# HORIZONTES
# v.5, n.9



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral da Faculdade de Educação
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados, v.5, n.9, janeiro a junho de 2017

**UFGD**

Reitor: Liane Maria Calarge

Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

**COED**

Coordenador Editorial (UFGD): Rodrigo Garófallo Garcia

Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

**FAED**

Diretor da Faculdade de Educação

Mario Sergio Vaz da Silva

**COMISSÃO EDITORIAL**

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (FAED-UFGD)

Andréia Vicência Vitor Alves (FAED-UFGD)

Fabio Perboni (FAED-UFGD)

Gustavo Levandoski (FAED-UFGD)

Josiane Fujisawa Filus de Freitas (FAED-UFGD)

Miguel Gomes Filho (FAED-UFGD)

**COMITÊ CIENTÍFICO**

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

(Universidade Estadual Paulista – UNESP/ARARAQUARA)

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

(Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU)

Profa. Dra. Fabiana Cia

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Profa. Dra. Márcia Duarte

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

*Horizontes - Revista de Educação* é uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) - v.,5 n.9, jan./jun. 2017 -. Dourados, MS: UFGD, 2018.

Semestral

**ISSN 2318-1540**

1. Pesquisa Educacional. 2. Pratica docente. 3. Educação básica. 4. Educação física.

**Rodovia Dourados - Itahum Km 12 - Dourados - Mato Grosso do Sul - Brasil - CEP 79804-070**
**Caixa Postal 533 - Fone/Fax: (067)3410-2110 - E-mail: horizontes@ufgd.edu.br**

# *SUMÁRIO*

APRESENTAÇÃO ..... **5**

***ARTIGOS***

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS SABERES E DA PRÁTICA REFLEXIVA ..... **9**
*THE CONTINUED TEACHER TRAINING: CONSIDERATIONS ABOUT KNOWLEDGE AND REFLECTIVE PRACTICE*
***Angela Hess Gumieiro***

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM NAVIRAÍ-MS ..... **22**
*CONTINUING EDUCATION FOR BASIC EDUCATION MANAGERS: A STUDY IN NAVIRAÍ-MS*
***Evally Solaine de Souza Rodrigues / Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis / Maria Alice de Miranda Aranda***

A INSERÇÃO DE CRITÉRIOS PRIVADOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2013) ..... **39**
*INSERT CRITERIA IN PRIVATE EDUCATIONAL POLICY OF EDUCATION SYSTEM MANAGEMENT IN THE STATE OF SOUTH MATO GROSSO DO SUL (2007-2013)*
***Andressa Gomes de Rezende Alves***

GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO APÓS A REFORMA ..... **51**
*GESTIÓN ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA MEDIO DESPUÉS DE LA REFORMA*
***Giovanna Amorim Maciel / Fabio Perboni / Elis Regina Viegas***

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE DOURADOS-MS – 2015 EM FOCO ..... **68**
*CONCEPTIONS OF INTEGRAL EDUCATION: THE MORE EDUCATION PROGRAM – 2015 IN FOCUS*
***Elenir Alves Costa Gauna***

NOTAS SOBRE A ESCOLA A LUZ DE LOUIS ALTHUSSER ..... **85**
*NOTES ON THE LIGHT SCHOOL OF LOUIS ALTHUSSER*
***Marli dos Santos de Oliveira***

ANÁLISE DO DESEMPENHO MOTOR ESPORTIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ..... **100**
*SPORTIVE MOTOR PERFORMANCE ANALYSIS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER*
***Felipe Soares Pereira / Josiane Fujisawa Filus de Freitas***

PROMOÇÃO DE ATIVIDADES FÍSICAS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: REVISÃO INTEGRATIVA DE PUBLICAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA ..... **113**
*PROMOTION OF PHYSICAL ACTIVITIES IN PRIMARY HEALTHCARE: INTEGRATIVE REVIEW OF PUBLICATIONS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE*
***Joel Carlos Valcanaia Ferreira / Joel Saraiva Ferreira***

## *Relatos de Experiência*

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA .....**133**
*PERCEPTION OF PIBID SUPERVISORS ABOUT THE CONTRIBUITIONS AND CHALLENGES OF THE PROGRAM*
***Leonardo Tavares Martins et al.***

PREPARA, CHEGOU A HORA DE SER PROFESSORA!
*PREPARE, IT'S TIME TO BE TEACHER!*.....**146**
***Fabiane de Andrade de Andrade Leite / Franciele Siqueira Radetzke***

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SINCRONIA E NTRE CULTURA E POLÍTICA - A EXPERIÊNCIA DISCENTE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL.....**159**
*UNIVERSITY EXTENSION: SYNCHRONY BETWEEN CULTURE AND POLITICS - THE STUDENT EXPERIENCE IN THE STUDENT MOVEMENT*
***Alessandra Domingos de Souza / Lucimar Souza Arguelho***

O conteúdo, correção linguística e estilo dos artigos publicados na *Horizontes – Revista de Educação da FAED* são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.

# *APRESENTAÇÃO*

Este número da Horizontes – Revista de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, contempla reflexões sobre educação escolar, enfocando questões de políticas públicas, como formação continuada, gestão e educação integral e uma discussão sobre a escola com apoio de Althusser. Contempla ainda dois artigos da área da Educação Física. Na segunda parte desse número, foram incluídos três Relatos de Experiência que possibilitam uma aproximação de diferentes vivências ensaiadas no interior de instituições escolares.

Dois artigos analisam a formação continuada de profissionais da educação escolar. Primeiro o de Angela Hess Gumieiro, intitulado *A formação continuada de professores: considerações acerca dos saberes e da prática reflexiva*, reflete sobre a formação continuada de professores, evidenciando o que determina a legislação nacional sobre algumas das prerrogativas, assim como destaca elementos sobre os saberes e a prática reflexiva dos professores. O outro, *Formação continuada para gestores da educação básica: um estudo em Naviraí-MS*, de autoria Evally Solaine de Souza Rodrigues, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis e Maria Alice de Miranda Aranda, relaciona as políticas de formação continuada de gestores da Educação Básica ao atendimento às demandas do cotidiano escolar.

No artigo *A inserção de critérios privados na política educacional de gestão do sistema de ensino no estado de mato grosso do sul (2007-2013)*, a autora Andressa Gomes de Rezende Alves reflete sobre a configuração da inserção de critérios privados no seio das políticas educacionais de gestão do sistema de ensino, materializadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) no período de 2007 a 2013.

Em *Gestão escolar no ensino médio após a reforma,* os autores Giovanna Amorim Maciel, Fabio Perboni e Elis Regina Viegas, analisam a gestão escolar do nível

médio da educação brasileira, a partir do modelo de gestão democrática estabelecida pelo arcabouço normativo-legal, após a reforma do ensino médio ocorrida em 2017.

O trabalho *Concepções sobre educação integral: o programa mais educação de Dourados-MS - 2015 em foco,* de Elenir Alves Costa Gauna, analisa os fundamentos que subsidiam o Programa Mais Educação e o conceito de educação integral que o embasa, e investiga as concepções que fundamentam essa experiência junto a profissionais de três escolas.

Utilizando pesquisa bibliográfica e documental, o artigo intitulado *Notas sobre a escola a luz de Louis Althusser*, de *Marli dos Santos de Oliveira*, traz reflexões sobre a escola, considerando discussões relativas aos "Aparelhos Ideológicos do Estado".

A edição conta com dois textos de Educação Física, resultantes de trabalhos de pesquisa na área. O primeiro, intitulado *Análise do desempenho motor esportivo de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista*, de Felipe Soares Pereira e Josiane Fujisawa Filus de Freitas, analisa o desempenho motor esportivo de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, resultado de pesquisa qualitativa. O segundo, denominado *Promoção de atividades físicas na atenção primária à saùde: revisão integrativa de publicações em língua portuguesa*, de Joel Carlos Valcanaia Ferreira e Joel Saraiva Ferreira, analisou publicações em língua portuguesa que descrevem as intervenções com oferta de atividade física na atenção primária à saúde no Brasil.

Na parte dos Relatos de Experiência a edição conta com o trabalho denominado *Percepção dos professores supervisores do PIBID sobre as contribuições e desafios do Programa*, de autoria de Leonardo Tavares Martins et al., identifica a percepção dos supervisores do PIBID sobre os aspectos que contribuem para a formação docente e quais os principais desafios desse programa.

Em *Prepara, chegou a hora de ser professora!* Fabiane de Andrade Leite e Franciele Siqueira Radetzke evidenciam vivências que se tornaram "experiências docentes significativas", considerando para a pesquisa atividades realizadas em estágio supervisionado, inserido no currículo de um curso de licenciatura de uma universidade pública.

O terceiro Relato, intitulado *Extensão universitária: sincronia entre cultura e política - a experiência discente no movimento estudantil*, de autoria de Alessandra Domingos de Souza e Lucimar Souza Arguelho, teve como objetivo apresentar a atividade de extensão como um instrumento interdisciplinar e sua importância para a formação acadêmica.

Esperamos que os trabalhos publicados no volume, socializados na forma de *Artigos* e *Relatos de Experiência*, possam contribuir com as reflexões dos envolvidos com a educação em nossa sociedade.

Dourados, maio de 2018.

***Comissão Editorial***

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (FAED-UFGD)
Andréia Vicência Vitor Alves (FAED-UFGD)
Fabio Perboni (FAED-UFGD)
Gustavo Levandoski (FAED-UFGD)
Josiane Fujisawa Filus de Freitas (FAED-UFGD)
Miguel Gomes Filho (FAED-UFGD)

# ARTIGOS

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS SABERES E DA PRÁTICA REFLEXIVA

## *THE CONTINUED TEACHER TRAINING: CONSIDERATIONS ABOUT KNOWLEDGE AND REFLECTIVE PRACTICE*

Angela Hess Gumieiro[1]

**RESUMO**: Este artigo tem como objetivo discutir a formação continuada de professores, evidenciando o que determina a legislação nacional sobre algumas prerrogativas, assim como destacar algumas considerações acerca dos saberes e da prática reflexiva dos professores em meio à formação continuada. Para a realização do estudo foi utilizada a pesquisa de natureza bibliográfico-documental. O corpus de análise compõe-se dos seguintes documentos: LDB, Lei 9.394/96, o Decreto nº 8.752/16, o PNE (2014-2024), a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Foram consultadas diferentes fontes, a saber: García (1995), Candau (1996), Nóvoa (1992; 1995), Gatti (2008), Pérez Gómez (2001), entre outros. Concluímos ressaltando a importância do aumento de estudos que busquem as especificidades nas ações de formação continuada levando em conta os saberes e as práticas dos professores, sendo que temos na legislação os direitos à formação continuada dos professores.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Professores. Saberes e prática reflexiva.

**ABSTRACT**: This article aims to discuss the continuing education of teachers, evidencing what determines the national legislation on some prerogatives, as well as to highlight some considerations about the know led geand reflective practice of teachers in the mids to continuing education. For the accomplishment of the study was used the research of nature bibliographic-documentary. The corpus of analysis consists of the following documents: LDB, Law nº 9.394/96, Decree nº. 6.755/09, PNE (2014-2024), Resolution nº. 2 of July 1, 2015. Different sources were consulted, to know, Garcia (1995), Candau (1996), Nóvoa (1992, 1995), Gatti (2008), Pérez Gómez (2001), among others. We conclude by emphasizing the importance of increasing studies that seek the specificities of continuing education actions takingin to account the knowledge and practices of teachers, and we have in the legislation the rights to continuing education of teachers.

**Keywords:** Continuing education. Teachers. Knowledge and reflective practice.

### Introdução

O campo de discussão sobre formação continuada teve maior intensidade a partir da década 1990, em que tivemos a elevação do nível educacional da população e a democratização,

[1]Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail*: angelahessufgd@gmail.com

dessa forma a profissão docente foi colocada no foco nas políticas implementadas e na pesquisa educacional.

Apreender os conceitos atribuídos a formação continuada de professores torna-se de fundamental importância, pois, "é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas" (MARIN, 1995, p.13).

Marin (1995) ao estudar a terminologia da formação continuada mostra que a opção por determinado termo não restringe apenas à escolha de nomes para identificar ações formativas. E sim revela dada concepção formativa com explícitas opções teórico-metodológicas, que trazem implicações no processo da formação, embora essas concepções muitas vezes não estejam claras para aqueles que planejam, executam, avaliam e àqueles que participam de ações de formação continuada.

Aceitamos também as contribuições de García (1995), que concebe a formação continuada como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Lembramos, ainda, as palavras de Alarcão (1998, p. 100), ao conceber a formação continuada "como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional". Sendo assim,

> [...] a formação continuada visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrola-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (ALARCÃO, 1998, p. 106).

Lima (2001) ressalta que a formação continuada é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional docente, tendo uma postura reflexiva diante da prática. Menciona que a formação continuada pode estar "a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade" (LIMA, 2001, p. 32).

A autora Gatti (2008), apresenta as seguintes considerações sobre a formação continuada:

> [...] ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de

> trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Diante disso, acreditamos que a formação continuada pode ser considerada um processo no desenvolvimento profissional, favorecendo as trocas entre os docentes, mediante processos de reflexão e análise crítica em colaboração com os pares.

O texto está organizado da seguinte maneira: na seção 1 apresentamos os apontamentos da legislação sobre a Formação Continuada de professores; na seção 2 analisamos as considerações acerca da formação continuada, dos saberes e da prática reflexiva dos professores e posteriormente as considerações finais.

## 1 A formação continuada de professores: o que diz a legislação

Nesta seção nos propomos evidenciar o que determina a legislação nacional sobre algumas prerrogativas que objetivam impulsionar a elaboração e a realização de propostas de formação continuada.

No Brasil, a formação continuada teve suas ações impulsionadas, a partir da década de 1990, a educação e a formação docente adquiriram valor estratégico nas reformas educacionais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual), assim:

> Art. 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:
>
> Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Foi também nessa década que começa a ser instituído um quadro legal referente à formação continuada dos professores, a LDB/96 no título VI, postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no país, mas sem definir princípios e procedimentos para a sua realização,

> Art. 61 - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
>
> I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
>
> II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
>
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no Capítulo VI, trata especificamente sobre a formação continuada dos profissionais do magistério:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, focalizado nas Metas 15 e 16, aborda a questão da formação inicial e continuada de professores. Segundo Azevedo; Magalhães (2015, p. 22), o texto apresenta um discurso que opta por modelos de formação docente que "valorize[m] a experiência prática", como expresso na estratégia 15.3, retomando a lógica de valorização dos "saberes da experiência" em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional. O processo de formação continuada presente mais largamente nas Metas 15 e 16 encontram-se organizadas na primeira em 13 estratégias, buscando:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 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).

A estratégia 16.1 do PNE (BRASIL, 2014), por exemplo, prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (Federal, Estadual e Municipal), mas não apresenta sobre as formas e outros detalhes de como ocorrerá a formação continuada.

De acordo com as autoras Azevedo e Magalhães (2015, p. 23), ressaltam que "juntas, essas Metas propõem diversas ações, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério, o processo de mercantilização da formação para o trabalho docente".

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE.

No Art. 2° do Decreto nº 8.752/16 dispõe que para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

> I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
> II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;
> III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
> IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
> V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
> VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
> VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais [...]. (BRASIL, 2016, p. 2).

No contexto da educação nacional, a concepção de formação continuada apresentada pelos Referenciais para a Formação de professores (BRASIL, 1999) diz o seguinte:

> [...] aqui a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1999, p. 63).

Esse documento reconhece o quadro de insuficiência e debilidades no que se refere aos setores político-administrativo, organizacional e metodológico da formação continuada:

> [...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...]. [...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais cujo efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo (BRASIL, 1999, p. 66).

A importância de adequação das propostas de ações de formação às necessidades impostas se faz necessária à resolução de problemas e dificuldades no campo da formação continuada e à superação de modelos e práticas ineficazes, pois há urgência de adequações qualitativas, na medida em que:

> [...] a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, que prejudica a qualidade de formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas (BRASIL, 1999, p. 47).

Com base nestas informações, podemos afirmar que a formação continuada de professores vem sendo considerada, do ponto de vista oficial, como um mecanismo importante para a qualificação do ensino, este fato pode ter sido um dos fatores motivadores do crescente número de ações, visando à formação continuada de professores.

## 2 A formação continuada: os saberes e a prática reflexiva dos professores

Segundo Pérez Gómez (2001), a preocupação pelo desenvolvimento profissional do professor na formação e na prática educativa se converteu em objeto de estudos teóricos que apontam a necessidade de se enriquecer o desenvolvimento profissional docente para se incrementar a qualidade do ensino e transformar a escola. Para esse autor, a busca da identidade do professor e de sua autonomia profissional supõe respeitar a diversidade dos saberes docentes e as diferenças de concepções teóricas e práticas profissionais.

Pimenta (2000) trata da questão da identidade como algo pertencente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Para essa autora a identidade do professor é um

processo de construção que reflete o contexto e momento históricos, respondendo, dessa forma, às novas demandas colocadas pela sociedade.

A autora Pimenta (1999) ressalta a necessidade da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (PIMENTA, 1999, p. 20-22).

Tardif (2002) enfatiza sobre saberes e formação docente no sentido que deve haver nova articulação e novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos nos cursos de formação de professores e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas:

> [...] nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida. (TARDIF, 2002, p. 224).

Concordamos com Mizukami (1996) quando afirma que o processo de aprender a ensinar, ou seja, de aprender a ser professor, é processo de longa duração, que somente tem início, sem final pré-estabelecido. Nas situações complexas de sala de aula é que ocorre, em grande parte, essa aprendizagem, muitas vezes, com poucas oportunidades desse profissional refletir sobre a prática, a fim de que possa analisá-la e interpretá-la, tendo que agir de forma intuitiva na resolução dos problemas que se apresentam nesse contexto.

Vemos que o ser/estar professor é um processo em construção, ao longo de toda sua história, que é adquirido, conforme Tardif (2002, p. 14), "no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira".

Podemos considerar que a perspectiva de formação continuada de professores existe sob distintas denominações e com algumas particularidades, apresentam-se modelos de formação continuada em que o professor deixa de ser um técnico, um executor, para transformar-se em um investigador em sala de aula, um professor reflexivo, que entenda as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu trabalho.

Segundo Zeichner (1995) o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, o autor nos adverte que há variações na forma como se consideram o processo de reflexão, no conteúdo da reflexão, na condição prévia à reflexão e no produto da reflexão, sendo que a ação reflexiva segundo o autor

> [...] é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (ZEICHNER, 1995, p. 121).

Para delimitar o que exatamente se entende por professor reflexivo, reportamos a Pimenta (1997) que expressa seu entendimento a respeito da questão, opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como uma continuação de formação inicial,

> [...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como uma prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, p. 56).

