referência não só na região Sudoeste da Bahia, mas em evidência também, na região Nordeste do país.

A UESB atualmente tem um quantitativo de aproximadamente 8.500 discentes matriculados na Graduação, em cursos distribuídos nos três *campi*, com a oferta de mais de 3.000 vagas por ano. No ano de 2011 a Universidade aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Governo Federal, que permitiu o acesso à Universidade por jovens de todas as partes do país por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tendo como contrapartida o recebimento de recursos do Governo Federal pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil para Estudantes das Universidades Estaduais (PNAEST).

A adesão ao SISU imputou à Universidade uma nova realidade que exigiu a implementação de ações de permanência aos discentes, em condições de vulnerabilidade socioeconômica. A Assistência Estudantil (AE) da UESB passou a se constituir em torno dos critérios do Programa Federal, uma vez que as ações do PNAES deveriam atender a um público específico. As ações do PRAE passaram a ser desenvolvidas numa perspectiva de AE focalizada.

Acerca das ações de AE, apesar de terem tomado um novo contorno a partir do recebimento dos recursos oriundos do Governo Federal, essa política avança com a instituição do Programa de Assistência Estudantil (PRAE), no ano de 2008, resultado especialmente das lutas e reivindicações dos movimentos estudantis iniciadas em 2003. A pauta das reivindicações do movimento estudantil girava em torno da construção de restaurante e residência para os estudantes e teve como desfecho a ocupação de prédio institucional, no *campus* de Vitória da Conquista, por quase quatro anos. Esta foi considerada a ocupação de prédio público por um movimento estudantil mais longa do país (MARINHO; OLIVEIRA, 2012), movimento que impôs o debate sobre uma temática de extrema relevância para instituir uma política de permanência estudantil na UESB.

Esse movimento que por longos quatro anos se posicionou no enfrentamento junto à administração da Universidade em busca de melhores condições para os estudantes demonstrou sua relevância para o processo de materialização da política de Assistência Estudantil na UESB, como assevera Gomes (2019), ao afirmar que:

Em 2008, quatro anos depois, foi inaugurada a moradia estudantil da UESB, *campus* de Vitória da Conquista. Trata-se claramente de uma conquista do movimento estudantil. Podemos afirmar que a reverberação das duas reivindicações principais do ME, a luta por alimentação e por moradia na universidade, marcam o que posteriormente vai ser chamada de assistência estudantil da UESB (GOMES, 2019, p. 87).

As lutas do movimento estudantil reivindicando melhores condições de permanência na Universidade repercutiram na regulamentação em 17 de dezembro de 2008, do PRAE, por meio da Resolução do Conselho Universitário (CONSU), N° 11/2008. As primeiras ações do PRAE tiveram início no ano de 2009 com a publicação de Editais que disponibilizaram 205 auxílios voltados para a alimentação, o transporte e a moradia, no ano.

No ano de 2013, por meio da Gerência Assistência e Assuntos Estudantis (GAE), o formato para o acesso às ações do PRAE foi alterado e os discentes comprovadamente em condições de vulnerabilidade socioeconômica deveriam se inscrever no Programa, a fim de usufruírem das ações previstas e as que viessem a ser implementadas. Essa alteração ocorreu, entretanto, diante da necessidade em atender aos critérios dos Editais do PNAEST, que determinava um perfil de renda para os discentes que seriam atendidos com o recurso federal, cuja ação se constituiu a partir de uma concepção de Assistência Estudantil de caráter focalizado, restringindo as ações do PRAE aos critérios do Programa Federal.

Esse formato permanece até os dias atuais e o acesso ao Programa ocorre por meio do Edital anual de “habilitação” às ações do PRAE que se constitui em duas etapas: a inscrição com inserção de informações e documentos no sistema *online* do PRAE e a entrevista com a Assistente Social. O processo de análise da inscrição do discente ocorre a partir dos critérios descritos no Edital, a saber: “a) comprovação de renda *per capita* familiar de até 1,5 (um e meio) salário mínimo; b) avaliação do grau de vulnerabilidade socioeconômica pelo serviço social com avaliação documental (65 pontos) e entrevista (35 pontos)” (UESB, 2019 a).