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor lhe propicia condições de assimilar melhor as mudanças que causam impacto na escola. Podemos dizer ainda que, o professor reflexivo tem condições de repensar e avaliar constantemente sua prática pedagógica.

Schön (1995) centralizou sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três ideias centrais: conhecimento na ação (intuitivo, espontâneo, experimental); reflexão na ação (produção de uma pausa – para refletir – em meio à ação presente) e reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão sobre a reflexão da ação passada e que influi diretamente em ações futuras, colocando à prova uma nova compreensão do problema). Propôs uma epistemologia assentada na reflexão na ação, defendendo que, ao refletir na ação, o profissional pode encontrar soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano.

Pimenta e Ghedin (2002) constroem uma crítica ao conceito de "professor reflexivo", sugerem que o ensino como prática reflexiva tem um aspecto positivo, apontando para a valorização da produção de saber docente a partir da prática, colocando em destaque o protagonismo do professor. Porém, nos processos de mudança e inovações, pode-se gerar a supervalorização do professor como indivíduo, perdendo de vista o contexto social mais amplo e o trabalho coletivo.

Candau (1996) ao estudar a formação continuada de professores revela tendências, destacando três eixos como pontos centrais de referências para se repensar a formação continuada de professores. São eles: (a) a escola deve ser vista como lócus de formação continuada; (b) todo o processo de formação continuada deve ter como referência os saberes dos professores; (c) a consideração das diferentes etapas de desenvolvimento do professor.

O primeiro eixo é o que tem por base tomar a escola como lócus de formação, ou seja, compreende-se que "[...] o dia-a-dia na escola é um locus de formação" (CANDAU, 1996, p. 144), a fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola.

Nesse contexto Nóvoa (1995, p. 20) atribui às escolas um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, onde os professores são preparados para a difusão dos conhecimentos historicamente construídos, como também "um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer".

Alguns estudos foram desenvolvidos já considerando a escola como importante espaço da formação continuada, de acordo com Candau (1996):

> O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...]. Considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAU, 1996, p.144).

Nóvoa (1992) também ressalta esta importância da escola para o desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva de mudança tanto dos professores como da escola, considerando seus espaços coletivos como um excelente instrumento de formação, contemplando não somente a atualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos, mas também as experiências profissionais valorizadas, a partir de uma reflexão formativa e investigação nos contextos de trabalho.

O segundo eixo abordado por Candau (1996) diz respeito à valorização do saber docente, também fundamentado em Tardif (2002), que classifica os saberes docentes em plural, pois são constituídos por vários saberes (das disciplinas, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência); o autor acredita que os professores ocupam uma posição significativa no interior das complexas relações entre sociedade e os saberes por ela produzidos e mobilizados

com diversos fins e desvalorizado, porque 48 mesmo os professores ocupando posição estratégica em relação aos saberes produzidos socialmente, eles devem ser valorizados pelos saberes que possuem e transmitem.

O terceiro eixo orientador das atuais tendências da formação continuada de professores, segundo Candau (1996), centra-se na consideração do ciclo de vida dos docentes, que de acordo com o estudo de Huberman (1992), o professor passa por uma fase de sobrevivência e descoberta, ao iniciar seu percurso profissional, que possibilita o confronto com o novo e a exploração de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de estabilização, em que começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade enquanto educador.

A seguir o relato de Gemente e Matthiesen (2017), sobre a experiência de uma ação de formação continuada realizada com a participação de 21 professores de Educação Física da rede municipal de Educação de Goiânia:

> Com a possibilidade de colocar em prática os estudos e as vivências realizados durante o curso de formação continuada, os professores puderam avaliar, refletir e dialogar sobre as suas práticas e contribuições do curso. Diferente das dificuldades, das limitações e dos receios em trabalhar com todas as provas do atletismo que foram apresentados pelos professores no início da pesquisa, foi possível verificar diversas contribuições do processo desenvolvido, tais como: a construção de novos conhecimentos que contribuíram para superar lacunas deixadas na formação inicial, o que possibilitou trabalhar com as provas do atletismo, em todos os ciclos de aprendizagem, que nunca haviam sido trabalhados; as vivências e as discussões realizadas estimularam a criatividade para o desenvolvimento de novas práticas e proporcionaram a elevação da autoestima dos professores. (GEMENTE; MATTHIESEN, 2017, p. 195).

Diante dessas considerações, a formação continuada de professores deve ser concebida como um dos componentes de transformação da escola e estar articulada com a gestão escolar, práticas curriculares e as necessidades identificadas dos professores. É, portanto, no processo construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que podemos pensar a formação continuada do professor contextualizada histórica e socialmente e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

## Considerações finais

No Brasil, a formação continuada de professores possui uma trajetória histórica que é marcada por diferentes tendências que surgiram diante da realidade brasileira.

Destacamos que existem os avanços nas legislações sobre a formação continuada de professores, e que os municípios juntamente com a União têm a responsabilidade em ofertar a formação continuada. Importante mencionar que, entre as metas e estratégias do PNE para o decênio iniciado em 2014 está a qualidade da formação e capacitação de professores para a educação básica.

Ressaltamos a importância dos professores em refletir criticamente sobre sua prática cotidiana para compreender tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que no momento da formação continuada possa permitir a conquista de complementar, mudar e melhorar a formação já obtida, isto é, de oportunizar aos professores superar os desafios rumo à formação de alunos cada vez mais críticos, capazes, autônomos, solidários, democráticos e cidadãos.

É importante que a formação continuada promova um espaço de escuta e de diálogo com os professores, no sentido de aproximar as ações formativas das suas necessidades, inserir a formação no contexto de sala de aula, usando os problemas advindos dessa instância como eixo norteador para os demais temas, assim contribuirá mais para tornar as ações formativas mais significativas para os docentes.

Percebemos a importância da formação continuada para a construção de novos conhecimentos e da necessidade de elaboração de novas práticas que sejam significativas para a aprendizagem dos alunos. Os saberes dos professores têm relação com a ação pedagógica ocorrida no percurso da vida escolar, passando pelas vivências fora da escola e no trabalho docente de sala de aula, num processo permanente de reflexão sobre a prática.

## REFERÊNCIAS


ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

AMORIM, R. M. de A.; MAGALHAES, L. K. C. de. Formação continuada e práticas formadoras.*Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 9-12, Abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100009>. Acesso em:12 jan. 2018.

AZEVEDO, L. C. S. S.; MAGALHÃES, L. K. C. de. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>. Acesso em 27 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial* da União, Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

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, 26 jun. 2014.

BRASIL. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial* da União, Brasília, 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). *Formação de professores*: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GEMENTE, F. R. F.; MATTHIESEN, S. Q. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na Educação Física escolar. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 65, p. 183-200, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104406020170003001 83&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2018.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LIMA, M. S. L. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. 2001. 188 f. *Tese*. (Doutorado em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) *Formação de professores*: Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p.59-91.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-43.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995. p. 115-134.

Artigo recebido em: 16/03/2018

Artigo aceito em: 16/05/2018

# FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM NAVIRAÍ-MS

## *CONTINUING EDUCATION FOR BASIC EDUCATION MANAGERS: A STUDY IN NAVIRAÍ-MS*

Evally Solaine de Souza Rodrigues[2]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis[3]
Maria Alice de Miranda Aranda[4]

**RESUMO:** As transformações políticas e econômicas que permearam o século XX tornou o conhecimento como força produtiva, consequentemente, as exigências sobre a escola, bem como sua gestão se multiplicaram. Desse modo, essa pesquisa de abordagem qualitativa consiste em relacionar as políticas de formação continuada de gestores da Educação Básica com o atendimento às demandas do cotidiano escolar. Para a elaboração desta, recorreu-se a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com três gestores escolares e um gestor educacional de um munícipio do Sul do estado de Mato Grosso do Sul. Ao final, verificou-se que há impasses entre a efetivação das políticas de formação continuada de gestores e o atendimento da demanda do cotidiano escolar.

**Palavras-chave**: Gestão Escolar. Formação Continuada. Políticas Educacionais.

**ABSTRACT:** The political and economic transformations that permeated the twentieth century made knowledge as a productive force, consequently the demands on the school as well as its management have multiplied. Thus, this research of qualitative approach consists in relating the policies of continuous training of managers of Basic Education with the attendance to the demands of school everyday. For the elaboration of this one, we resorted to bibliographical research, documentary and semi-structured interviews with three school managers and an educational manager from a municipality in the south of the state of Mato Grosso do Sul. In the end, it was verified that there are impasses between the effectiveness of the policies of continuous training of managers and the attendance of the demand of the scholastic quotidian.

**Keywords:** School management. Continuing Education. Educational Policies.

### Introdução

Diante das transformações políticas e econômicas ocorridas no Brasil e no mundo, o conhecimento tornou-se força produtiva direta e às instituições escolares incidiu a obrigação de

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: evallyrodrigues@gmail.com

[3] Professora no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: gmgrg46@gmail.com

[4] Doutora em Educação. Professora na Graduação e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail*: mariaaranda@ufgd.edu.br

formar o cidadão adequado aos princípios dessa nova sociedade. Mediante esse contexto, as exigências sobre a gestão escolar se multiplicaram e recaiu sobre o cargo de diretor o acúmulo de atividades.

Nesse sentido autores como Dias (2004), Luck (2000; 2001) e Machado (2000) sinalizam, a relevância das atividades inerentes ao cargo de diretor escolar para o bom desempenho das instituições de ensino na busca por uma educação de qualidade, bem como as modificações nas incumbências da gestão escolar após a Reforma do Estado (1990) que resultou em uma multiplicidade de atividades inerentes ao cargo de diretor escolar.

Luck (2000) afirma que conforme aumenta a cobrança por uma educação de qualidade, consequentemente, multiplica-se a exigência sobre sua gestão. Desse modo, a autora sinaliza ainda a necessidade e relevância no investimento em formação continuada para essa classe trabalhadora, visto que a formação inicial nem sempre consegue atender as especificidades da função.

Assim sendo, esta pesquisa pretende relacionar se as políticas de formação continuada para gestores escolares tem atendido a demanda do cotidiano escolar. Para a realização desta, recorreu-se à abordagem qualitativa, uma vez que diversas informações tratadas estarão envolvendo questões subjetivas, e não podem ser aferidas por meio de dados quantitativos. (MINAYO, 1996 apud QUARESMA, 2005).

Com o intuito de manter um equilíbrio entre aspectos empíricos e teóricos, bem como angariar embasamento teórico por meio da apuração das perspectivas que outros autores discutem acerca da temática, foi realizado levantamento bibliográfico, até mesmo porque uma das principais vantagens desse tipo de pesquisa "[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2010, p. 30).

Na sequência, foi realizada pesquisa documental a fim de analisar minuciosamente todos os trechos dos documentos que correspondem direta ou indiretamente sobre a formação continuada de gestores da Educação Básica. Os documentos selecionados foram: a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) - os artigos que competem a Educação Escolar-, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDEBN/1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), as Diretrizes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) e as Diretrizes do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Com o intuito de obter maiores informações acerca do objetivo proposto, realizou-se também uma pesquisa de campo, pois conforme sinaliza Gonçalves (2001 apud PIANA, 2009),

esse tipo de metodologia objetiva buscar as informações diretamente com a população pesquisada, permitindo assim, um encontro mais direto com o objeto de pesquisa.

A pesquisa de campo foi efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas a fim de obter uma amostragem mais abrangente, definiu-se que seriam realizadas as entrevistas com um gestor escolar de cada etapa de ensino da Educação Básica, bem como com o gestor educacional responsável pelas ações da Secretaria de Estadual de Educação (SED) no município de Naviraí, sendo um roteiro de entrevista para os gestores da educação básica e outro para o dirigente da secretaria de educação.

Para garantir o sigilo da identidade dos participantes, optou-se em denominar de sujeito A o gestor da educação infantil, B o gestor do Ensino Fundamental, C o diretor do Ensino Médio e D o responsável pelas atividades da secretaria estadual de educação no município.

Cabe salientar que o estudo aqui apresentado corresponde a um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, da graduação em Pedagogia. Está estruturado em dois momentos, sendo que o primeiro consiste nos aspectos teóricos que explicitam as transformações ocorridas no âmbito da gestão após a reforma do Estado, bem como uma breve análise das políticas de formação continuada de gestores da educação Básica. Na segunda etapa, encontra-se a análise dos dados obtidos na entrevista, bem como algumas considerações finais.

## 1 A gestão escolar frente às novas incumbências do século XXI

Com o advento das transformações políticas e econômicas que culminaram na Reforma do Estado, as políticas educacionais tenderam à qualidade e equidade educacional como novos objetivos para educação nacional, resultando assim, em novos paradigmas para escola e consequentemente à sua gestão (MACHADO, 2000). Diante disso, a administração escolar deixa de ser mera administração de recursos e agrega para si certa dose de filosofia e política, configurando-se em gestão escolar (DIAS, 2004).

Luck (2000) pondera que o conceito de gestão escolar supera a abordagem reducionista da administração, uma vez que recai à gestão da escola mobilizar recursos materiais e humanos, influenciar no clima organizacional da instituição fomentando a participação de todos no processo de tomada de decisões da escola, atuar como líderes pedagógicos acompanhando e avaliando os programas pedagógicos, bem como o resultado do desempenho dos alunos (LUCK, 2001).

Cabe salientar ainda que recai sobre o gestor escolar a responsabilidade de gerir o contexto escolar respeitando o princípio constitucional de gestão democrática, que corresponde

a: “qualidade social da educação, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a participação das comunidades escolar e local, os conselhos escolares e as práticas que lhes são concernentes [...]” (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p. 266).

Desse modo, diante das novas exigências atribuídas ao cargo de diretor escolar se faz necessário o investimento no processo de formação desses profissionais, conforme pontua Luck (2000, p. 28-29):

> O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

Portanto, percebe-se que a atual filosofia de organização do trabalho no interior das escolas, bem como as demandas atuais da educação, exigem atitudes e habilidades específicas do cargo de gestor e que para seu preparo é necessário uma formação inicial e continuada sólida que atenda de fato às necessidades cotidianas das escolas.

## 2 As políticas de formação continuada de gestores escolares na atualidade

Considerando a especificidade do cargo de gestor escolar, nesta etapa, pretende-se trazer à baila as orientações dos textos oficiais sobre a formação continuada de gestores da educação básica, tais como a CF/1988, LDBEN/1996 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE).

Ao examinar a Carta Magna de 1988, nos artigos que competem à educação escolar (Art. 205 ao Art. 214) e a LDBEN/1996, verifica-se que aquela legislação não aborda as questões relativas à formação continuada de gestores da Educação Básica. A única menção direta que essa faz à formação dessa classe trabalhadora corresponde ao estabelecimento da formação inicial em graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para ingresso em cargos administrativos (BRASIL, 1996).

A LDBEN/1996 não faz nenhum apontamento sobre a formação continuada em caráter específico para a função de diretor escolar, apenas de maneira geral englobando todos os profissionais da educação, desconsiderando as especificidades de cada função, conforme sinaliza o inciso II do artigo 67: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização **dos profissionais da educação**, assegurando-lhes [...]: II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]” (BRASIL, 1996, p. 48, grifo nosso).

No Plano atual, PNE de 2014, evidencia-se por meio do discurso oficial maior atenção com a formação continuada dos profissionais da educação como um todo e não prioritariamente do corpo docente, conforme o plano anterior, uma vez que o texto oficial aborda na meta 16 o intuito em "[...] **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. 80, grifo nosso).

Ainda que o PNE (2014-2024) denote alguns avanços em relação ao plano anterior, o mesmo aborda com especificidade a formação de gestores apenas em uma de suas estratégias, ao demonstrar a necessidade de "desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão" (BRASIL, 2014, p. 83).

Percebe-se que a formação continuada de gestores da educação básica é uma temática abordada, ainda que superficialmente, pelas legislações norteadoras da Educação Nacional, porém, encontram-se diversas lacunas nos textos oficiais, conforme apontado nos parágrafos anteriores, que deixam margem para diversas interpretações.

Diante dos expostos, buscou-se verificar na atualidade quais foram (e/ou são) os principais programas de formação de gestores da educação básica executado em âmbito nacional. Assim, o único programa específico de formação continuada para gestores, por ora localizado, foi o PNEGEB.

De acordo as Diretrizes Nacionais do PNEGEB, o objetivo central do Programa é o de "[...] contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social" (BRASIL, 2009, p. 6). E, para isso, o programa foi estruturado pelo Ministério da Educação (MEC) em três etapas, sendo que a primeira teve início em 2005, por meio de um projeto piloto, cuja carga horária era de 100 horas e objetivava atender 400 gestores; a segunda em 2006 obteve carga horária de 400 horas e pretensão de atendimento de 4.000 gestores e a terceira em 2009, projetou-se o atendimento de 16.000 gestores, em curso de 180 horas.

Gomes, Santos e Melo (2009) fizeram um estudo aprofundado sobre o PNEGEB e os impactos desse em Pernambuco e verificaram que os cursos ofertados tinham certa dimensão prática ao solicitar a realização de determinados exercícios por meio de observações de campo, bem como tecer reflexões escritas embasadas nos conceitos estudados e nas observações realizadas. Esses autores também ponderaram a incapacidade do programa em alcançar todos

os objetivos propostos, devido à maneira como estavam estruturados, pontuando assim a necessidade de alguns ajustes.

Além do PNEGEB, destaca-se o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que de acordo a Portaria Ministerial n° 2.896/2004, possui o objetivo de incentivar a criação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares por meio de formação à distância, cujo público alvo engloba os diversos agentes sociais das escolas, principalmente o gestor escolar.

## 3 Formação e tempo de atuação na docência e na gestão

Os profissionais que contribuíram com a pesquisa possuem entre 17 a 28 anos de trabalho como educador e entre 8 a 12 anos como gestor escolar. Em relação à formação profissional o sujeito A possui formação no Magistério, Matemática, Normal Superior, Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar. O sujeito B graduou-se em Pedagogia e pós graduou-se em Didática e Gestão Escolar. O sujeito C formou-se em Educação Artística e possui pós-graduação em Gestão Escolar. O sujeito D possui formação no magistério, Letras e especializou-se em linguística.

Ao analisar a formação dos envolvidos nas entrevistas, percebe-se pontos em comuns na formação inicial dos sujeitos A e B (pertencentes à Rede Municipal de Educação) que os capacita para atendimento do pré-requisito exigido pelo Artigo 64 da LDBEN/1996, que determina: "A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia" (BRASIL, 1996, p. 37).