Após a aprovação da inscrição no Edital de habilitação o discente torna-se apto a usufruir de ações disponibilizadas pelo PRAE, porém, para o recebimento do auxílio financeiro os discentes com a inscrição aprovada, passarão por uma nova seleção interna.

Essa nova avaliação é regida por critérios constantes na portaria de normas de concessão dos auxílios. Dentre os discentes habilitados, apenas serão avaliados os que não ultrapassarem a renda *per capita* de um salário mínimo. Finalizados os processos de seleção, tanto da habilitação quanto de concessão dos auxílios, os discentes necessitam realizar um processo de renovação da inscrição, anualmente. Essa Renovação Socioeconômica ocorre para a atualização dos dados informados no momento inicial de acesso ao Programa, em razão de possíveis mudanças no perfil da renda individual e familiar. Uma vez que o aluno beneficiado deixe de realizar o processo de renovação, terá a suspensão do auxílio.

No último processo de Renovação Socioeconômica para os beneficiários dos auxílios financeiros, Portaria nº 219/2018 com resultado final em julho de 2019 pela Portaria nº 468/2019, foram aprovados 283 discentes, dos quais somente 147 estão com a matrícula ativa no semestre atual (2019.2) e representam a amostra dessa pesquisa. Desse total de 147 beneficiários com recebimentos ativos, 38 são alunos do *campus* de Itapetinga, 58 de Jequié e 51 de Conquista.

Vale destacar que a diferença na quantidade de discentes aprovados no processo de renovação socioeconômica (283) e os discentes que permanecem ativos (147) decorre, segundo os relatórios anuais do setor, por desligamentos resultantes de motivos como:

Conclusão do Curso; Solicitação de desligamento voluntário; Parecer social/ perda de perfil; Parecer Pedagógico (reprovação/trancamento em disciplina, desistência do curso, abandono do curso); Mudança de curso/universidade; Não apresentação de documentação no processo de renovação; e, Falta à entrevista com o Serviço Social (UESB, 2018, p. 16)

Com os motivos apresentados é possível refletir sobre os pontos de conflitos e as contradições que caracterizam uma concepção de Assistência Estudantil, amparada no produtivismo e na lógica imposta pelos organismos multilaterais que expandem as políticas neoliberais no contexto da Educação Superior (NASCIMENTO, 2013). Nessa perspectiva, o desligamento dos discentes pelos motivos apresentados pode representar uma exigência que rompe com a condição de educação como direito, pois ignora a categoria de desigualdade socioeconômica.

No gráfico a seguir é possível verificar a proporção entre a quantidade de discentes desligados do Programa e os motivos no *campus* de Itapetinga, nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Gráfico 1 – Nº de desligamento por ano e motivo da saída no *campus* de Itapetinga

Fonte: UESB (2016, p. 11).

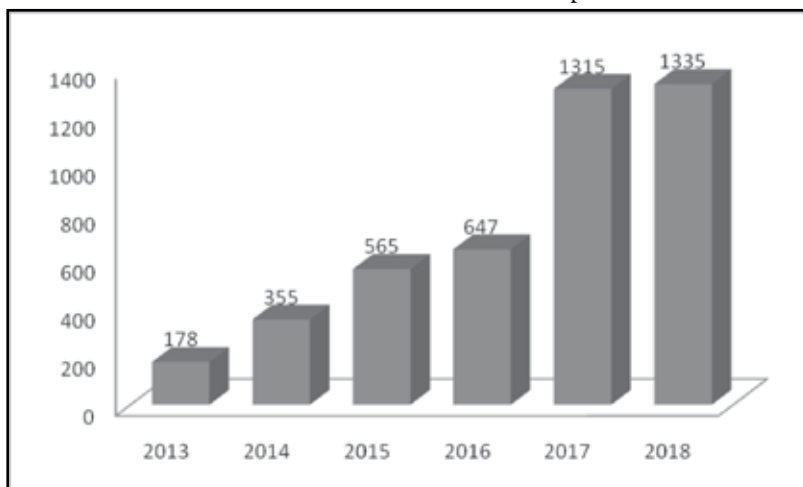
A partir dos dados do Gráfico 1 verifica-se um percentual significativo de discentes que foram desligados do Programa no *campus* de Itapetinga, em razão do parecer pedagógico. Quanto aos motivos que levam ao desligamento do discente pelo parecer Pedagógico são: perder em uma disciplina mais de uma vez, perder por falta, abandono e trancamento do curso (UESB, 2016, p. 11). Tais critérios, além de configurar a perspectiva do mérito sobrepondo à necessidade material dos discentes, também, representa uma lógica produtivista que prioriza a adoção de critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos e otimiza as vagas, mediante o desligamento dos discentes que não se enquadram nos critérios (NASCIMENTO, 2013).