Além disso, encontra-se similaridade na formação continuada dos sujeitos A, B e C, sendo que esses pós graduaram-se em Gestão Escolar, porém, cabe salientar que tal similaridade se dá devido ao oferecimento dos cursos vinculados ao PNEGEB e que o ingresso nessa pós-graduação ocorreu depois de anos atuando como gestor escolar.

Em contrapartida, verifica-se que os sujeitos C e D (pertencentes à Rede Estadual de Educação), apesar de também ocuparem cargo de gestão (sendo um escolar e o outro educacional) possuem apenas formação inicial em disciplinas específicas; e, embora o sujeito C possua pós-graduação em gestão escolar, essa foi concluída somente após o ingresso na função atual, descumprindo assim um dos pré-requisitos estabelecidos pela LDBEN/1996 para ocupação de tal cargo.

Requisitos fundamentais na função de gestor escolar

Ao serem questionados sobre "os quesitos fundamentais na função de gestor escolar", o Sujeito A considera que o aspecto essencial é: "[...] ter uma gestão [...] participativa [...] os pais serem muito bem tratados [...] porque nós dependemos da nossa família [...] tem muitas coisas que vão além do que a gente consegue ver, então a família que dá esse repasse pra nós do que tá acontecendo".

Já o Sujeito B acredita que o fundamental é: "[...] ter um equilíbrio [...] ter um ambiente favorável ao trabalho [...] ter boas relações pessoais com [...] os funcionários, [...] pra que isso vá fluir lá na sala de aula com o aluno que é o nosso principal foco [...] ter confiabilidade [...] pra esse público que você atende".

O Sujeito C aponta que o principal é "[...] ter o **espírito de liderança**, [...] saber ouvir, [...] ter muita paciência pra ouvir cada pessoa que nos procura e entender a posição da pessoa [...] ter harmonia com a sua equipe [...] tem que ter postura, tem que ter compromisso, tem que ter dedicação" (grifo nosso). Já o sujeito D salienta que "[...] é **liderança** [...] o diálogo, respeito ao **subordinado**, estar aberto a novas [...] ideias, novos projetos" (grifo nosso).

Ao analisar as falas acima percebe-se que embora com palavras diferentes os sujeitos A e B vislumbram o estímulo à participação da comunidade escolar como uma possibilidade de auxílio no desempenho escolar dos discentes. E tal posicionamento vem ao encontro das ponderações de Luck (2000, p. 7) quando sinaliza como uma das incumbências dos gestores escolares "[...] a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano [...] como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino".

Os sujeitos C e D ao apontarem que os quesitos fundamentais para a função do gestor escolar é o espírito de liderança e o saber ouvir, demonstram claramente uma das similaridades em suas perspectivas em relação a essa questão. Na sequência de suas falas, percebe-se que ambos possuem uma visão mais gerencial, técnica e administrativa de condução das atividades da instituição de ensino.

Nota-se que todos os pontos elencados pelo sujeito C estão relacionados, apenas, às ações executáveis pelo diretor escolar, ou seja, em nenhum momento de sua fala deixa transparecer como um dos quesitos primordiais na função do gestor escolar a participação dos demais atores, percebe-se uma visão mais centralizadora na condução das atividades.

Nessa direção, verifica-se que o Sujeito D comunga do mesmo princípio, visto que mesmo dizendo que o gestor "[...] deve estar aberto a novas [...] ideias, novos projetos", não sinaliza em nenhum momento de sua fala a preocupação em articular estratégias de trabalho que mobilizem os segmentos da escola no desenvolvimento de ações que possam contribuir no

desempenho dos discentes. Além disso, percebe-se um tom antidemocrático ao empregar o termo "subordinados" ao tratar dos demais agentes escolares.

Assim, percebe-se que o único ponto em comum entre os quatro participantes se refere à relevância de ter um bom relacionamento com os colaboradores da instituição de ensino, embora abordarem de maneira diferente. Contudo, verifica-se que há uma enorme diferença de perspectiva entre os gestores do município e os do estado, visto que os primeiros possuem uma visão de gestão participativa em que o foco consiste em criar estratégias para alcançar o desempenho efetivo dos discentes, em contrapartida aos do estado que não denotam tal consideração e estão mais centrados em apenas liderar e não gerir.

Mecanismos que auxiliam na gestão

Na sequência das entrevistas os sujeitos foram questionados a respeito dos "mecanismos que auxiliam na gestão escolar, se existem, e se sim, quais são". Então, obteve-se a seguinte resposta do Sujeito A: "[...] esses mecanismos, por exemplo, a gerência tem toda uma tipologia que dependendo da tipologia que você é dentro da escola você tem a quantidade de funcionário X, essa é uma forma que a gerência [...] achou de nos auxiliar".

Seguindo a mesma direção em apontar mecanismos oriundos do Sistema Educacional, o sujeito B considera que a própria legislação ao instituir a gestão participativa com os conselhos escolares e as Associações de Pais e Mestres já determinou um auxílio aos gestores nas tomadas de decisões e nisso reside um mecanismo de ajuda aos gestores escolares.

Diferentemente dos participantes A e B, o Sujeito C sinaliza que "[...] não tem nenhum mecanismo de auxílio [...]." Já o Sujeito D, pontua as tecnologias da informação e comunicação, os resultados das avaliações internas e externas, pois denotam as dificuldades e avanços da escola, bem como as experiências vividas por outras instituições que podem servir como exemplo às demais.

Ao observar as respostas dos sujeitos acima citados, percebe-se certa similaridade nas respostas dos sujeitos A, B e D, embora esses não apontem exatamente os mesmos mecanismos de auxílio, mas apontam recursos de origem externa que podem ofertar suporte à gestão escolar.

Quando o sujeito B sinaliza como principal mecanismo de apoio os demais grupos consultivos formados dentro da escola, tais como Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, nota-se que tal embasamento provém do que determina a própria LDBEN/1996, conforme citado anteriormente neste trabalho, em relação à instituição da gestão democrática. Além disso, a mesma determina a criação de conselhos escolares e demais grupos que auxiliem nas tomadas de decisões.

Na sequência das entrevistas, considera-se relevante a ponderação feita pelo Sujeito D ao apontar as avaliações como aspectos que oferecem suporte ao gestor no planejamento de suas ações, pois conforme sinaliza Luck (2000) recai sobre o diretor, além de todas as responsabilidades, planejar a organização dos trabalhos, bem como lidar com a avaliação dos resultados.

Contudo, embora os resultados das avaliações sejam de extrema relevância para delinear o nível de ensino, cabem alguns questionamentos passíveis de estudos, tais como: será que os gestores das escolas públicas do Brasil têm tido acesso a esses dados? E, se tem, será que sabem explorá-los a fim de criar estratégias que alavanquem o ensino das instituições escolares?

Quando o sujeito C afirma não haver nenhum mecanismo de auxílio à gestão escolar demonstra falta de conhecimento a respeito de elementos básicos que subsidiam a condução das atividades dentro das instituições de ensino, dadas pela própria legislação, tais como a instituição da participação de todos na construção do Projeto Político Pedagógico e formação de Conselhos Escolares, feita pela LDBEN/1996. No entanto, considera-se que tal afirmação aponta a ausência de políticas públicas que tenham como escopo o suporte para a gestão da escola.

Política de Formação Continuada

Dando continuidade às entrevistas, os sujeitos foram questionados a respeito da existência de "política de formação continuada" para gestores da Educação Básica. Diante disso o Sujeito A respondeu afirmativamente a esse questionamento sinalizando o PNEGEB como a capacitação ofertada.

Já o Sujeito B pondera que "Não digo que existe assim uma política em si, existe os cursos da escola de gestores [...] e outros cursos que você vai pegando uma carona, em seminários, congressos [...] que traz uma mensagem boa que ajuda na gestão".

Na mesma direção do Sujeito B, o participante C afirma que: "Há uma certa política, mas bem [...] pouco ativa". Já o Sujeito D faz o seguinte apontamento no intuito de responder a essa questão:

> A Secretaria de Educação ela tem um [...] curso de gestão que é [...] *online* [...] com encontros periódicos, [...] também a gente tem cursos que são feitos através de web conferências e capacitações que são feitas na própria escola. [...] também a Secretaria de Educação trabalha muito na formação técnica do gestor [...] na gestão financeira da escola, [...] Hoje a escola além de trabalhar na questão de administração financeira da compra, prestação de contas, nós também agora estamos assumindo a questão da folha de pagamento dos professores e administrativo, então a responsabilidade do gestor aumentou muito nos últimos anos, nós temos visto crescendo a cada dia e pra que o gestor possa desempenhar bem a essa função, ele precisa tá bem formado.

Ao analisar as respostas acima, percebe-se que todos os sujeitos apontam que há certo investimento em formação continuada de gestores, embora o Sujeito B, não reconheça que nisso consista exatamente uma política de formação continuada. Nota-se, também, que para os sujeitos A, B e C o único programa específico para área ofertado até hoje está relacionado ao PNEGEB.

Já o Sujeito D faz uma afirmação um pouco diferente dos demais participantes, pois pontua web conferências e capacitações na própria escola, além da pós-graduação em gestão escolar ofertada pela escola de gestores. Contudo, a partir dessa afirmação surge certa divergência no repasse das informações, pois aparece apenas na fala do último sujeito, ao passo que os demais não fizeram nenhuma sinalização correspondente.

Além disso, as falas dos sujeitos A, B e C vêm ao encontro das considerações do tópico anterior deste trabalho ao trazer à tona a relevância dada à formação continuada de gestores da Educação Básica pelos documentos oficiais que repercutiu em apenas um programa específico para a formação continuada dos mesmo que consiste no PNEGEB, sinalizado por todos.

Considera-se que o Sujeito D possa ter se equivocado e confundido política de formação continuada com treinamentos para a execução de determinadas função administrativas, que consiste em informações pontuais e técnicas para a realização de tais serviços como a elaboração da folha de pagamento e prestação de contas, conforme o mesmo pontua como atividades inerentes à função do gestor escolar.

Participação em formação continuada

Na sequência das entrevistas os participantes A, B e C foram questionados a respeito da quantidade de "formações continuadas específicas para a área de gestão escolar" que participaram. Para o Sujeito D não foi realizado tal questionamento, pois esse ocupa o papel de gestor educacional, e o foco desta pesquisa consiste na formação continuada de gestores escolares.

O Sujeito A que está há mais de 10 anos na direção escolar, sinaliza apenas o: "[...] curso de gestão escolar pela escola de gestores". Na oportunidade o mesmo ainda enfatiza a ausência desse tipo de incentivo, porém, percebe-se a tentativa de atenuar tal realidade ao tecer a seguinte consideração: "[...] nós não temos formação, **mas temos encontros às vezes quinzenais, às vezes mensais**, na gerência [...], onde chegou uma Lei nova da Educação Infantil ela[5] repassa [...] é um jeito da gente sempre tá a par (grifo nosso).

[5] Refere-se à coordenadora da área de Educação Infantil, atuante na Gerência de Educação do município de Naviraí.

Em consonância com o entrevistado anterior, o Sujeito B afirma que as únicas formações que participou correspondem aos "[...] cursos da escola de gestores [...] fora isso só as pós-graduações que fiz daí por conta própria e tudo isso que a gente participa na educação".

Similarmente aos demais entrevistados, o Sujeito C pontua o PNEGEB como uma das formações que participou, porém sinaliza a participação em uma capacitação correspondente à função de gestor escolar realizada na capital do estado com duração de uma semana e que além dessas duas oportunidades ela nunca recebeu outras a não ser como reuniões de trabalhos que tratam de assuntos pontuais e específicos na área.

As considerações feitas pelos três participantes denotam, mais uma vez, a ausência de investimento em formação específica para o cargo de gestor escolar e que a única capacitação ofertada pelos órgãos governamentais está ligada ao PNEGEB. Nota-se que o Sujeito C teve uma oportunidade a mais que os demais, porém, talvez tal singularidade se restrinja a ele por ser uma oferta da Secretaria Estadual de Educação e os demais sujeitos sejam pertencentes à Rede Municipal de Ensino (REME).

Embora o Sujeito A esteja vinculado à REME e o Sujeito C à SED, percebe-se que determinadas práticas são similares conforme os encontros periódicos para repassam atualizações e normativas para a educação. Cabe ressaltar que mesmo não se encaixando como uma formação continuada propriamente dita, tal iniciativa é de grande relevância, uma vez que demonstra a tentativa de empregar o princípio de gestão democrática, disseminando as informações aos envolvidos nos processos educacionais.

Considerando a diversidade de atribuições que recai ao gestor escolar cabe o seguinte questionamento: como esses conseguirão desempenhar com excelência tais atribuições se muitos não obtiveram embasamento suficiente em suas respectivas formações iniciais e a oferta de formações continuadas tem sido escassa?

Diante disso, pode-se dizer que são muitas as expectativas lançadas sobre a educação escolar na atualidade e, segundo Luck (2000), conforme a exigência sobre escola aumenta, proporcionalmente aumenta a cobrança de sua gestão, tornando-se necessário o investimento em formação continuada para atender às demandas, visto que a formação inicial parece não ser suficiente.

Avaliações das formações

Em continuidade às entrevistas todos os sujeitos, exceto o Sujeito D, foram questionados acerca da "avaliação que tecem sobre as formações de que participaram". O participante A considera como positivas as capacitações que participou. Já o Sujeito B acredita que embora

tenha sido à distância foi positiva a capacitação que participou, porém como foi a primeira edição houve alguns impasses devido a troca frequente de orientadores, além disso, considera que há muita teoria. Em contrapartida o Sujeito C não fez nenhum apontamento de aspectos negativos.

Mediante as avaliações feitas pelos participantes, considera-se positivamente o desenvolvimento dos cursos, embora o Sujeito B tenha sinalizado alguns impasses ao longo da realização do mesmo.

Conforme sinalizado no estudo feito em 2008 sobre o PNEGEB por Gomes, Santos e Melo (2009), o Programa teve algumas lacunas e careciam de ser preenchidas. No entanto, percebe-se que há a possibilidade de que os aspectos negativos sinalizados pelo Sujeito B tenham sido superados, visto que esse realizou o curso na primeira etapa, e os demais sujeitos em edições posteriores, talvez por isso estes não fizeram nenhum apontamento similar.

Contribuição da formação em que participou

Na sequência os sujeitos A, B e C foram questionados "se houve contribuição das formações que participaram" para o seu cotidiano. O último entrevistado foi questionado sobre as contribuições para os gestores, em sua perspectiva. Diante daquela indagação o Sujeito A pontuou que: "[...] nesses encontros [...] é a hora que a gente tem pra poder falar os problemas que estão acontecendo [...] e que às vezes a gente fica sem saber o que fazer e é uma coisa assim a gente precisa escutar uma outra opinião [...] pra tentar resolver nossos problemas dentro da escola".

Diferentemente da perspectiva do Sujeito A, o entrevistado B sinaliza que: "[...] valeu muito a pena essas formações. [...]", porém aponta a ausência de investimento em cursos específicos para área, uma vez que a maioria é "[...] de forma geral pra Educação Infantil [...] pra alfabetização [...] que o gestor acaba pegando uma carona e tirando muito proveito porque o gestor não é só administrador ele é pedagógico".

Assim como o Sujeito A, o Sujeito C sinaliza positivamente para a oportunidade de troca de experiência com os demais participantes dessas formações. Além disso, esse entrevistado aponta que a aquisição de conhecimentos a respeito das bases legais foram de importância, pois de acordo com ele: "Eu não posso administrar uma escola se não tiver embasamento legal, eu tenho que saber o que eu posso ou não fazer".

Divergentemente dos demais entrevistados, o Sujeito D aponta que a SED tem se empenhado na formação de gestores, pois até os interessados em se candidatar aos cargos de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico precisam passar por uma formação e só após a conclusão com êxito poderá se candidatar.

Diante das considerações feitas pelos sujeitos entrevistados acerca da contribuição dos cursos de formação continuada para gestores da Educação Básica, percebe-se que embora com alguns destaques diferentes os participantes A e C reconhecem que um dos aspectos relevantes dessas formações corresponde à troca de experiência; em ouvir o outro, ou seja, embora implicitamente, eles reconhecem que não detém todo o conhecimento sobre o cargo que ocupam e nisso consiste a necessidade de momentos de formação como aquele que traz novas concepções aos participantes.

Além disso, nas falas do Sujeito C, verifica-se que essas oportunidades podem contribuir para aquisição de conhecimentos elementares que norteiam a educação pública, visto que existem diretores que não possuem a formação em Pedagogia (curso que é considerado a base para a formação de gestores escolares).

Em contrapartida o Sujeito B, embora pontue que tal iniciativa governamental tenha contribuído com a sua prática cotidiana, também enfatiza a carência desse tipo de investimento, logo, subentende-se que a ausência da oferta de formação continuada tem feito falta para o desempenho do gestor na atualidade.

O Sujeito D, outra vez tem um posicionamento divergente dos demais e sinaliza informações que não são possíveis constatar, pois ao afirmar que a SED tem se empenhado para a formação dos gestores, torna-se incompreensível os apontamentos realizados pelos demais participantes ao longo das entrevistas que sinalizam a ausência desse tipo de formação. Além disso, o *site* da SED não faz nenhum apontamento de oferta de cursos específicos para gestão recentemente.

Diante dos expostos, nota-se que as capacitações ofertadas aos gestores escolares contribuiriam significativamente para o desempenho de suas funções. No entanto, a carência de oferta consiste na queixa dos diretores e na necessidade de capacitar essa categoria profissional para que assim consiga atingir os objetivos que estão propostos para a educação.

Dificuldade e desafio na atuação dos gestores

O último questionamento feito aos sujeitos foi a respeito das "dificuldades e desafios na atuação dos gestores escolares", em que o Sujeito A sinaliza a dificuldade em atendar a demanda de vagas na Educação Infantil.

Para o Sujeito B as dificuldades e desafios na atuação do gestor escolar correspondem ao saber lidar com a diversidade social presente no contexto escolar, bem como os problemas que cada um traz para dentro da escola, inclusive problemas de saúde grave que algumas crianças apresentam (neurológicos e psicológicos) que a família não percebe e resta à escola estar atenta a essas questões e informar aos responsáveis.

Já o Sujeito C encara a sobrecarga de atividades como o maior entrave para o desempenho de sua função, principalmente a junção das atividades administrativas e pedagógicas sob responsabilidade do gestor escolar, pois de acordo com esse entrevistado a gestão escolar deveria contar com dois gestores, sendo um para tratar das atividades pedagógicas e outro das incumbências administrativas.

Para responder esse questionamento, o Sujeito D pontua que há certa falta de motivação por parte dos trabalhadores em educação e isso se reside em um desafio para a gestão, bem como a violência dentro das escolas.

Ao analisar as respostas de cada participante, verifica-se que não há similaridade em nenhuma das respostas, sendo muito singulares. No entanto, acredita-se que tal fenômeno ocorra devido a cada gestor analisar o mesmo questionamento a partir de sua realidade, visto atuaram em um nível educacional diferente, e em cada etapa de ensino reside sua particularidade.

Sendo assim, quando o Sujeito A aponta a demanda por vagas como um das dificuldades do cotidiano e que impacta no desempenho de suas funções, pode-se considerar a relação das políticas públicas com os agentes incumbidos de efetivá-las, visto que a demanda por vagas em instituições de Educação Infantil tem representado um grande desafio para o poder público, uma vez que o acesso a essa etapa de ensino passou a ser direito subjetivo de todas as crianças.

Os apontamentos realizados pelo Sujeito B são importantes, pois sinalizam que os fatores sociais têm interferido rigorosamente no desempenho educacional dos discentes e que incumbe às instituições de ensino dar respostas a essa problemática. Contudo, por meio da fala do Sujeito B, percebe-se que a escola não tem preparo para lidar com essas questões e ainda carece maior atenção do poder público em subsidiar ações que contribuam para a reflexão e direcionamento dos agentes educacionais para a superação desses desafios.

O Sujeito C ao sinalizar a sobrecarga de atividades atribuídas ao diretor escolar e a ideia de desmembrar as tarefas administrativas e pedagógicas demonstra certo desconhecimento da história/fundamentos da gestão escolar, uma vez que o conceito de gestão substitui os princípios da simples administração escolar, devendo haver a articulação entre as atividades administrativas e pedagógicas pelo diretor escolar (DIAS, 2004). Sendo assim, embora a consideração realizada pelo sujeito C seja relevante, pois é a opinião que possui a respeito do questionamento feito, é fato que ambas as atribuições são inerentes ao cargo de gestor.

Em relação à resposta do Sujeito D, analisa-se que as questões relacionadas a desmotivação profissional é uma constante em quase todas as profissões e organizações do mundo, podendo impactar negativamente no desempenho dos agentes escolares. Nesse sentido

o investimento em formação dos gestores escolares poderia contribuir com esta e outras questões, uma vez que é responsabilidade o gestor incentivar a criação de clima e cultura organizacional positivo, porém, não será possível a realização de tal tarefa, se os responsáveis não possuírem conhecimento específico que os auxilie nesse processo.

**Considerações finais**

Com o advento das transformações políticas e econômicas que permearam o século XX o conhecimento tornou-se força produtiva direta. Diante disso, recaiu-se às instituições escolares a incumbência em formar o cidadão ideal para essa nova sociedade que se formava sob as bases do capitalismo contemporâneo.

Influenciado por esse contexto social, a administração escolar foi substituída por uma nova filosofia de condução dos trabalhos educativos definido como gestão escolar. A essa denominação incorporou-se certa dose de filosofia e política que outrora não era encontrada no conceito de administração, uma vez que agora recai sobre a função de gestor escolar tanto os aspectos administrativos como pedagógicos da escola.

Nota-se que conforme a exigência sobre a educação institucionalizada aumenta, proporcionalmente, eleva-se o nível de cobrança sobre sua gestão, tornando-se imprescindível o investimento em formação continuada, visto que os conhecimentos contidos na formação inicial são insuficientes para formar o gestor escolar que atenda as demandas da sociedade.

Mediante a necessidade em investimento formativo para essa categoria profissional, buscou-se ao longo desta pesquisa relacionar as políticas de formação continuada de gestores da Educação Básica com o atendimento das demandas do cotidiano escolar. E, por meio da análise de todo o material coletado, verificou-se que a preocupação com essa questão ainda não é uma constante para os órgãos governamentais, visto que não há uma política efetiva de formação continuada para gestores da Educação Básica, pois existe apenas um programa nacional voltado especificamente para essa questão, contudo, não está sendo sistematicamente ofertado e, portanto, não acessível a todos que estão à frente da gestão.

As falas dos participantes do estudo demonstram, em vários momentos, a ausência e a necessidade iminente do investimento nessa área, pois conforme sinalizaram são diversas as atribuições do gestor escolar e torna-se impossível conduzir com maestria o conjunto de atividades, visto que não possuem embasamento sólido para tal.

Diante dos expostos, acredita-se que o investimento na formação dos gestores da Educação Básica seja uma das estratégias fundamentais a ser efetivada na luta por uma

educação de qualidade, visto que esse profissional está na condução dos trabalhos das instituições de ensino e precisam estar bem formados e informados para que consigam contribuir da melhor maneira na construção de educação de qualidade.

Além do investimento por parte dos órgãos governamentais em formação continuada para gestores da Educação Básica, é imprescindível que no meio acadêmico haja estudos voltados para essa questão, visto que há poucas pesquisas nessa área, e a academia também tem o dever de contribuir para a melhoria da educação.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública***.** 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 mar. 2015.

DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, J. G. C (et al). *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A.; SANTOS, A. L. F. dos; MELO, D. B. L. de. Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar**.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* v.25, n.2, mai./ago., p. 263-281, 2009. Disponível em: < seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19496/11321>. Acesso em: 08 mar. 2015.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun., p. 11-33, 2000. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

LUCK, H. *A escola participativa*: o trabalho do gestor escolar. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-27.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n 72, fev./jun., p. 97-112, 2000.

PIANA, M. C. A construção do perfil do assistente social do cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: *Cultura Acadêmica*, 2009. p. 167-210. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

QUARESMA, V. B.; JUREMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*,

**v**ol. 2, nº 1 (3), jan.-jul., p. 68-80, 2005. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1386353091.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

Artigo recebido em: 04/12/2016

Artigo aceito em: 19/03/2018

# A INSERÇÃO DE CRITÉRIOS PRIVADOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2013)

## *INSERT CRITERIA IN PRIVATE EDUCATIONAL POLICY OF EDUCATION SYSTEM MANAGEMENT IN THE STATE OF SOUTH MATO GROSSO DO SUL (2007-2013)*

Andressa Gomes de Rezende Alves[6]

**RESUMO:** O trabalho analisa como se configurou a inserção de critérios privados no âmbito das políticas educacionais de gestão do sistema de ensino materializadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) no período de 2007 a 2013. Trabalhou-se com pesquisa bibliográfica e documental. Constatou-se a substituição da gestão democrática por outra lógica de gestão pautada por objetivos em escala organizacional com vistas à Qualidade Total da educação. Assim, a SED/MS buscou se adequar ao modelo gerencial, que tem como base o princípio da eficiência, com ênfase nos resultados, mediante a operacionalização da proposta "Educação para o Sucesso". Tal política alterou, por exemplo, os processos para o provimento de cargo de diretor da escola, à medida que instituiu sistemas avaliativos por meio de certificação ocupacional como instrumento de meritocracia e competição para a função de diretor das escolas estaduais.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Gestão da Educação Básica. Gestão do sistema de ensino de Mato Grosso do Sul.

**ABSTRACT:** The paper analyzes how to set up the inclusion of private criteria in the context of educational policy educational system management materialized by the Ministry of Education of Mato Grosso do Sul (SED/MS) from 2007 to 2013. He worked with bibliographical and documentary research. It was found to replace the democratic management by another logical management guided by goals in organizational scale aimed at Total Quality Education. Thus, SED / MS sought suit management model, which is based on the principle of efficiency, with an emphasis on results through the implementation of the proposed "Education for Success". This proposal has changed, for example, procedures for the provision of post of school principal as establishing assessment systems through occupational certification as an instrument of meritocracy and competition for the director function of state schools.

**Keywords:** Educational Policy. Basic Education Management. Mato Grosso do Sul of the education system management.

### Introdução

O objetivo deste trabalho constituiu-se em analisar como se configurou a inserção de critérios privados no âmbito das políticas educacionais de gestão do sistema de ensino

[6] Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFGD). *E-mail*: andressa_rezend@hotmail.com

materializadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) no período de 2007 a 2013.

Pontua-se que a administração governamental que se iniciou em 2007, implantou na política educacional de gestão do sistema e das escolas da Rede Estadual de Ensino uma proposta que já havia sido experimentada na Rede Municipal de Educação no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2001 a 2004, período no qual André Puccinelli exercia seu segundo mandato de prefeito.

Observa-se que a proposta "Educação para o Sucesso" é uma opção de política educacional de gestão de sistema e de unidades escolares em uma unidade subnacional que se insere no contexto da reforma administrativa do Estado brasileiro dos anos de 1990, e que colocou para a administração estatal os princípios da gestão gerencial.

Nesse contexto, a gestão gerencial

> Introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados. (AZEVEDO, 2002, p. 59).

O modelo de gestão em tela para a Rede de Ensino municipal se sustentou na parceria firmada entre a Prefeitura de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que implantou o Programa Escola Campeã (PEC), e tomou como imperativo as diretrizes da administração educacional proposta pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), sediada no estado da Bahia (RODRIGUEZ *et al*., 2010).

Há que se pontuar que, entre as Redes de Ensino do estado de MS e do município de Campo Grande no âmbito da gestão de sistemas e de escolas, construíram histórias diferentes a partir de 1991.

De fato, na Rede Estadual de Ensino, em 1991, instituiu-se o Programa "Uma proposta de Educação para MS – educação pública e democrática" cujo eixo central foi a eleição de diretor e do colegiado escolar. As administrações governamentais subsequentes, contudo, promoveram rupturas, continuidades e descontinuidades na política educacional de gestão da Rede Estadual de Ensino.

No município de Campo Grande, desde sempre, a forma de provimento do cargo de diretor de escola tem sido por meio de indicação do Chefe do Executivo. Em que pese alterações ocorridas neste processo a partir da parceria firmada entre a Prefeitura Municipal e o IAS instituiu processos de formação e avaliação para o provimento do cargo de diretor de escola, por meio da certificação ocupacional como instrumentos de meritocracia e competição.

Diante disso, o pressuposto deste trabalho é que o processo de certificação ocupacional para diretores de escolas, implantado no município de Campo Grande, migrou para a Rede Estadual de Ensino a partir de 2007 na gestão governamental de André Puccinelli e que foi se materializando por meio do Programa "Educação para o Sucesso".

Assim, na Rede Estadual de Ensino, os diretores de escolas continuam sendo eleitos pela comunidade escolar e de seu entorno, contudo, tiveram que se submeter ao mesmo processo de certificação ocupacional que os diretores da Rede Municipal de Ensino. Trabalhou-se com dados disponibilizados pela mídia estadual em meio eletrônico, dados da Secretaria de Estado de Educação e a literatura pertinente à temática.

Esse cenário permitiu observar que a gestão democrática de sistemas de ensino e de escolas vem sendo, paulatinamente, substituída pela gestão gerencial da educação por meio de legislações específicas e de programas de gestão que estão regulando novas relações na organização do trabalho na escola, tendo como centro do processo a gestão.

## 1 A política de gestão para o sistema estadual de ensino no estado de Mato Grosso do Sul: a perspectiva da "Educação para o Sucesso"

A partir de 2007, a Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul passou a conviver com a proposta de "Educação para o Sucesso". O que ocorreu de fato na política educacional de Mato Grosso do Sul, é que o governo de André Puccinelli trouxe para a política educacional de gestão do sistema de ensino a cultura gerencial da Pedagogia do Sucesso (OLIVEIRA, 2004) que foi implantada na Rede Municipal de Campo Grande, quando se estabeleceu a parceria com o IAS.

Robertson e Verger (2012) constatam que o Estado modifica sua cultura organizacional mediante a aprendizagem com o setor privado no nível gerencial. Ainda observam que o setor público aproveita a parceria com a finalidade de apreender a cultura organizacional trabalhada pelo setor privado e empregam características como flexibilidade, abertura às demandas sociais, incentivos à eficiência, planejamento estratégico do sistema de ensino, entre outras.

A "Educação para o Sucesso" alterou significativamente o processo de eleição para diretores e também instituiu uma política de premiação aos melhores alunos. Inicialmente, o governador André Puccinelli considerou importante rever o processo de eleição para diretor que se daria em 2008 e cogitou até a eliminação do pleito eleitoral. No entanto, com a reação dos trabalhadores em educação organizados na Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), foi necessário rever posições.

Embora a política educacional do estado não recorreu à parcerias com setores privados, como ocorreu no município de Campo Grande, ressalta-se que, na administração de 2007 a 2013, ganhou *status* os modelos de administração embasados nos postulados gerencialistas, pois o que observou-se foi que "[...] as instituições públicas e os governos formulam e implementam políticas em função de lógicas de actuação de tipo empresarial" (CARDOSO, 2009, p. 821).

Assim, abrem-se novas possibilidades de relação público/privada com outro formato, quando o estado de mato Grosso do Sul não firma uma parceria com o setor privado, mas insere em sua política pública a concepção privada de "Educação para o Sucesso. As distintas parcerias público/privadas vão desde a construção, a gestão e a manutenção de infraestrutura, a defesa de políticas, prestação de serviços, estão fundamentadas nos princípios liberais.

Cardoso (2009) distingue os novos contornos que vêm sendo estabelecido na relação público/privada, primeira, a distinção entre a transferência de responsabilidade do Estado para entidades privadas e, a segunda, quando as ações e processos de caráter privado são integrados nas instituições estatais, mudando a lógica de gestão do público, que toma como parâmetro o privado.

Segundo a autora, fazer essa distinção é fundamental porque "[...] a presença de formas de gestão e de financiamento empresariais ou de mecanismos de mercado nas instituições públicas ocorre mesmo sem que exista transferência dessas responsabilidades estatais para entidades privadas". (CARDOSO, 2009, p. 821).

A proposta de educação que foi implantada na Rede Estadual de Ensino esteve em consonância com os pressupostos de sociabilidade capitalista, que objetivava a conformação de um "novo homem" para uma sociedade em transformação, o que consolida, com isso, as propostas de cunho neoliberal para a educação.

Como esclarece Falleiros (2005, p. 211), coube à escola ser o

> [...] espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do 'novo homem', de acordo com os princípios hegemônicos. O 'novo homem' nessa visão de mundo deve: **sentir-se responsável individualmente** pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio

> ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. (FALLEIROS, 2005, p. 211, grifo nosso).

Sob essa ótica, a educação como prática social e, mais especificamente, a educação escolar foi elevada à condição de *lócus* da construção de uma "nova pedagogia da hegemonia", ou seja, uma pedagogia da conformação e da conciliação que foi imposta pelo pensamento hegemônico (NEVES, 2005).

Historicamente, no estado de Mato Grosso do Sul, a gestão democrática foi instituída pelo Decreto nº 5.868/1991 (MATO GROSSO DO SUL, 1991), que dispôs sobre a estrutura básica das unidades escolares da Rede Estadual, regulamentou a eleição de diretor e o colegiado escolar, além de que os especialistas em educação tornaram-se coordenadores pedagógicos na Rede Estadual de Ensino.

Percebe-se no estado de MS uma tendência em assumir políticas de padrões nacionais e de orientações internacionais, pois a política educacional objetivou profissionalizar a gestão por meio de ferramentas de controle, focando na aplicação de técnicas e princípios gerenciais que nortearam a administração empresarial, com o intento de promover uma gestão mais eficaz.

Observou-se na política educacional sul-mato-grossense que a educação é elevada à posição estratégica para alcançar um pleno desenvolvimento econômico. As ações tendem a modificar o caráter do ensino público, a partir da introdução de incentivos e prêmios oferecidos com o objetivo de aumentar os resultados das avaliações, ressaltando que estas têm sido apresentadas e justificadas como propulsora de qualidade.

Para a gestão do sistema de ensino e de escola a propalada gestão democrática da educação instituída pela Constituição Federal de 1988 passou a conviver com a chamada gestão gerencial. O modelo gerencial retirou do Estado à função de provedor para assumir a função de regulador da iniciativa privada, ou seja, ocorreu uma mudança na orientação de sua ação em termos de investimento nas políticas sociais.

Trata-se de um esforço para a educação do conjunto da população referente aos valores do mercado, visando criar uma ampla base humana adequada às exigências do desenvolvimento capitalista em nosso país. A tarefa que se coloca para os empresários é não só o consenso da força de trabalho presente, como também a do futuro (ANDRADE, 2008).

Esse cenário expressou-se na conjuntura de MS, pois, com a posse do novo governo em 2007, anulou-se qualquer possibilidade de aproveitamento das propostas educacionais de gestões anteriores, tendo em vista que a proposta de gestão peemedebista de educação, anunciada como "Educação para o Sucesso", foi referenciada nos valores de mercado.

Essa proposta de educação guarda estritas relações com a perspectiva da pedagogia da qualidade total (RAMOS, 1992), que tem como objetivo principal eliminar resultados negativos de repetência e evasão escolar e com isso promover o sucesso escolar. E ainda, o reforço na constituição de políticas individualizadas, em que o foco é desenvolver habilidades e capacidades dos sujeitos, além do culto à meritocracia que defende que o sucesso e o fracasso é resultado da ação e desempenho individual.

A proposta de "Educação para o Sucesso" consistiu em um conjunto de programas desenvolvidos pela SED/MS que teve como finalidade a busca da qualidade e excelência da educação, "trata-se de implementar novas políticas para a educação, que envolvam uma profunda mudança cultural das Secretarias de Educação e das escolas" (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

Sob esse intento, todas as ações e investimentos feitos na educação sul-mato-grossense são amplamente projetados e divulgados pela mídia local, são constantes as campanhas midiáticas veiculadas pelo governo do estado na promoção e divulgação da política de "Educação para o Sucesso".

O *marketing* da "Educação para o Sucesso" é feito por meio da mídia televisiva, de propagandas e programas, via internet, *site* da SED/MS, jornais impressos, sites de notícias, Revista "Acontece: desafios e conquistas do ensino estadual" que é uma publicação da SED.

A "Educação para o Sucesso" está permeada de um processo até então incógnito no estado, sustentada por um forte apelo midiático e encoberta pela ideologia da "nova cidadania". Esse processo vem transformando o espaço público em espaço privado, transpondo a solidariedade sistêmica para a solidariedade individual e coloca o cidadão a serviço da caridade humana o que significa um retrocesso aos direitos socialmente conquistados.

Foi nesse cenário, que o poder executivo do estado de MS apresentou o programa Escola para o Sucesso, considerado o programa prioritário do governo. Tal programa tem como meta investir na educação dos alunos sul-mato-grossenses, além de prepará-los para serem bons profissionais e bons cidadãos no futuro. Corrobora pressupostos da teoria da qualidade total da educação, qual seja, a busca de resultados de eficácia e de eficiência do processo educacional, tomando como imperativo os padrões de mercado.