No ano de 2018 o quantitativo de desligamentos em razão do parecer pedagógico nos três *campi* foi de 37 discentes (UESB, 2018, p. 19) e demonstra a perspectiva apresentada por Nascimento (2013), de que o cenário das universidades tem seguido a concepção produtivista no âmbito da AE, pois ao estabelecer critérios para a permanência no Programa apresenta ao discente uma imposição de contrapartida acadêmica.

Um dado que também chama atenção nos relatórios anuais de atividades do Programa diz respeito à demanda reprimida ao longo dos anos, uma vez que dentre o quantitativo de discentes com perfil para o recebimento dos auxílios, apenas uma parte é contemplada. No Quadro 1 é possível acompanhar a evolução ao longo dos anos do número de discentes não atendidos apesar de atenderem aos critérios. Essa

informação consta nos relatórios do setor com a justificativa de que o não atendimento aos discentes que se enquadram nos critérios ocorre em razão da escassez de recursos.

Quadro 1 – Discentes com perfil para recebimento do auxílio e não contemplados



Fonte: Elaboração das autoras (2020).

A partir da análise do quadro, observa-se que em todos os anos sempre existiu uma demanda reprimida com números crescentes. Essa questão implica em contradições e antagonismos presentes no processo de seleção dos discentes, que comprovadamente teriam direito ao auxílio e que lhes são negados, sob justificativa de indisponibilidade de recursos. Acerca dos recursos disponíveis para os auxílios, o Artigo 3º da última Portaria de Normas de Concessão, Nº 033/2020, estabelece que as vagas “estarão condicionadas à existência de recurso orçamentário, devidamente aprovado pelo Conselho Superior Universitário (CONSU) para o exercício financeiro do ano vigente” (UESB, 2020).

A seguir apresentaremos um quadro com os recursos utilizados por ano para o pagamento de auxílios aos discentes beneficiários. Vale destacar que apesar do setor da Assistência Estudantil da UESB ter

recebido recurso Federal proveniente do PNAEST nos anos de 2012, 2013 e 2014, os auxílios financeiros do PRAE sempre foram custeados com recurso institucional.

Quadro 2 – Recursos para o pagamento dos auxílios aos discentes – por ano nos *campi*

ANO	ITAPETINGA	JEQUIÉ	VIT. CONQUISTA	TOTAL
2009	R\$ 7.172,00	R\$ 14.014,00	R\$ 14.838,00	R\$ 36.024,00
2010	R\$ 63.396,86	R\$ 134.424,88	R\$ 139.455,06	R\$ 337.276,80
2011	R\$ 67.073,73	R\$ 188.553,00	R\$ 187.114,49	R\$ 442.741,22
2012				R\$ 735.176,00 ¹
2013	R\$ 161.380,00	R\$ 349.880,00	R\$ 385.760,00	R\$ 897.020,00
2014	R\$ 204.322,00	R\$ 329.981,10	R\$ 417.753,66	R\$ 952.056,76
2015	R\$ 226.770,00	R\$ 343.570,00	R\$ 406.560,00	R\$ 976.900,00
2016	R\$ 218.591,00	R\$ 357.501,00	R\$ 450.734,50	R\$ 1.026.826,50
2017	R\$ 248.429,47	R\$ 538.111,00	R\$ 609.818,00	R\$ 1.396.358,47
2018	R\$ 248.600,00	R\$ 457.849,00	R\$ 425.319,00	R\$ 1.131.768,00
2019	R\$ 184.246,00	R\$ 299.287,00	R\$ 279.656,00	R\$ 763.189,00 ²

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos relatórios da UESB/GAE, de 2009 a 2018.