Observa-se que a finalidade da implantação do programa é de "subsidiar as decisões sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem" (MATO GROSSO DO SUL, 2010a, p. 26).

Tal prerrogativa orienta-se pelos princípios que norteiam a gestão gerencial que defende os pressupostos de mais eficiência e eficácia na educação. Com isso, a gestão democrática da

educação foi substituída pela administração gerencial, que atém aos mecanismos de controle de processos e de resultados, buscando os melhores índices de eficiência e de resultados.

O programa de premiação foi instituído pelo poder executivo do Estado de Mato Grosso do Sul mediante a Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010 (MATO GROSSO DO SUL, 2010b) e considerou como objetivo "valorizar escolas, professores e alunos que apresentem os melhores desempenhos com base nos indicadores educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação" (MATO GROSSO DO SUL, 2010b).

O "Escola para o Sucesso" foi regulamentado em 2011, pelo Decreto nº 13.117, de 3 de fevereiro de 2011(MATO GROSSO DO SUL, 2011) e publicado no Diário Oficial do Estado, de 4 de fevereiro de 2011. De acordo com esse Decreto, os estudantes das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul que apresentarem melhor desempenho escolar, com base nas avaliações bimestrais e assiduidade às aulas, receberão, anualmente, prêmios em espécie, equipamentos ou materiais, de acordo com as definições do governador do Estado.

Os prêmios são meios de estimular os alunos da Rede Estadual de Ensino para que tenham uma qualidade igual ou superior aos alunos das escolas particulares e, mais ainda, a premiação é um incentivo para que as crianças estudem e tenham um bom desempenho para serem bons profissionais. A ideia de premiação perpassa pela lógica do mercado o que estimula nos alunos e nas instituições escolares a competitividade, visto que esses devem alcançar bons resultados para a garantia de padrão de qualidade, o que favorece colocar os alunos e as escolas no patamar dos vencedores.

Segundo Robertson (2013), uma das consequências da competição por meio de prêmios é a criação da concorrência acirrada em vários níveis e a consequente necessidade de regular essa concorrência. Desse modo, a concorrência necessariamente produz perdedores assim como ganhadores: "trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de 'competências' e 'incompetências' nos alunos" (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 884).

A avaliação nesse caso torna-se um mecanismo indutor da excelência e, nesse sentido, o sistema de ensino de MS não intenta buscar subsídios para intervir precisamente nas instituições escolares, mediante políticas para a educação. Não se tem elementos, por meio dessa medida tomada pela SED/MS, de melhorias das unidades escolares e do sistema de ensino.

Já a entrega de kits escolares e uniformes para todos os alunos da rede estadual de MS, representa para a SED uma forma de estimular o estudo. São repassados aos estudantes de

acordo com o ano escolar que estão cursando e são diferenciados conforme o mesmo critério. Isso significa que se o aluno não conseguir êxito na escola, a responsabilidade é repassada à família e ao aluno, pois, considera-se que o governo propicia condições para que esse aluno frequente a escola e isso significa que a "culpa" pelo fracasso ou sucesso é do "[...] aluno que, porque não se dedica o suficiente às atividades e deveres, e da família, porque não o estimula ou o acompanha na frequência e ritmo necessários" (ARELARO, 2007, p. 916).

Nessa perspectiva, a educação é vista a partir da lógica meritocrática e não possui como referencial uma educação que vise ao atendimento a todos os cidadãos e sim exclui parcelas de alunos, em prol de promover o sucesso de poucos, o que faz da educação um rol de competição em busca da premiação ao final de cada ano letivo, que responsabiliza a comunidade escolar pelo sucesso ou fracasso do processo educacional.

Para Adrião (2006, p. 80):

> Atribuir aos testes o *status* indicador de desempenho escolar é induzir o trabalho pedagógico a partir de uma limitada percepção do que seja educação. O máximo que se consegue com esse tipo de instrumento é 'fotografar' uma parcela do produto da escola, o que não informa sobre a melhoria da qualidade.

De fato, a educação não pode ser vista de forma focalizada, ou melhor, na busca pela aprovação ou por resultados desejáveis. A medida que não se consegue abstrair do processo educacional a finalidade de preparar os cidadãos não somente para o trabalho, mas acima de tudo para gozar plenamente de todos os seus direitos, podendo assim, influir no *status quo*, com vistas à sua formação integral.

Diante desse cenário imposto na política educacional de MS, em que estabeleceu nos processos educacionais a lógica de mercado, expressa mediante procedimentos e valores decorrentes do capitalismo, a gestão dos sistemas e das unidades escolares é vista, de modo particular nas premiações feitas aos melhores alunos, considerada a meritocracia.

Longe de alcançarem a propalada qualidade por meio de políticas como a "Educação para o Sucesso", essa proposta adota uma filosofia pautada na qualidade total e na busca por excelência e sucesso dos alunos, por meio da distribuição de *kits* escolares e prêmios. Nesse sentido, a política educacional da rede estadual de educação sul-mato-grossense está fortemente imbuída por princípios que regem o modo de produção capitalista, de busca de resultados e competição entre os estudantes, sem que haja uma política que assegure uma educação de qualidade pautada por princípios democráticos, como garantido na Constituição Federal de 1988, princípios caros para a efetivação da educação como um direito social.

A classe idealizadora dessas propostas para a educação elabora teorias que permitem legitimar suas posições de privilégio. Para tanto, a meta de enriquecer o indivíduo como ser humano e cidadão supostamente criaria uma sociedade mais harmoniosa e elevaria a sociedade a um nível de desenvolvimento maior, tornando-a mais competitiva.

Com a finalidade de atingir essas metas, a proposta de "Educação para o Sucesso", embasada nos pressupostos da qualidade total, utiliza meios como a flexibilização dos processos, o uso e controle de dados estatísticos a fim de verificar os avanços alcançados, as avaliações periódicas, o incentivo e motivação da comunidade escolar mediante premiações e a construção e reformas de prédios, a capacitação dos agentes, no caso dos gestores, com as provas de certificação. Enfim, são estratégias respaldadas pelo paradigma da qualidade total, que legitimam teoricamente na instituição escolar o neoliberalismo.

## 1.1 A materialização na gestão escolar: o papel dos diretores de escolas na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul

Na política educacional de gestão do sistema de ensino de MS, no entretempo 2007 a 2013, coube ao diretor gerenciar eficazmente a escola com a perspectiva de que com uma educação de qualidade, os alunos irão aprender e terão sucesso. Por conta dessa visão em que o gerenciamento eficaz da escola é o seu ponto alto, essa política investe no preparo dos diretores.

Essa proposta de gestão de sistema e de unidades escolares dispôs sobre a certificação ocupacional de diretores de escolas concomitante à eleição. Assim estão a conviver nas escolas estaduais os dois processos: ao tempo que o diretor de escola é eleito, só é nomeado pelo poder executivo estadual se submeter ao processo de certificação ocupacional e ainda compor a lista tríplice de livre escolha.

Tem-se assim o quadro propício para, no cenário da reforma do Estado brasileiro em busca de sua modernização, as unidades subnacionais aderirem ou mesmo serem protagonistas de políticas com vistas a reconfigurações importantes no que tange a administração pública.

Portanto, entende-se que a gestão seja a estratégia mais genuína para a garantia das mudanças anunciadas. Dentro dessa perspectiva, constata-se a centralidade do papel do diretor escolar na proposta de "Educação para o Sucesso". Pois, o diretor é considerado o líder, assim como o principal responsável pela gestão do aprendizado.

Ao diretor é atribuída a responsabilidade de atrair, manter e desenvolver a instituição, além de ter de organizar seu tempo de forma eficiente para que a escola seja eficaz e garantir

um sistema com foco na aprendizagem e sucesso do aluno (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Assim, em 2007, com André Puccinelli na chefia do poder executivo estadual, implantou-se, por meio da Secretaria Estadual de Educação, outra concepção de gestão de educação em nível de sistema e de unidade escolares, a certificação ocupacional.

**Considerações finais**

A gestão estadual que se iniciou em 2007 vem conduzindo a política educacional de gestão do sistema, a partir dos pressupostos, princípios e diretrizes da Pedagogia do Sucesso (OLIVEIRA, 2004). A proposta de "Educação para o Sucesso" que ordenou a gestão do sistema de ensino e das unidades escolares tem sua matriz teórico-ideológica na Pedagogia da Qualidade Total (RAMOS, 1992).

Observou-se o reforço na constituição de políticas individualizadas, em que o foco é desenvolver habilidades e capacidades dos sujeitos. Além disso, o culto à meritocracia defende que o sucesso e o fracasso é resultado da ação e desempenho individual, tais aspectos que caracterizam a Pedagogia do Sucesso.

Nas ações e deliberações decorridas da proposta de "Educação para o Sucesso", ficou clara a estratégia de inserir critérios privados na gestão da Secretaria de estado de Educação, a partir da instauração de influências, políticas e determinações emanadas da lógica gerencial.

Constatou-se que o poder público não se retira de seu papel de produtor do direito à educação. Entretanto, o que ocorreu é que o estado incorporou na execução de sua política educacional orientações privadas, ou seja, manteve a estrutura pública, mas introduz a lógica privada em suas ações.

Esse processo na prática escolar culminou, entre outras ações, com a instituição do processo de certificação ocupacional para diretores de escola. Essa alteração se deu por meio da promulgação da Lei nº 3.479 de 20 de dezembro de 2007, que alterou o processo eletivo de dirigentes escolares da Rede Estadual de Ensino e institui o processo seletivo para a escolha dos diretores.

A proposta de "Educação para o Sucesso" enfatizou a formação e a avaliação periódica do desempenho dos diretores das escolas, promoveu cursos de capacitação e alterou os moldes de escolha de diretor de escola construído historicamente pela política educacional do estado.

É nesse cenário que se inseriu a proposta de problematizar aspectos concernentes à ação da relação púbico/privado, que se dá tanto com a privatização na e da educação (ROBERTSON;

VERGER, 2012). Isto é, o que ocorreu na gestão do sistema de ensino do estado de MS foi a inserção da cultura organizacional trabalhada pelo setor privado que empregam características como flexibilidade, abertura às demandas sociais, incentivos à eficiência, planejamento estratégico do sistema de ensino, entre outras.

## REFERÊNCIAS


ADRIÃO, T. *Educação e produtividade*: a reforma do ensino público e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ANDRADE, F. A. de. A formação do "cidadão-trabalhador": educação e cidadania no contexto do "novo industrialismo". In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação e Políticas no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 59-78.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação e Sociedade,* Campinas, SP, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2012.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

CARDOSO, C. M. Governar o Estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na União Europeia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 819-843, out. 2009.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto n. 5.868, de 17 de abril de 1991*. Dispõe sobre a estrutura básica das unidades escolares da rede estadual de ensino e dá outras providências. Campo Grande, 1991. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/a37ca80a54364aec04256e2d006897b2?OpenDocument>. Acesso em: 14 maio 2013.

MATO GROSSO DO SUL. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, MS: Governadoria, 2010a. MENSAGEM/GABGOV/MS/Nº 34/2010. Campo Grande, 06 jul. 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010. Institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. *Diário do Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Su***l**, Campo Grande, MS, n. 7.795, de 24 de set. de 2010b, p. 23.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 13.117, de 3 de fevereiro de 2011. Regulamenta disposições da Lei n. 3.966, de 23 de setembro de 2010, que institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino. *Diário do Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul,* Campo Grande, MS, n. 7.882, de 4 de fev. de 2011, p. 63.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia:* estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

OLIVEIRA, J. B. A. *A pedagogia do sucesso*: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva, 2004.

PERONI, V. M. V. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T. (Org.); PERONI, V. (Org.). *Público e privado: novos elementos para o debate.* 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

RAMOS, C. Excelência na educação: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

ROBERTSON, S. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 679-703, jul./set. 2013.

RODRIGUEZ, M. V. et al. Formação e avaliação de diretores de escolas no âmbito da parceria entre municípios e o Instituto Ayrton Senna. *Educere et Educare*, Cascavel, PR, v. 5, n. 10, p. 163-179, jul./dez. 2010.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-896, 2003.

VERGER, A.; BONAL, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco

Mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out./dez. 2011.

Artigo recebido em: 30/12/2015

Artigo aceito em: 18/07/2017

# GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO APÓS A REFORMA[*]

## *GESTIÓN ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA MEDIO DESPUÉS DE LA REFORMA*

Giovanna Amorim Maciel[7]
Fabio Perboni[8]
Elis Regina Viegas[9]

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo analisar a gestão escolar no nível do ensino médio a partir do modelo de gestão democrática estabelecida pelo arcabouço normativo-legal brasileiro, após a reforma do ensino médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. A opção metodológica deu-se pelo levantamento bibliográfico dentro de uma abordagem qualitativa de interpretação da produção teórica sobre a gestão no espaço educacional. Com o objetivo de investigar a gestão a partir da reforma, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiro, adentra-se ao papel da gestão, observando os aspectos democráticos que a definem; segundo, apresentam-se as orientações normativo-legais que norteiam a gestão do ensino médio anterior à reforma, em um comparativo com as novas diretrizes e, por fim, na terceira e última parte trazemos as considerações finais e as perspectivas da pesquisa no que diz respeito a novas metas. A gestão das unidades escolares é a instância de organização e administração voltada à atividade da educação básica, abarcando suas etapas e modalidades. Tendo definido seu âmbito de atuação, a própria legislação – CF (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL,1996) - que a determina, também estabelece como princípio que norteia a gestão democrática da educação pública. Diante disso, as orientações percebidas nos documentos nos possibilita enxergar caminhos diversos para o planejamento da estrutura de aprendizagem realizada nas instituições escolares do Ensino Médio e encontrar meios de efetivar a gestão democrática definida nas leis.

**Palavras chaves:** Gestão Democrática, Princípios Democráticos. Reforma do Ensino Médio.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene por objetivo analizar la gestión escolar a nivel de la enseñanza media a partir del modelo de gestión democrática establecida por el marco normativo-legal brasileño, tras la reforma de la enseñanza media, sancionada por la Ley 13.415, de 16 de febrero de 2016. La opción metodológica se dio por el levantamiento bibliográfico dentro de un abordaje cualitativo de interpretación de la producción teórica sobre la gestión en el espacio educativo. Con el objetivo de investigar la gestión a partir de la reforma, el texto está estructurado de la siguiente forma: primero, se adentra en el papel de la gestión, observando los aspectos democráticos que la definen; En segundo lugar, se presentan las orientaciones

---

[*]Artigo apresentado como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Perboni, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Coorientação da Profª Mestre Elis Regina Viegas. Docente responsável pela disciplina de Trabalho de Graduação II Profª. Doutoranda Míria Izabel Campos (miriacampos@ufgd.edu.br).

[7] Discente do 8º. Semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). *E-mail:* giomaciel@gmail.com

[8] Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:* fabioperboni@ufgd.edu,br.

[9]Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGD. *E-mail:* profelisregina@hotmail.com

normativo-legales que orientan la gestión de la enseñanza media anterior a la reforma, en un comparativo con las nuevas directrices y, finalmente, en la tercera y última parte traemos las consideraciones finales y las perspectivas de la investigación en lo que dice respecto a nuevas metas. La gestión de las unidades escolares es la instancia de organización y administración orientada a la actividad de la educación básica, abarcando sus etapas y modalidades. Habiendo definido su ámbito de actuácion la propia legislación - CF (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996) - que la determina, también establece como principio que orienta la gestión democrática de la educación pública. Por lo tanto, las orientaciones percibidas en los documentos nos posibilitan ver caminos diversos para la planificación de la estructura de aprendizaje realizada en las instituciones escolares de la Enseñanza Media y encontrar medios para hacer efectiva la gestión democrática definida en las leyes.

**Palabras claves**: Gestión Democrática. Principios Democráticos. Reforma de la Enseñanza Media.

## Introdução

Este artigo é resultado de uma proposta de Trabalho de Graduação, que teve como intuito apresentar uma reflexão sobre Gestão Democrática no âmbito da reforma do ensino médio. A questão da gestão escolar se faz presente como elemento potencial de promoção e participação dos envolvidos no processo educacional, com a atribuição de buscar propostas deliberativas de efetivação e intervenção no espaço institucional de atendimento escolar.

Assume-se como perspectiva de análise – levantamento bibliográfico e pesquisa documento, conforme orientação de Cervo, Bervian e Silva (2007) – a concepção de gestão democrática, tendo em conta o ordenamento legal brasileiro - Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 de 1996 -, e a produção acadêmica da área (PARO, 2007 e 2010; LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2010; CURY, 2002; VEIGA, 2002 e 2007; entre outros).

A partir disso, tem-se como objetivo geral: investigar como a percepção de gestão democrática se apresenta nos documentos-normativos que orientam as mudanças no cenário do ensino médio pós-reforma no Brasil. E, como objetivos específicos: identificar o papel da gestão democrática e os aspectos que a definem a partir da arcabouço legal brasileiro; caracterizar as orientações normativo-legais que norteiam a gestão escolar na etapa do ensino médio anterior e pós reforma; analisar os elementos da reforma do ensino médio que marcam a gestão democrática no contexto escolar.

Embora, saibamos que o espaço educacional é permeado por condições contraditórias, haja vista que, historicamente, seu contexto é marcado por tomadas de decisões verticalizadas e formas de ações centralizadas, que em diferentes momentos impedem as interações com a comunidade local, bem como inviabiliza a autonomia para gestar de modo adequado as diversidades sociais, culturais e econômicas.

Todavia, também entendemos que as atuais reflexões sobre a gestão nas escolas consistem na compreensão de uma concepção de poder a serviço dos propósitos traçados e almejados coletivamente.

No cotidiano da sociedade vemos a reivindicação de uma escola democrática que atenda de forma eficiente as necessidades educacionais da comunidade. A escola é assumida como espaço de mediação e troca de conhecimentos, nesse sentido a proposta gestada deve prever uma ação preocupada com o envolvimento e a participação efetiva do coletivo.

Nesse espaço existem muitos fatores que contribuem para o seu "bom funcionamento" (SILVA, 2007; PARO, 2010), com o intento de alcançar uma aprendizagem de qualidade, por meio do diálogo contínuo, sejam: participação ativa da comunidade interna e externa; Projeto Político-Pedagógico elaborado coletivamente; Conselho Escolar e Didático-Pedagógico, Associação de Pais e Mestres (APM); descentralização das decisões; formação/educação baseada nos meios e não só nos fins; educação de qualidade fundamentada na criticidade e na criatividade; infraestrutura e currículo adequados as demandas; formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas unidades escolares; entre outras possibilidades.

A organização e a gestão referem-se ao "conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p.293), essas funções mediante várias ações é o que denomina gestão, ou seja, um sistema organizacional que mobiliza diferentes meios com um objetivo comum.