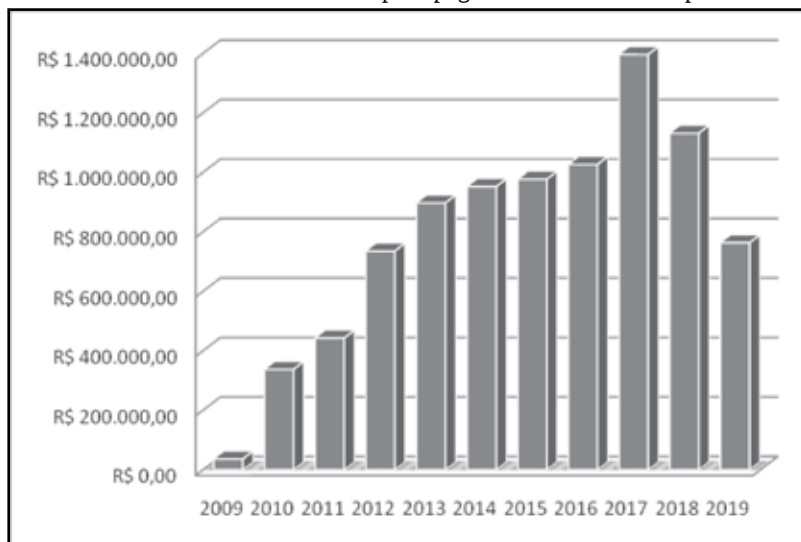
Com a análise dos valores demonstrados no Quadro 2 é possível verificar que no intervalo de 2009 a 2018 ocorreu um aumento gradativo dos valores. A única oscilação decrescente ocorreu no ano de 2019, que teve o valor compatível ao ano de 2012. Para realizar a análise desses dados, buscando apreender a essência do fenômeno, é preciso considerar alguns fatos ocorridos na estrutura e dinâmica do Programa, levando-se em conta uma perspectiva de totalidade e mediações presentes.

Em se tratando de evolução, o Gráfico 2 apresenta o crescimento dos valores ao longo dos anos:

¹ O relatório do ano de 2012 não apresenta os valores separados por *campus*.

² O setor não elaborou relatório do ano de 2019, mas disponibilizou planilhas com dados.

Gráfico 2 – Recurso utilizado para pagamento dos auxílios por ano



Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Para essa análise recorreu-se aos fundamentos do método de pesquisa, afirmando ser necessário ir além da pseuconcreticidade para se alcançar a essência do objeto. Ao compreender que a essência não se apresenta de forma imediata é que se torna possível inferir que os dados sem a análise na perspectiva das categorias contradição, mediação e totalidade só apresentam resultados aparentes. Apesar do aumento dos recursos destinados ao pagamento dos auxílios ao longo dos anos algumas inferências se evidenciam e ajudam na compreensão do fenômeno em estudo, as quais demonstram que existem contradições que comprometem o objetivo do Programa e não refletem na perspectiva de incremento e avanço da política.