Para isso, é fundamental que a gestão escolar seja permeada por princípios democráticos de ação. Assim, compreender o seu significado constitui-se um dos primeiros passos do processo:

> Gestão nos lembra gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela [escola] se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar (SILVA, 2007, p. 22).

Ao adentrarmos este universo cheio de significados e, também, tão importante para a formação do professor/gestor, percebem-se caminhos diversos na estrutura organizativa administrativa com vista à aprendizagem (espaços, tempos, currículos) realizada nas instituições escolares.

Por isso mesmo, a assunção da pesquisa no âmbito acadêmico é, portanto, parte indispensável para despertar reflexões e estimular a criticidade, bem como colaborar com os conhecimentos que compõem o campo de atuação docente por meio da articulação entre teoria e prática. Tal exercício nos permite apreender diferentes posicionamentos, bem como as funções atribuídas aos gestores frente à busca de uma escola democrática.

Diante disso, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiro, adentra-se ao papel da gestão, observando os aspectos democráticos que a definem; segundo, apresentam-se as orientações normativo-legais que norteiam a gestão do ensino médio anterior à reforma, em um comparativo com as novas diretrizes e, por fim, na terceira e última parte trazemos as considerações finais e as perspectivas da pesquisa no que diz respeito a novas metas. A gestão das unidades escolares é a instância de organização e administração voltada à atividade da educação básica, abarcando suas etapas e modalidades.

## 1 O papel da gestão escolar: aspectos da gestão democrática a partir das orientações normativas

A gestão democrática da educação pública foi estabelecida como princípio da CF de 1988 e reafirmada na LDB de 1996. Tais imperativos fixaram incumbências dos entes federativos para sua concretização, deixando aos sistemas de ensino a tarefa de definir e/ou disciplinar essa forma de gestão (PARO, 2007). Desse modo, no âmbito legal, a gestão democrática estabeleceu-se como a concepção que deve prevalecer no sistema educacional brasileiro.

De tal modo, a gestão das unidades escolares é a instância da gestão educacional voltada à atividade da educação básica, abarcando suas etapas e modalidades. Isso significa "[...] um nível de ação clivada tanto pelos contextos sociais locais, quanto pelo contexto mais global dos sistemas de ensino e das políticas públicas que afetam o conjunto das instituições formais de ensino" (GIGLIO; JACOMINI, 2013, p.35).

Nesse sentido, apreendemos que a gestão democrática é um princípio normativo-legal da educação, porém, buscamos na literatura o conceito do termo, ou seja, seu significado. Assim, recorremos a Cury (2002), a gestão democrática consiste em ato de administrar um bem público com a participação da sociedade em geral, de forma direta e mediada por conselhos em todos os âmbitos da educação, propiciando a tomada de decisão baseada em participação e deliberação pública.

Nessa mesma direção, Paro (2007) informa que a participação é o elemento central da concepção de gestão democrática. Para ele, esta consiste no ato de se administrar com a real participação nas decisões – no caso da escola esse processo envolve professores, funcionários, pais e alunos. A participação da comunidade interna e externa da unidade escolar nas deliberações escolares e na construção de intenções educativas necessita dar-se em consonância com os anseios da comunidade como um todo, isto é, com objetivos e intenções comuns.

O exposto evidencia, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p.330) que o trabalho do gestor deve ter como princípio ações democráticas. Para os autores a gestão escolar, "além de uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico". Este significado vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição frente os objetivos escolares, sociais e políticos.

Sobre a tomada de posição, Paro (2010) em outro momento aborda a prática da gestão escolar a partir da ação do diretor e do coordenador (gestores), tendo em vista os papeis que lhes são atribuídos: administrativo e pedagógico. O autor contribui no entendimento do real papel que estes profissionais devem realizar na escola, em razão de reconhecer a função desses gestores para o "bom funcionamento da instituição", ainda que essas funções ainda passem por dificuldades na prática cotidiana. Cada profissional tem, particularmente, na organização escolar funções específicas, mas na dinâmica da gestão democrática, estes devem dialogar e trabalhar coletivamente.

O autor reforçar os pressupostos levantados ao longo do texto, ao apontar que a gestão só é democrática, quando se permite que os sujeitos participem da construção da proposta educativa. Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), complementam ao assinalar que esse processo decorre da viabilização das condições, dos meios e recursos necessários para funcionamento da escola; do envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, da avaliação contínua e do estímulo e acompanhamento da participação; assim como, a realização da aprendizagem para todos os alunos.

Tal processo decorre do caráter de intencionalidade presente nas ações educativas. "Intencionalidade significa a resolução de fazer algo, de dirigir o comportamento para aquilo que tem significado para nós" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 331). Esta concepção projeta-se nos objetivos que, por sua vez, orientam a atividade humana, dando rumo, a ação dos gestores escolares. Na escola a intencionalidade motiva a equipe escolar à busca deliberada, consciente, planejada, de integração e unidade de objetivos e ações, além de consenso sobre normas e atitudes comuns.

Diante disso, podemos perceber que, essencialmente, a gestão escolar lida com a organização administrativa e pedagógica que envolve um conjunto de diversos aspectos: administrativos, legais, pedagógicos e, sobretudo, de ações e/ou projetos educativos da instituição escolar. Tais aspectos são articuladores do trabalho pedagógico e que exige, fundamentalmente, clareza sobre a intenção educacional almejada.

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico tem início nas propostas de composição de espaços e tempos, nas determinações que abarcam a disposição de recursos para propiciar o atendimento às demandas; nas ações internas e externas a instituição que envolve professores e funcionários; nas práticas de planejamento e de acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP); na formação permanente do pessoal da instituição; no estímulo à participação da comunidade escolar na gestão; e no funcionamento dos canais institucionais de participação (GIGLIO; JACOMINI, 2013).

Assim, consideramos que a gestão escolar vai além as ações de planejar, coordenar, dirigir e avaliar, pois implica saberes e conhecimentos individuais e coletivos permanentemente renovados para o enfrentamento dos desafios cotidianos (FARIA; FINCO, 2011).

Se há fluidez na organização e administração por parte da gestão escolar, há espaço de autonomia interna na instituição para conceber os espaços, tempos, currículo como ferramentas de trabalho e oportunidades a serem exploradas em favor do projeto pedagógico (SALLES; FARIA, 2012). Vale destacar, de acordo com as autoras, as possibilidades já exploradas por muitas escolas, o estímulo à criação e experimentação de práticas construídas nas próprias instituições. Propostas locais, que surgem das necessidades da própria escola, fazem nascer o sentido da educação para além do conteúdo programado, o que confere valor aos saberes que são discutidos entre os sujeitos da escola.

Portanto, ao tratarmos de gestão escolar nos referimos a uma dimensão que pode revelar a relação das práticas de mediação ações administrativas permeadas ou não por intenções democráticas.

Por ser um trabalho complexo, a gestão escolar requer conhecimento e adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve se subordinar às condições concretas da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010). Os autores propõem alguns princípios de gestão baseados no viés democrático:

> [...] autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento das atividades; formação continuada para o desenvolvimento do pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização das informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das

> informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 333).

Nesse norte, apreendemos que a função das instituições de educação se apresenta dentro do projeto de sociedade democrática desenhado pela CF/1988 (art.3º, inciso I), com responsabilidade no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada, conforme apontado no Parecer CNE/CEB nº 07 (BRASIL, 2010a) e Resolução nº 04, ambas de 2010.

De fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, definidas pela Resolução nº 04, artigo 2º, incisos I e II (BRASIL, 2010b, p. 63), objetivam:

> I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [entre outros a gestão democrática] e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
> II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico [instrumento democrático de participação] da escola de Educação Básica.

Estabelecido isso, compreende-se a escola como espaço de emancipação reflexiva e crítica, frente às exigências (da sociedade atual) em relação a educação básica, o que demanda mudanças conjunturais: "priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida", ou seja, a escola tem como "desafio de sua própria recriação" (BRASIL, 2010a, p.16).

Apresenta-se assim, o PPP como instrumento inicial de mudança, por ser designado na LDB/1996 como proposta que representa mais do que um documento. É um dos "meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social", em razão de a autonomia pressupor "liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais" (BRASIL, 2010a, p.47). O PPP é igualmente entendido como plano orientador das ações da instituição e definidor de metas almejadas para o desenvolvimento e aprendizagem da instituição escolar:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Diante disso, entende-se que o PPP esta intimamente articulada a um compromisso com os interesses sociopolítico e coletivo para a sociedade, tendo interesses reais, adotando uma prática educativa consciente e organizada tendo em vista o futuro (VEIGA, 2008). Sendo assim, o PPP é instrumento de construção coletiva e ao observamos as necessidades apresentadas à dinâmica da educação básica, é possível perceber que a constituição da gestão escolar não diz respeito apenas a seu aspecto espacial-administrativo, mas também um ambiente que implica a maior e menor integração de vários aspectos ou dimensões, que sempre estarão em interação.

Tendo os instrumentos para orientar os processos de gestão, entre eles o PPP, temos os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio que tratam dos princípios da reforma curricular, compreendendo um processo continuo na prática na escola. Para compreender os caminhos que foram trilhados para a atual reforma do Ensino Médio, no seguinte tópico abordaremos algumas orientações que norteiam a sua gestão e suas diretrizes.

## 2 Orientações normativo-legais que norteiam a gestão do ensino médio anterior e pós reforma

No Brasil, o ensino médio, no decurso de sua história, tem sido constantemente tema de discussão/reflexão sobre o seu real papel e/ou função para educação, e aqui se destaca a gestão democrática aplicada nesta etapa de ensino. Na busca de compreender tal cenário, é importante explanar brevemente sua historicidade.

Moehlecke (2012, p.2) destaca que inicialmente organizado com base no modelo de seminário escola dos jesuítas, o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, preparado apenas para as elites, com objetivo de adentrar aos cursos superiores. Algumas mudanças surgiram com as reformas educacionais na década de 1930, sendo implantado o ensino profissionalizante destinado a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior.

Os estudos demonstram que a estrutura organizacional do ensino médio teve inicialmente a proposta de formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais, passou também a contar com alternativas em nível médio de segundo ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, os quais não davam acesso ao ensino superior. Todavia, percebe-se uma tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, por meio da abertura de possibilidade dos estudantes dos

cursos profissionalizantes de prestarem exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012).

Quanto à estrutura organizacional do ensino médio, está vem sofrendo alterações desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), em atendimento às mudanças ocorridas no mundo do trabalho daquele período. Pela primeira vez, a lei reconheceu a integração entre o ensino profissional e o ensino regular de 2º grau com o estabelecimento da equidade entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento de estudos. Todavia, a dualidade estrutural permaneceu porque continuaram a existir dois ramos distintos de ensino. Com o passar de outras reformas (Lei nº 5.692/1971) deu-se continuidade a dualidade de função do ensino médio (MOEHLECKE, 2012).

As alterações relevantes e fundamentais se deram com a aprovação da Constituição Federal de 1988, no caráter do nível de ensino em pauta. Afirmou-se o dever do Estado em asseverar a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio" (Art. 208, inciso II), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população, medida que se refletiu no processo de ampliação da oferta do ensino médio, ocorrida nos anos que se seguiram.

Tais alterações se afirmaram com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determinando que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades abrangentes (BRASIL, 1996), disposto no parágrafo 2º do Art. 1º, "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social".

No art. 35, da mesma lei, coloca como finalidades para o ensino médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para fins de prosseguimento dos estudos; preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando de modo que ele possa ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Sobre esses artigos, entende-se que esta etapa do ensino, possui duas funções, preparar para o trabalho futuro e dar continuidade aos estudos.

Em relação à extensão do ensino médio como etapa obrigatória, a Ementa Constitucional nº 59 de 2009 altera o texto da CF/1988 ao afirmar como dever do Estado assegurar a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio" (art. 208, inciso II), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população, embora esta medida atenta ao princípio de obrigatoriedade (direito público subjetivo) somente a faixa etária de 17 anos,

mas no que diz respeito ao atendimento, esta medida reflete o processo de ampliação da oferta do ensino médio, ocorrida nos anos que se seguem.

A LDB de 1996 reafirma o texto legal da Carta Magna, consagrando o ensino médio como etapa final da educação básica, tendo objetivos abrangentes (Art. 35) que englobam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurado à formação geral. Entende-se desde então, o sentido de romper a dualidade que envolve o ensino para o trabalho e/ou ensino superior.

Desde então, houve uma expansão da oferta do ensino médio em todo o país e definiu-se que era preciso uma nova formulação de concepção da mesma, e que era essencial a participação da comunidade escolar nessas reformas (BRASIL/PCNEM, 2000, p. 4). Aqui fica subentendido a gestão democrática, tendo em vista a participação da comunidade escolar na tomada de decisão sobre tais reformas. No entanto tais reformas são objetos de debates no país todo, demonstrando contradições quanto a sua aplicabilidade.

No que diz respeito a organização do currículo nesta etapa, desde anos de 1990 há orientações normativas (não mandatórias) que discriminam propostas curriculares de atuação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio (DCNEM) Parecer CNE/CEB nº 15 e Resolução nº 3 ambos de 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) de 2000; Parecer CNE/CEB nº 05/2011 DCNEM (substitui o Parecer e a Resolução anteriores); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 11/2012), que já anunciavam pautas de discussões sobre o projeto de reforma do ensino médio. Tais propostas e orientações surgem das demandas da conjuntura econômica-social do país, decorrentes das novas tecnologias e das mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigindo que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

A atual orientação advinda da instituição da Lei nº 13.415 de 2017, altera a LDB/1996 e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A reforma apresenta uma abordagem

modernizante e integrada de currículo, no que se refere ao ensino médio, dois fatores se destacam na reforma desta etapa de ensino:

> Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada "revolução informática" promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. [...] Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada "revolução do conhecimento", alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, PCNE, 2000, p. 6).

As justificativas para elaboração de novas diretrizes curriculares para o ensino médio estão anunciadas no parecer CNE/CEB n. 5/2011 e dizem respeito a mudanças recentes na legislação e política educacionais, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, resultante da emenda constitucional n. 59, de novembro de 2009. Segundo o Parecer estes fatos já são indicativos para elaboração de novas diretrizes educacionais. O Parecer ainda justifica a reforma:

> Em virtude nas novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p. 1).

Em outro ponto, destaca-se a relação entre os jovens, a escola e seus anseios em relação ao trabalho:

> O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola. (BRASIL, 2011, p. 13).

Entende-se que o Parecer busca dar novos sentidos aos saberes para a escola, parte do reconhecimento de que as novas diretrizes para o ensino médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da educação básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam

capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola. Nesse sentido, o texto normativo traz um conjunto de argumentações que buscam qualificar e contextualizar suas proposições: a educação como direito social; o ensino médio com qualidade social; o sentido da escola para as "juventudes"; as especificidades do ensino médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo, dos estudantes da educação especial estão entre os argumentos que explicam as propostas para a organização curricular segundo essas diretrizes:

> O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das 'juventudes' e da sociedade. (BRASIL, 2011, p. 4).

Sendo assim, os pressupostos e fundamentos para um ensino médio considerado de qualidade social e que atenda às finalidades destacadas acima estão o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana, tendo a teoria e prática no cotidiano escolar, que permitiria conhecer uma dada realidade e intervir nela. Com as discussões e definições do Parecer citado acima, constituem-se em orientações normativas e prescritivas para a oferta e organização curricular do ensino médio presentes na resolução CNE/CEB n. 2/2012 (BRASIL, 2012, p. 2):

> Art. 5º O ensino médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; [...] VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Com as devidas orientações normativas apresentadas pelos Pareceres acima citados, foi aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**,** que altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O texto aprovado divide o conteúdo do Ensino Médio em duas partes: 60% para disciplinas comuns a todos, a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% para que o aluno aprofunde seus conhecimentos em uma área de interesse, entre as opções Linguagens, Matemática, Ciências

Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. Anteriormente eram 13 disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio.

A oferta de turno integral de 800 horas, antes definida na LDB/1996, passa para 1,4 mil horas anuais (progressivamente), mediante financiamento da União junto aos Estados e ao Distrito Federal. O Ensino Médio passa a ser com percursos formativos divididos em módulos e, especificamente no ensino técnico, há a possibilidade de conceder certificados intermediários, antes esta etapa do ensino era dívida em três anos. As principais alterações estão na grade curricular que colocam as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes funcionarão como matérias "optativas".

As escolas oferecerão as matérias, mas ficará a cargo do aluno escolher estudar as disciplinas ou não, pela LDB/1996, o estudo de tais disciplinas eram obrigatórias. A nova reforma ainda restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas ao ensino médio. Ainda torna o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.

A reforma permite que os conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional:

> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017).

A Lei dá autonomia às instituições de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. Quanto os profissionais da educação que atuarão, anteriormente somente docentes que fizeram cursos de formação de professores podem lecionar, agora com a reforma docentes de "notório saber" para o ensino técnico e profissional; profissionais graduados em outras áreas, mediante cursos curtos de formação pedagógica; professores formados não só em universidades e institutos superiores, mas também em "faculdades isoladas":

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de

> ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

Desde o início do projeto de reforma, muitas discussões a respeito das mudanças que foram feitas. As atualizações são apresentadas desde as DCNEM de 1998, compreendida como essenciais diante das mudanças no cenário educacional do país nos últimos anos, bem como as transformações ocorridas na sociedade. O debate ainda e amplo diante das questões que permeiam a especificidade desta etapa de ensino e suas respectivas políticas curriculares.

As DCNEM — Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução nº CNE/CEB nº 2/2012 têm como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, ao possuir como fundamento o princípio educativo do trabalho.

Em seu artigo 5º (BRASIL, 2012) estabelece-se que o Ensino Médio deve basear-se em:

> I - formação integral do estudante;
> II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
> III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
> IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
> V - indissociabilidade entre educação e prática social [...];
> VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
> VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...];
> VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Destaca-se que a flexibilização curricular, que perpassa pelas mudanças dos tempos, a organização dos espaços e práticas pedagógicas e, sobretudo, a revisão do currículo, se insere no contexto das implicações de como será realizado a gestão destas. Nesse contexto de reorganização, advinda das reformas, entende-se que os obstáculos que já fazem parte do cenário educacional desde os primórdios, como: formação docente; estruturas físicas limitadas que dificultam mostrar a relações entre teoria e prática; a autonomia para as escolas em suas escolhas pedagógicas, etc.