Como já mencionado anteriormente, novos auxílios somente são disponibilizados quando aprovados pelo CONSU. No ano de 2015 a aprovação não ocorreu como previsto e a quantidade de discentes beneficiados não foi ampliada, apesar de o Quadro 2 demonstrar um pequeno aumento em relação ao ano anterior. Acerca desse episódio o relatório do ano de 2016 apresenta que:

[...] no ano de 2015 não foi lançada portaria de concessão de bolsa auxílio por conta de não aprovação pelo CONSU do orçamento. Em virtude da vulnerabilidade extrema de alguns discentes, foi autorizada a concessão de Bolsas Emergenciais, a saber: 4 no campus de Jequié e 5 no campus de Vitória da Conquista. No ano de 2016, somente no final de Junho foi aprovado pelo CONSU o orçamento, podendo assim realizar tanto o reajuste dos valores das bolsas quanto concessões de bolsas auxílio (UESB, 2018, p. 12).

Os dados apontam que as decisões da Universidade quanto à liberação dos auxílios contradizem à necessidade existente e limita a garantia do direito constitucional de acesso e permanência à educação quando impede o atendimento dos discentes, comprovadamente vulneráveis.

Também, nos anos de 2018 e 2019 a quantidade de auxílios não foi ampliada, ocasionando uma queda drástica na quantidade de discentes beneficiários, uma vez que a saída do discente por conclusão de curso, segundo os Regimentos do Programa, não permitem a convocação de novos discentes em vagas remanescentes. Vale destacar que no ano de 2018, apesar da publicação da Portaria com as normas de concessão, Nº 213/2018, novos auxílios não foram disponibilizados e os motivos não foram apresentados no relatório anual.

Algumas informações presentes no relatório de 2018 demonstram que a não ampliação do número de discentes atendidos pode relacionar-se com a intenção da instituição de recuar no atendimento por meio do recurso institucional, uma vez que desde o ano de 2017 foi implementado pelo governo do Estado o Programa Mais Futuro de Assistência ao Estudante, em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

No referido relatório consta, inclusive, uma tabela com as informações dos discentes beneficiários dos auxílios financeiros do PRAE que estariam dentro dos critérios exigidos pelo Programa Mais Futuro e que, no entanto, optaram por permanecer no Programa institucional.

Vale destacar que o Programa do governo do Estado possui em suas normativas uma imposição de critérios que estão permeados de inconsistências ao impedir o atendimento dos discentes de forma integral.

No Programa Mais Futuro a bolsa permanência somente atende aos discentes contemplados até a conclusão de 2/3 do curso, sendo necessário, caso queiram continuar recebendo o benefício, migrar para um estágio no restante do curso. O estágio representa dessa forma, uma ferramenta capaz de moldar, ainda na Universidade, o jovem para o mundo do trabalho, como consta no princípio V, do Decreto nº 17.191/2016.

Nesse contexto de educação atrelada ao desenvolvimento capitalista, percebe-se o objetivo do Programa Mais Futuro concatenado com a intenção de reprodução e dominação social, em que os sujeitos formados atenderão às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico do Estado e sujeitando-se às exigências do sistema capitalista.

Com a análise preliminar dos dados verifica-se que a política de Assistência Estudantil da UESB, apesar de seu histórico de avanços, resultado em grande parte das reivindicações estudantis, tem caminhado para mudanças que se alinham à perspectiva produtivista das Reformas Educacionais das últimas décadas.

Considerações finais

Ao analisar as estratégias utilizadas pelo Estado durante o século XX e início do novo século, verifica-se que a tentativa de expansão da Educação Superior, amparada em práticas mercantis, percorreu um caminho que gerou muitos questionamentos, reforçando que a intencionalidade da ação não se constituiu com a visão da educação como direito, mas como mercadoria. A reformulação da Educação Superior pautada no receituário neoliberal forjou uma falsa ideia de que as políticas desenvolvidas primavam pela democratização do acesso, quando na verdade, nota-se um compromisso com a dimensão econômica e produtivista de mercado em que a Universidade constitui a base de crescimento da economia, sendo responsável pela formação da força de trabalho demandada pela sociedade (BORGES, 2010).

Nesse contexto em que a Educação Superior tem sido ofertada, é possível perceber que o caminho percorrido compromete aspectos que são necessários para a manutenção de uma educação que preze pela qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Assim, enquanto a política de expansão e ampliação da Educação Superior estiver estruturada a partir dos ideais neoliberais e de acumulação do capital, com as orientações dos organismos internacionais, esse nível educacional e a assistência ao estudante precisarão aprofundar o debate, com vistas na implementação de políticas institucionais que busquem frear as demandas produtivistas impostas pelo modelo gerencialista, uma vez que sem impedimentos ou embates será arraigado o enfraquecimento da educação, como instrumento de transformação social.

Referências

ARAÚJO, R. S. Expansão do Ensino Superior e desenvolvimentismo: limites e contradições sob a hegemonia do capital. *Educação e Fronteiras [On-Line]*, Dourados/MS, v. 6, n. 16, jan./abr. 2016.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BAHIA (Estado). *Decreto Nº 17.191/2016*. Regulamenta a Lei Nº 13.458, de 10 de dezembro de 2015. Instituiu o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: <http://maisfuturo.educacao.ba.gov.br/permanencia>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.

BANCO MUNDIAL. *La educación superior en los países endesarollo: peligros y promesas*. Washington, 2000.

BORGES, M. C. A. A visão de Educação Superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *RBPAE*, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Nº 10.260, 12 de julho de 2001. Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 jul. 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 20 de agosto de 1997.

BRASIL. Decreto Nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Governo Federal. *Decreto nº 94.250, de 22 de abril de 1987*. Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasília, DF, 1987. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=94250&ano=1987&ato=580ETUq50MBpWT01>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. *Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos (PRONERA). Brasília, 2005. Disponível em:

[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 14 abr. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Revista Lua Nova*, n. 45, 1998.

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, J. S. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. *Impulso*, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 101-118, maio/ago. 2015. ISSN Impresso: 0103-7676. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2101/1660>. Acesso em: 10. jun. 2020.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Seminário de Pesquisa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: A CRISE DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, 4., Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJ JV,

GOMES, M. A. A. *A resistência dos residentes: condições de permanência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEd, Vitória da Conquista, 2019.

LOMBARDI, J. C. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010.

MARINHO, M. S.; OLIVEIRA, M. A. C. F. Residência Universitária: a moradia enquanto direito X especulação imobiliária na cidade de Vitória da Conquista/BA. In: SEMANA DE ECONOMIA, 11., 2012, Vitória da Conquista. *Anais [...]*. Vitória da Conquista: UESB, 2012. Disponível em: [http:// www.uesb.br/eventos/semana_economia/2012/anais/f03.pdf](http://www.uesb.br/eventos/semana_economia/2012/anais/f03.pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I – O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MENDES, L. C.; CASIMIRO, A. P. B. S. O processo de interiorização da Educação Superior em Vitória da Conquista/Bahia: a FFPVC. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 69, p. 205-221, set. 2016.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

NASCIMENTO, C. M. *Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000*. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – UFPE, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Recife, 2013.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA JR., J. R. *The New Brazilian University: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da Educação Superior no Brasil: reformas do Estado e a mudanças na produção*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, out./dez. 2015.

SGUISSARDI, V. *Universidade Brasileira no século XXI: desafio do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Permanência e Assistência Estudantil da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, 2014-2018*. Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 16.825, de 04.07.2016. Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2018/05/PROEX-GAE.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Portaria nº 213/2018*. Divulga as normas para concessão dos auxílios dos subprogramas permanência e desempenho acadêmico oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PRAE/UESB). Vitória da Conquista, 2018b. Disponível em: http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2018/04/PORTARIA_0213-18.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Edital nº 219/2018*. Convocação de discentes para renovação socioeconômica dos assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil. Vitória da Conquista, 2018c. Disponível em: <http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2018/12/Edital-219-18-Renova%C3%A7%C3%A3o-Socioeconomica-2019.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Edital nº 187/2019*. Edital para Habilitação às Ações do Programa da Assistência Estudantil (AAPA). Vitória da Conquista, 2019a. Disponível em: <http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2019/10/Edital-187-19-Inscri%C3%A7%C3%A3o-processo-de-Habilita%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0s-a%C3%A7%C3%B5es-oferecidas-pela-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Portaria nº 0468, de 19 de julho de 2019*. Homologa resultado final do processo de renovação socioeconômica dos discentes assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PRAE). Vitória da Conquista, 2019b. Disponível em: http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2019/07/PORTARIA-0468-19-Resultado_Final_da_Renovacao_Socioeconomica_PRAE_Edital_219_2018_Apos_Recurso.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Portaria nº 033, de 20 de janeiro de 2020*. Normas para concessão dos auxílios dos subprogramas permanência e desempenho acadêmico oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PRAE). Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/01/PORTARIA-0033-20-Normas-Concess%C3%A3o-Aux%C3%ADlios-PRAE.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Relatório Anual da Gestão do Programa de Assistência Estudantil – PRAE*, Vitória da Conquista, 2016.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, também da UESB.