Fica evidente que o discurso de gestão democrática evidenciada nos documentos citados nesta pesquisa, que orientam para tal, está presente. No entanto precisa ser posta em prática, visto que as reformas realizadas foram pouco debatidas, visando à efetivação das diretrizes para atingir uma formação humana integral. Desde a LDB/1996 as orientações já são para uma educação voltada a uma gestão democrática. As reformas atuais foram bastante criticadas por

grupos e entidades ligadas à educação, que defendem uma maior discussão das mudanças. Além de ter acontecido diversas mobilizações de estudantes e professores que decidiram entrar em greve, pedindo a rejeição da MP, tanto pela falta de discussão quanto pelo conteúdo.

**Considerações finais**

A gestão escolar demanda, sobretudo, de um trabalho coletivo que busque um debate democrático para que as tomadas de decisão possam ser mais conscientes e críticas. Nessa perspectiva destacamos a importância de: conhecer as necessidades e as expectativas do grupo ao qual pertencemos; compreender mais a fundo os pontos de vista que recuperem o interesse institucional e social; promover a gestão democrática por meio do envolvimento participativo e coletivo como um processo valioso de prática social e educativa e, de organização do trabalho pedagógico como um todo.

Tal estudo revela ainda que a gestão escolar com intenções democratizantes é possível. As propostas e projetos discutidos, planejados e decididos em conjunto de modo participativo ganha vida e se materializa quando são pensados e deliberados pelo coletivo. Quando os objetivos são definidos pela equipe como um todo, estes são assumidos e concretizados por fazerem parte das reais intenções do grupo e da instituição escolar. Cabe problematizar em que medida as recentes reformas educacionais impactam nas propostas de nas práticas de gestão democrática, que conforme demonstra a produção da área tem dificuldades em se consolidar para além dos normativos legais.

O estudo possibilitou perceber que em todas as reformas, resoluções implementadas após a LDB/1996, mantém a importância da gestão democrática para efetivação das diretrizes e orientações para o Ensino Médio. Diante disso, as orientações percebidas nos documentos nos possibilita enxergar caminhos diversos para o planejamento da estrutura de aprendizagem realizada nas instituições escolares do Ensino Médio e encontrar meios de efetivar a gestão democrática definida nas leis. No que diz respeito ao trato da gestão escolar após a reforma os documentos continuam reafirmando o que a LDB já trazia, gestão democrática, participativa e emancipatória. No entanto perante tantas discussões, polêmicas e mudanças ocorridas, nota-se que a reforma não se deu de maneira democrática. Debates amplos, não aconteceram efetivamente, ficando apenas no papel essa democratização de tomada de decisões.

Explicitar esses aspectos na gestão escolar significa fazer referência às múltiplas relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos envolvidos no trabalho educacional. Nesse sentido, o espaço de gestão constituído e efetivado serve como mecanismo de

reconhecimento dessas relações. As pesquisas são importantes para despertar reflexões, bem como colaborar com os conhecimentos sobre a prática docente, tentando a principio articular conhecimentos teóricos e práticos.

Por meio da pesquisa surgiram reflexões sobre as condições reais da gestão escolar e destaca a tarefa de ampliar e aprofundar os debates teóricos sobre o tema. Deste modo, foi importante privilegiar um trabalho que considere a diversidade de instrumentos viabilizadores de uma gestão participativa e reflexiva. Ainda que, os desafios sejam enormes e constantes na educação, esperamos que este estudo apresente-se como fonte relevante para futuras pesquisas da área e que contribua efetivamente para a valorização e reconhecimento da gestão democrática como prática participativa. Portanto, a prática de gestão (democrática) possibilita que, de maneira reflexiva e crítica, se estabeleçam relações entre a proposta em andamento e aquilo que é preconizado nas definições legais.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <*www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm*> Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica 30 de Janeiro 2012. *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio*. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio 2000*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: ago. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 15/98, de 01 de junho de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namo de Mello. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.>. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 07, de 09 de julho de 2010*. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. MEC/SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file >. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file >. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação**.** *Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Disponível em: <**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm**>** Acesso em: jun. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. *Metodologia Científica***.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. *Revista brasileira de política e gestão da educação*, ANPAE, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>. Acesso em: jun. 2017.

GIGLIO C. M. B.; JACOMINI, M. A. Gestão da escola e organização do trabalho pedagógico. In: SCAFF, E. A. da S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). *Política e gestão da educação básica*: desafios à alfabetização. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf >. Acesso em: ago. 2017.

SILVA, J. B. da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. *Educação em Revista* Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/616/499>. Acesso em: jun. 2017.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração*: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. *Educação & Pesquisa*, [online], São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022010000300008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: jun. 2017.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: MINTO, C. A.; OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2007.

SALLES, F.; FARIA, V. *Currículo*: diálogo com demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A. et al. (Orgs.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Artigo recebido em: 26/04/2018

Artigo aceito em: 16/05/2018

# CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DE DOURADOS-MS – 2015 EM FOCO

## *CONCEPTIONS OF INTEGRAL EDUCATION: THE MORE EDUCATION PROGRAM – 2015 IN FOCUS*

Elenir Alves Costa Gauna[10]

**RESUMO:** As proposições de educação integral não são novas na discussão educacional brasileira, porém com a aprovação do Plano Nacional e Educação (PNE) 2014-2024, estabeleceu-se novas perspectivas para as políticas públicas da área, uma vez que se definiu a meta de atingir o mínimo de 50% das escolas funcionando em tempo integral. Diante do desfio posto por esta meta esta investigação se debruça sobre o Programa "Mais Educação" implantado no Município de Dourados sob indução do governo federal. Para atingir esse objetivo inicialmente realizamos pesquisa bibliográfica e documental buscando apreender os fundamentos que subsidiam o programa e o conceito de educação integral que o embasa, na sequencia elaboramos a segunda fase da pesquisa, constituída de questionários aplicados aos profissionais de três escolas objetivando captar as concepções que embasam a experiência em análise. Após analisar os dados coletados observamos que o programa apresenta uma concepção restrita de educação integral, que se assenta na ampliação da jornada, para oferecer atividades para uma parcela dos alunos escolhidos por critérios de vulnerabilidade social, ou baixo rendimento escolar, ficando distante da ideia de uma educação para uma formação integral com qualidade para todos.

**Palavras-chave:** Educação integral. Programa Mais Educação. Contra-turno escolar.

**ABSTRACT**: The comprehensive education proposals are not new in Brazilian educational discussion, but with the approval of the National and Education Plan (PNE) 2014-2024, set up new perspectives for public policies in this area, since it set the goal of achieving minimum of 50% of schools working full time. Faced with the challenge posed by this goal this research focuses on the program "More Education" implemented in the municipality of Dourados induction under the federal government. To achieve this goal initially conducted literature and documentary seeking to understand the foundations that support the program and the concept of integral education that underlies in the sequence we developed the second phase of the research consisted of questionnaires given to professionals from three schools aiming to capture the views that support the experience in analysis. After analyzing the data collected we observe that the program has a limited conception of integral education, which is based on the expansion of the journey, to offer activities for a portion of students chosen by social vulnerability criteria, or poor school performance, getting away from the idea education for an integral formation with quality for all.

**Keywords**: Integral education. More education program. Afterschool.

[10] Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail*: gaunaelenir@gmail.com

## Introdução

Historicamente a escola no Brasil se constitui como um espaço de exclusão, destinado a poucos, tema recorrente na produção sobre a temática, tratada a partir de diferentes abordagens e com diferentes referenciais teóricos, Cavaliere (2002) destaca que a ação da escola era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. O que se transforma á medida que se amplia o processo de escolarização, com a massificação do ensino, com uma escola que se esvaziou das responsabilidades entre outros fatores devido às instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores. Igualmente Beisiegel (2007) destaca que o processo mais marcante da escolarização no Brasil durante o século XX, foi sua contínua ampliação com a democratização do acesso, acompanhada de uma crescente sensação de crise educacional. Chegamos, portanto, ao final do século XX com um processo de crescente percepção de crise nos sistemas educacionais que trouxe diferentes propostas de reformas para solucionar esses problemas.

No contexto atual a aprovação do Plano Nacional da Educação (BRASIL/PNE, 2014), por meio da Lei nº 13.005 de 2014, estabeleceu-se novos desafios para as políticas públicas educacionais em relação especificamente às escolas de tempo integral, uma vez que em sua meta seis a lei determina a obrigatoriedade de "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas publicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014). Colocou-se, dessa forma, a educação integral de forma mais presente na agenda de debate das políticas públicas educacionais. Variados enfoques se apresentaram nas novas experiências, com múltiplas formas de organização curricular, diferentes arranjos para contratação dos profissionais necessários para atender a esta demanda o que em resumo define variadas concepções sobre o significado dessas experiências. Algumas iniciativas nas redes estaduais e municipais são formuladas localmente, muitas, porém, decorrem da indução do governo federal, por meio de financiamento e de regulamentação nacional.

Neste texto discutimos rapidamente alguns significados para conceito de educação integral historicamente construído, e analisamos o Programa "Mais Educação" do governo federal com ênfase em sua execução no município de Dourados. Esse trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida junto à Rede Municipal de Educação Básica de Dourados, com o intuito de investigar o funcionamento do Programa Mais Educação, concebido pelo governo federal

como uma forma de ampliar a jornada integral, por meio de parcerias com as redes municipais e estaduais. Interessava-nos investigar e identificar os princípios de funcionamento e as concepções que embasam o Programa, em sua formulação pelo governo federal e em sua implantação na rede municipal.

Para isso nos baseamos em pesquisa documental e bibliográfica sobre o conceito de educação integral e sobre o Programa "Mais Educação", complementada pela aplicação de questionário aos docentes de três escolas da rede municipal, envolvendo nove monitores e seis docentes (três diretores e três coordenadores do programa nas instituições) envolvidos no projeto.

O texto foi organizado em quatro partes, na primeira introduzimos a discussão sobre o conceito de educação integral, em seguida apresentamos algumas iniciativas de implantação da educação integral no Brasil e a normatização sobre o tema, na terceira parte apresentamos a normatização federal que regulamente a implementação do Programa "Mais Educação", ao final apresentamos os dados empíricos sobre o programa no município de Dourados.

## 1 Apontamentos sobre o conceito de educação integral

Historicamente existiram várias iniciativas, em geral restritas, de implantar experiência de Educação Integral, pesquisadores relatam como educadores e estudiosos lutaram para implantação da educação integral no Brasil. Segundo as Matrizes da Educação Integral pesquisada por Jaqueline Moll (2012) a educação integral ou educação integrada foi introduzida no debate nacional a partir de 1932 pelos Pioneiros da educação nova, o escolanovismo brasileiro, inspirados nos escritos de John Dewey. Vários educadores redigiram um manifesto à nação conclamando por uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita que tivesse como preocupação a formação integral de todo cidadão. Em 1950, Anísio Teixeira um dos principais nomes do escolanovismo brasileiro, implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral as "escolas parques" na Bahia, sendo interrompido com a ditadura militar em 1964. Partia do princípio de que:

> Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhes o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas recreações e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Porém, existe certa confusão em torno do conceito de Educação Integral e de escola de tempo integral. Educação Integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a Educação Integral.

Reside nesse ponto a diferença entre a educação integral e uma escola de tempo integral; para essa o componente da ampliação da jornada escolar caracteriza sua centralidade, mantêm-se a mesma organização fragmentada dos processos educativos e o distanciamento entre a escola, e a comunidade, enquanto que naquela outros elementos como: a ampliação do currículo com a valorização dos saberes populares, a gestão democrática, a participação de outros sujeitos e a extensão do território educativo, tudo isso é articulado com o Projeto Político Pedagógico da escola, visando garantir a vivência escolar de alunos, professores, família e comunidade em um exercício cotidiano e coletivo de cidadania. Uma Educação integral, portanto, ultrapassa

> [...] a mera ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais e busca discutir e construir em nossas escolas espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos. O desafio é grande, mas as possibilidades de concretização da escola integral, entendendo-a como solo fértil de uma educação democrática e de qualidade social, é real. (SEDF, 2013, p. 1).

Segundo Gonçalves (2009), o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. “Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial” (GONÇALVES, 2009, p. 3).

Conforme afirma Gadotti (2009), o princípio geral de educação integral é, evidentemente, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, unilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é educação com qualidade social cultural. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas que desenvolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Oferecer uma educação de qualidade não simplesmente transferir conhecimento, mas valorizar o lúdico, o brincar, a corporeidade e resgatar e conhecer diferentes culturas, pois você pode a prender e ensinar muito através de uma simples brincadeira. Mas para que aconteça esse

tipo de educação tão sonhada pelos estudiosos do passado, a educação precisa dar um passo avançado que seria transformar a educação integral em uma política de Estado.

Para Gadotti (2009, p. 38), a educação integral deve acontecer em todos os cantos, em diferentes espaços tempos e durante toda a vida, "estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando [...]" a educação integral não é apenas transferências de conhecimento, mas é brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade é resgatar reconhecer e valorizar as diferentes culturas. A permanência na escola em tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, culturas, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados com a saúde, música, teatro, cultivo da terra, conto, ecologias, artesanatos, informática, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitivo e ao mesmo tempo afetiva e relativa dos alunos entre si e na sociedade.

Machado (2014) conclui que a educação integral não é, definitivamente, somente a ampliação do tempo escolar, mas, sobretudo, é a transformação da organização curricular de modo a refazer seus tempos e espaços e a reconhecer e valorizar as diferenças na escola, destacando que "é preciso uma mudança de pensamento, de políticas educacionais e, principalmente, de práticas pedagógicas que consolidem uma educação integral adequada" (MACHADO, 2014, p. 1).

Educação integral é um movimento que possibilita ao estudante perceber-se como pessoa que tem potencial para aprender, para participar do meio em que vive, de acordo com suas capacidades. Essa percepção tem efeito positivo na aprendizagem escolar e em sua vida pessoal e social.

Agregado ao conceito de educação integral observamos outros elementos que buscam dar materialidade a essa proposição, algumas vezes restringindo seus significados mais amplos como, por exemplo, a formulação do princípio de cidade educadora, divulgada pela Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC): "A noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações sócios culturais e esportivos, entre outras que operam no território". Apresentada como estratégia para a melhoria da qualidade na educação, ganha progressivamente a adesão do poder público bem como de diversos setores e organizações da sociedade civil. "Observa-se que estas últimas, desde a década de 1990, vêm apontando a perspectiva integral para a educação como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza" (CENPEC, 2011, p. 35). Os autores destacam o conceito de "cidade educadora":

> O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da 'Carta Inicial das Cidades Educadoras', estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalha e age politicamente. Esse documento foi atualizado em 1994 e novamente em 2004 para enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é 'Aprender na cidade e com a cidade'. (CENPEC, 2011, p. 36).

A educação integral passa a ser vista como uma ação social, uma inclusão para os pobres como destaca os autores das publicações do CENPEC (2011), em que destacam a inclusão social como um dos objetivos centrais da proposta:

> Ao priorizar a formação de crianças, adolescentes e jovens mais vulnerabilizados, a educação integral busca promover equidade e inclusão social por meio da educação. Também é compreendida como estratégia para aumentar a qualidade da educação e vencer o desafio de melhorar maciçamente o desempenho escolar dos estudantes brasileiros na educação básica. (CENPEC, 2011, p. 34).

Segundo Fernandes e Ferreira (2009), a proposta de se implantar uma política de Educação Integral partiu da análise dos baixos índices da educação básica. Surgiu, pois, da necessidade de melhorar a qualidade da educação, reduzindo o fracasso escolar e proporcionando às crianças e jovens novas possibilidades de se desenvolverem. A educação integral aparece como um novo desafio para a educação pública brasileira, levando em consideração que se vivenciam tempos de mudanças. Além disso, há que se considerar a complexidade da vida social contemporânea e as muitas e diferentes crises – de diferentes características – que perpassam a educação em nível nacional. Sendo assim, a possibilidade de se desenvolver este projeto nas escolas públicas encontra algumas limitações que dificultam o processo.

Na perspectiva de Guará (2009, p. 74),

> As crianças e adolescentes precisam conhecer e reconhecer os símbolos e significados da cultura local e universal, entender a função social das instituições, dominar a língua e outros instrumentos da comunicação moderna, interpretar e compreender a vida prática, estabelecer e manter relações sócio afetivas, enfrentar conflitos e aprender a se situar no mundo como pessoas e como cidadãos.

Tudo isso acontece, com mais ou menos intensidade, nos caminhos e roteiros de aprendizagem de sua vida cotidiana em seu bairro, em sua casa e na escola. Alguns terão portas

abertas a esses conhecimentos; outros desenvolverão menos recursos para aprender e processar essa realidade, o que sempre constitui um desafio para a pesquisa e a intervenção educativa. Constitui se assim a ideia de aumentar o tempo na escola, ou seja, pensar a escola integral, oportunizando a todos uma educação de qualidade.

## 2 Políticas públicas de educação integral

Tecendo alguns apontamentos sobre a historicidade desse debate nas últimas décadas percebemos experiências anteriores que, no entanto, careceram de continuidade. Nesse cenário tem destaque as experiências desenvolvidas por Darcy Ribeiro na década de 1980, seguidor de Anísio Teixeira após a anistia foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro na primeira gestão de Leonel Brizola. Foram criados até 1994 quinhentos Centros Integrais de Educação Pública (CIEPs), porém a implantação e a continuidade desses projetos não foram fáceis e, com passar dos anos foram sendo descaracterizados, pois além do custo elevado para o seu funcionamento, implantação da jornada para tempo integral e o compromisso com a proteção social, atendimento médico, odontológico e alimentação foram vistos como desvio do papel da escola.

Considerando os limites desse texto não aprofundaremos a análise dessas experiências, concentrando o enfoque nos normativos legais existentes e nas experiências mais recentes deles derivados. Considerando os dispositivos legais desde 1988 uma série de normativos garante a educação como um direito da criança e preveem a ampliação do atendimento escolar, como uma política a ser construída. Esses fundamentos podem ser encontrados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 87.421 de 1993 e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996.

Em 1988, com a Constituição Federal a assistência social foi posta ao lado da previdência social e de outras políticas públicas que buscam a superação do atendimento de urgência e a universalização dos direitos sociais a toda população. O exercício da cidadania aponta para uma educação integral na formação do ser humano em suas potencialidades, embora de forma vaga uma vez que o próprio conceito de cidadania é posto em disputa:[4]

> A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada coma colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 13).

Com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 36, a criança e o adolescente têm direitos à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo

para o trabalho e o exercício da cidadania, assegurando-lhes: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; direito de ser respeitada por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos podendo percorrer as instancias escolares superior; direito de organização e participação em unidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência (BRASIL, 1990).