ARI FERNANDES SANTOS NOGUEIRA

Mestre em Educação pela UESB. Especialista em Pedagogia Social. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagogo da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Política para a Educação Superior (GEPPE/UESB/CNPq).

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela UESB. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com Pós-Doutorado em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Titular da UESB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação e em Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/CNPq).

BERTA LENI COSTA CARDOSO

Doutora e Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Pós-doutora em Educação pela UESB. Professora Titular da UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UESB.

CLÁUDIO PINTO NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da UESB, onde é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Líder do Grupo de Estudos Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq).

ELISÂNGELA ANDRADE MOREIRA CARDOSO

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela UESB. Mestra em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires (UTN/AR). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista.

ENNIA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

GEOVANIA FAGUNDES RIBAS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Porto Seguro.

IRACEMA OLIVEIRA LIMA

Graduada em História pela UESB. Mestre em Educação pela UFMG. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com Pós-Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora Titular da UESB, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em História. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para a Educação Superior (GEPPES/UESB).

IVANEI DE CARVALHO DOS SANTOS

Mestra em Educação Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica.

JOÃO NASCIMENTO DE SOUZA

Graduado em Geografia e em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestrando no PPGEd/UESB. Professor da Rede Municipal de Ensino de Itagibá e da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

JULIANA DA SILVA MOURA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Psicóloga da Rede Municipal de Educação de Itapetinga.

JULITA LOPES CARVALHO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Rede Municipal de Itapetinga.

JUSCILENE SILVA OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professora da Rede Municipal de Itapetinga.

LEILA PIO MORORÓ

Graduação em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado de São Paulo (USP). Professora Plena da UESB, onde é docente do quadro permanente do PPGEd. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos, Pesquisa e Formação de Professores (NEFOP/CNPq)

LÚCIA GRACIA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e UESB. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da UESB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

MARIA EMILIANA OLIVEIRA ROCHA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia e em Letras. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Literatura Brasileira. Mestra em Educação pela UESB. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Itapetinga e na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia. Atualmente exerce a função de gestora municipal na Escola Augusto de Carvalho.

PAULO SANTOS

Graduado em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela UESB. Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Itapetinga. Professor substituto da UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos, Pesquisa e Formação de Professores (NEFOP/CNPq).

SIBELE SHIRLEY DA SILVA MOURA NERY

Graduada em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestre em Educação pela UESB. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Itapetinga. Exerce a função de Coordenadora Pedagógica da Educação Básica no Núcleo Territorial de Educação do Médio Sudoeste (NTE 08.) Membro do NEFOP/CNPq.

SIMÉIA OLIVEIRA NUNES BEZERRA

Graduada em Administração de Empresas pela UESB. Especialista em Gerência Contábil, Auditoria e Controladoria pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Mestranda do PPGEd/UESB. Servidora da UESB, onde atua na Assessoria de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Pública para a Educação Superior (GEPPPE).

ROSILENE APARECIDA BARRETO MARTINS

Graduada em Pedagogia. Especialista em Direitos Humanos e Democracia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestranda do PPGEd/UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga.

SOANE SANTOS SILVA

Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga.

SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

Mestre e Doutora em Educação pela UFMG. Professora Adjunto da UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB).