Em 1993 a LOAS (BRASIL, 1993), no Artigo 24, define que os programas de assistência social compreendem ações integrantes e complementares com objetivo, tempo e área de abrangência definidos para qualificar, incentivar e melhorar os benefícios e os serviços assistenciais.

Em 1996 a LDB, Art. 34. Estabelece que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

> § 1ºSão ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
>
> § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p.148).

Para dar uma ênfase no período de permanência do aluno na escola o Plano Nacional de Educação (PNE) lei nº13.005/2014 destaca a educação em tempo integral no mínimo em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

## 3 O Programa Mais Educação

O Programa "Mais Educação" foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. A iniciativa é coordenada pela Diretoria de Educação Integral do MEC e secretarias estaduais e municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Fernandes e Ferreira (2012, p. 1), destacam alguns pontos em relação ao Programa "Mais Educação" a iniciativa do governo federal como uma estratégia para

> [...] promover a educação integral no Brasil. Tem como objetivo desenvolver atividades sócio-educativas no contra turno escolar, na perspectiva de ampliar tempos, espaços, número de atores envolvidos no processo e oportunidades

> educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos brasileiros.

O programa mais educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações sócio educativo oferecido gratuitamente à criança, adolescentes e jovens e que considerem as orientações:

> I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
> II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
> III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
> IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
> V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
> VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
> VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
> VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
> IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL/MEC, 2012, p. 4).

Para que a escola pública seja inserida no Programa "Mais Educação" o diretor (a) da instituição precisa solicitar no site do MEC o Programa Direto na Escola Interativo (PDDE Interativo), em que existe um cadastro para preenchimento de dados pessoais e institucionais, que após uma análise feita pelo Ministério da Educação o responsável pela instituição receberá uma senha de acesso encaminhada pelo comitê de análise e aprovação da secretaria de educação de sua rede (município/estadual). Essas informações são passadas para o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) que confirma os dados e libera o cadastro de adesão ao Programa "Mais Educação". O programa estabelece os seguintes critérios para seleção das unidades escolares em 2012:

> [...] - escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
> - escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
> - escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
> - escolas com índices iguais ou superiores a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;

> - escolas que participam do Programa Escola Aberta; e escolas do campo. (BRASIL/MEC, 2012, p. 7).

Na perspectiva em que os programas são formulados, ficam distantes de uma proposta ampla de educação integral, uma vez que se propõe atender apenas os estudantes que não tem acesso a outros ambientes educacionais ou que estão com dificuldade de aprendizagem. Uma aparente contradição com os fundamentos da proposta uma vez que o ministério da educação recomenda às unidades executoras que selecionem os participantes de acordo com os seguintes critérios:

> [...] - estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
> - estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
> - estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
> - estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
> - estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL/MEC, 2012, p. 9).

Nem todos os estados brasileiros dispõem de condições, tanto financeiras, como de espaço físico nas escolas de ensino regular, para oferecer aos alunos o contra turno, pois muitos não têm condições mínima para o atendimento ao ensino regular, o que dimensiona o desafio de ampliar a jornada escolar e o desafio ainda maior de fazer dessa ampliação uma proposta de formação integral dos sujeitos. Silva Filho (2013) destaca essas dificuldades ou mesmo a impossibilidade do desenvolvimento de um projeto como o "Mais Educação", que precisa de estrutura, no espaço escolar ou seu entorno. Conforme seu relato:

> Propor uma educação integral com base nos conceitos de cidade educadora e territórios educativos no Brasil significa esquecer que em muitos bairros e cidades brasileiras, principalmente no norte e nordeste, o único equipamento publico existente é a própria escola, sendo a precariedade uma de suas marcas principais. Apelar para a oferta de espaços educativos por meio de redes da sociedade civil acaba sendo sinônimo de espaços precários para uma educação também precária (SILVA FILHO, 2013, p. 712).

A proposta do programa é promover a ampliação de tempos, espaços, e oportunidades educativas, compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. No ano de 2010, o Programa Mais Educação estava presente em cerca de 10.000 escolas públicas, com IDEB abaixo da média nacional e localizadas em capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 90 mil habitantes.

O direito à diferença não pode ser entendido como o reconhecimento de algumas diferenças ou aquele que aponta para alguns estudantes como sendo os diferentes por não corresponderem à identidade dominante e convencional de estudante ideal. O direito à diferença vai além de abrir as portas das escolas, vai além do acesso ao seu ambiente educacional. Esse direito requer o questionamento de práticas que responsabilizam os estudantes pelo déficit e pelas dificuldades de aprendizagem, justificando a origem do fracasso escolar como sendo do estudante: "Por essa razão, a educação integral visa debater e ampliar a compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da diferença humana para, então, provocar outros modos de pensar e de fazer a escola" (MACHADO, 2014, p. 3).

Segundo escreve Guará (2009), sobre a política de educação integral como ação social, ou seja, a inclusão do cidadão na sociedade, muitas vezes o papel da escola é inserir novos conhecimentos e também oferecer o que seria o papel da família e da sociedade:

> Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. Entretanto, o bom desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã. (GUARÁ, 2009, p. 68).

O programa Mais Educação é uma estratégia para ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. As atividades são na área de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Pensando na formação humana e conclui-se que existe a necessidade de uma educação de qualidade e que esta educação não se da só na escola; mas a escola tem que garantir a permanência dos sujeitos no período de sua formação, e eles devem reconhecer que além do tempo na escola, mesmo que seja em tempo integral existem outros ambientes que fazem parte da formação humana, por isso a necessidade da escola estar em constante diálogo com os outros ambientes de formação e principalmente as famílias.

Nas últimas décadas, o debate em torno da educação integral foi relegado a um segundo plano e limitado a algumas experiências regionais, provavelmente em função das graves lacunas quanto à universalização do acesso ao ensino fundamental. Assim, a proposição da educação integral enquanto política pública permaneceu, por muito tempo, destituída de maior importância ante um cenário em que o imprescindível direito à escolarização formal ainda se

configurava, com razão, como meta prioritária. Conforme destaque das publicações das tendências: "Neste novo contexto político em que a sociedade exige a garantia de acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação em tempo integral é alçada ao centro do debate da política pública" (TENDÊNCIAS, 2011, p. 22).

O desenvolvimento do programa mais educação deve estar em concordância com o ensino regular da instituição, para que possa ter resultados na melhoria da qualidade do ensino, como relata as publicações das tendências de educação integral. "É preciso manter em perspectiva a intencionalidade pedagógica, para que o conjunto das atividades desenvolvidas dialogue com o currículo escolar e corresponda a formação integral pretendida" (TENDÊNCIAS, 2011, p. 25). Assim, deve-se ter em vista o que se ensina e o que se aprende no tempo expandido e como gerir pedagogicamente esse tempo:

> [...] integralidade significa, em essência, não fragmentação; educação integral significar pensar a aprendizagem por inteiro; as inter-relações entre atividades e propósitos precisam ser otimizadas e valoradas com base no currículo, no projeto político-pedagógico, numa clara intencionalidade pedagógica, que tenha a formação do sujeito e do seu direito de aprender como o grande ponto de chegada. (TENDÊNCIAS, 2011, p. 25).

Segundo Fernandes e Ferreira (2012 a implantação do programa de educação integral não é muito simples, é um processo demorado e que muitas vezes não consegue atender a demanda de alunos, considerando que não há vagas para que todos os alunos sejam inseridos. "Além disso, a estrutura física das escolas precisa ser modificada e ampliada para conseguir realizar as atividades propostas" (FERNANDES; FERREIRA, 2012, p. 6).

Trata-se, de um desafio a ser enfrentado no âmbito das políticas públicas. A implementação do Programa Mais Educação (ou outros programas similares) exige uma análise acurada acerca do ambiente escolar, além do compromisso de fazer as devidas modificações para que se possa realizar um trabalho pedagógico de qualidade. Investigar se de fato houve melhoria no rendimento dos alunos com este programa também é importante no sentido de possibilitar um redirecionamento de ações e/ou ampliação da oferta do programa na rede, com base em dados reais sobre sua eficácia.

## 4 O Desenvolvimento do Programa Mais Educação no município de Dourados

No município de Dourados o Programa foi regulamentado pela Resolução SEMED nº 75/2013 (DOURADOS, 2013), legislação que acompanha a normatização nacional ao definir a Educação Integral como a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias, compreendidas por uma série de atividades

> [...] como acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras. (DOURADOS, 2013, s/p).

Segundo os documentos da secretaria de educação do município de Dourados as atividades a serem desenvolvidas no âmbito do Programa "Mais Educação" se organizam em torno de macrocampos como

> [...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras. (DOURADOS,2013, s/p).

O programa é desenvolvido dentro das escolas ou em espaços sociais comunitários, mediada e articulada, por um professor comunitário como destaca o documento:

> Para o desenvolvimento do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, além da Equipe Gestora composta pelo Diretor e/ou Diretor Adjunto e Coordenadores Pedagógicos da Escola, as escolas contarão com o Monitor e com o Coordenador do Programa, denominado Professor Comunitário. Parágrafo único: O Professor Comunitário deverá ser designado pela equipe gestora da Escola, com a anuência da Secretaria Municipal de Educação (DOURADOS, 2013, s/p).

Os monitores do Programa "Mais Educação" terão sempre o auxílio do coordenador pedagógico designado para o programa para orientar as suas ações que serão: planejar e ministrar as atividades, ser pontual, desenvolver atividades de acordo com as normas da instituição, executar projetos de acordo com a equipe escolar, participar de capacitações oferecidas pela secretaria de educação ou pela escola, avaliar o desenvolvimento dos alunos, controlar a frequência dos alunos e registrar tudo que ocorre durante o desenvolvimento das atividades. Nas escolas visitadas observamos que se desenvolvem atividades em várias áreas, com oficinas de letramento de português e matemática, judô, jornal, desenho, bale, futsal, fanfarra e reforço.

Ainda segundo a Resolução SEMED nº 75/2013 (DOURADOS, 2013), o trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio.

Entre outras funções desempenhadas dentro do programa destacamos a de Educador comunitário, direção escolar, oficineiro colaboradores e coordenador comunitário.

De acordo com manual operacional do Programa Mais Educação disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2012) essas funções são assim organizadas:

Educador comunitário: Profissional da unidade escolar com disponibilidade de pelo menos 4 horas durante a semana (contrapartida da secretaria) e para atuar no final de semana. Responsável por organizar as atividades do Programa, dando suporte e orientação pedagógica às ações e integrando a escola com a comunidade.

Direção escolar: Responsável legal pela escola e, se presidente da UEx, pela assinatura do termo de compromisso e prestação de contas dos recursos. Acompanha e ajuda a garantir a gestão democrática, o planejamento e a organização coletiva e a integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Oficineiro: Voluntário da comunidade do entorno, de outros locais ou de projetos parceiros com competência e habilidades específicas, responsável por desenvolver oficinas e atividades nos finais de semana para e com a comunidade. Suas atividades nos finais de semana podem ou não ser ressarcidas, de acordo com a necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho.

Colaboradores: universitários, agentes de saúde, representantes de organizações comunitárias, culturais e da comunidade escolar.

Coordenador comunitário: Membro da comunidade com estreito vínculo estabelecido com a escola (por exemplo: responsável por aluno, integrante do Conselho Escolar etc.) e reconhecido como uma liderança, que tem a responsabilidade de coordenar as atividades no final de semana e integrar a comunidade com a escola.

Com a intenção de buscar informações sobre o desenvolvimento da educação integral as secretarias de educação criaram um comitê que tem como principal objetivo monitorar, acompanhar e compartilhar informações sobre o programa mais educação:

> Os coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta no âmbito dos Municípios, Estados e Distrito Federal deverão incentivar a criação de comitês territoriais. Estes comitês deverão ser constituídos pela representação de cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, por representantes de outras secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface nos Programas (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras) universidades e atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações (representantes das Entidades Executoras – EEx – responsáveis pelo PDDE/Integral, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor, professor comunitário, etc.). (MEC, 2012, p. 79).

No âmbito de nossa pesquisa aplicamos questionário a doze sujeitos selecionados a partir de seu envolvimento no programa, sendo seis monitores, três diretores e três

coordenadores dos programas na unidade. Identificamos que os monitores não têm conhecimentos aprofundados sobre a dinâmica de funcionamento do programa, já os coordenadores relatam que conhecem o programa dominando os princípios de como ele funciona e o que ele oferece para as crianças.

Quando questionados sobre sua opinião sobre os pontos positivos e as dificuldades para a efetivação da proposta esses indivíduos apontam que percebem o programa como uma oportunidade da criança se socializar, desenvolver atividades diferenciadas no contra turno e ter auxílio nas dificuldades que encontra nas disciplinas do ensino regular. Identificam como dificuldades em seu funcionamento nas unidades escolares principalmente aquelas relacionadas à estrutura física inadequada e a falta de profissionais necessárias para desenvolver as oficinas que o programa oferece.

**Considerações finais**

Considerando a concepção histórica de educação integral como a formação do ser humano em todas as suas potencialidades, no sentido de uma formação mais ampla e profunda como apontou Gadotti (2009) observamos que o referido programa não se fundamenta nesses princípios, ao contrário, apresenta proposição focada nas crianças e adolescentes, que não tem condições financeiras ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esses fazem cursos ou outras atividades fora da escola, como uma oportunidade de obter conhecimento e complementar o que aprendem no período regular, por meio de atividades lúdicas, esporte, dança, entre outros. Sem desmerecer a importância dessas atividades para aqueles que têm a oportunidade de frequentá-las consideramos que essas se dão no âmbito individual desses indivíduos, com fragilidades enquanto concepção das políticas educacionais.

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educando e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Portanto, o programa em discussão apresenta uma concepção restrita de educação integral ao oferecer as atividades apenas para alguns, ou seja, crianças e adolescentes selecionados por critérios de renda ou rendimento escolar. Fica assim distante da ideia de uma

educação com qualidade para todos com oportunidades de expandir conhecimentos, e proporcionar a todos o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, se aproximando mais de uma proposta focalizada, e compensatória para os indivíduos identificados a partir de critérios de vulnerabilidade social, ou baixo rendimento escolar.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988).* Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Dispositivos Pertinentes a Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Legislação Correlata do Índice Temático. Brasília-DF. Edição impressa, 1990.

BRASIL. Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Poder Executivo, 1996.

BRASIL. *Lei n º nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília: 2014. Disponível em: <www2amara.leg.br> Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. *Lei Orgânica da Assistência Social.* Lei nº 8.742/1993. Disponível em: <http://www.Assistenciasocial.al.gov.br/legislação/legislação-federal/loas.pdf.> Acesso em: 27 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Manual Operacional da Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Texto Referência para o debate nacional.* Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Texto referência para o debate nacional*. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada**.** *Alfabetização e diversidade.* Esplanada dos Ministérios. Disponível em: <http://www. portal.mec.gov.br/secad > Acesso em: 03 maio 2015.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, n. 81, dez./2002.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil***.** São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADOS. Resolução SEMED nº 075/2013**.** Institui o programa mais educação. *Diário Oficial do Município, de 13 de agosto de 2013*. Disponível em: http:< *do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/13-08-13.pdf>. Acesso em: 10 ago.2015.*

FERNANDES, F. O.; FERREIRA, J. H. *Educação em tempo integral*: novos desafios para a educação no Brasil. Disponível em:

<http://funedi.edu.br/revista/files/numero3/n3%25201semestre2012/7educacaoemtempointegral.pdf> Acesso em: 07 jul. 2015.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009. Disponível em:<http: acervo. paulofreire.org. > Acesso em: 27 set 2014

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: Articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: http:// <www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/.../1220>. Acesso em: 18 ago. 2014.

GONÇALVES, Antônio Sergio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, n.º 2, Educação Integral, 2º semestre 2006. Disponível em: http://<www.nexusassessoria.com.br>. Acesso em: 21/12/2014.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 45. p. 91-110. jul/set, 2012. ed. UFPR.

MACHADO, R**.** Organização Curricular e as Diferenças na Escola na Perspectivas da Educação Integral. *Congresso de educação básica* (COEB). fev. 2014. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://ptdocz.com/doc/453129/organiza%C3%A7%C3%A3o-curricular-e-as-diferen%C3%A7as-na-escola>. Acesso em: maio 2015.

MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. et al. *Educação integral na educação básica e as matrizes históricas* (2011). Disponível em: <http: portal.mec.gov.br/enden.php?option-com_docmon&tosk> Acesso em: 20 set. 2014.

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (*online*). Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Educação Integral* ***desafios e perspectivas*****.** Disponível em: <http://file:///D:/Documents/Documents/textos%20para%20pesquisa%20do%20tcc/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral-desafios%20e%20perpectivas.html>. Acesso em: 05 out. 2014

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957) Disponível em: <http:// www.s cielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=s0103>. Acesso em: 27 set. 2014.

UNICEF**.** *Tendências para a Educação Integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <http:www.fundacaoitausocial.org.br>. Acesso em: 18 ago. 2014.

Artigo recebido em: 04/04/2016

Artigo aceito em: 27/10/2017

# NOTAS SOBRE A ESCOLA A LUZ DE LOUIS ALTHUSSER

## *NOTES ON THE LIGHT SCHOOL OF LOUIS ALTHUSSER*

Marli dos Santos de Oliveira[11]

**RESUMO:** O presente texto tem por objetivo refletir acerca da escola a partir das discussões concernentes aos Aparelhos Ideológicos do Estado de Louis Althusser, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, recorrendo a autores que subsidiam as discussões propostas. Historicamente, nota-se a importância dada à escola tanto ao nível individual como também social e, enquanto um Aparelho Ideológico tem a possibilidade de ser o alvo e local das lutas de classe. Percebe-se a necessidade de se (re)pensar a função social da escola, a fim de que, a partir dessas reflexões, compreendam-se, minimamente, os conflitos, as tensões e, sobretudo, as possibilidades, transformadoras dadas a esse espaço social educativo.

**Palavras-chave:** Louis Althusser. Aparelho Ideológico de Estado. Educação escolar.

**ABSTRACT:** The present text aims to reflect on the school from discussions concerning the Ideological Apparatus of the State of Louis Althusser, through bibliographical and documentary research, resorting to authors who subsidize the proposed discussions. Historically, we note the importance given to the school both individually and socially, and while an Ideological Apparatus has the possibility of being the target and site of class struggles. It is perceived the need to (re) think the social function of the school, so that, from these reflections, understand, minimally, the conflicts, tensions and, above all, the transformative possibilities given to this space social.

**Keywords**: Louis Althusser. State ideological apparatus. School education.

### Considerações iniciais

O presente texto tem como objetivo refletir acerca do materialismo histórico-dialético, bem como abordar a escola tendo em vista as reflexões de Louis Althusser, notadamente reconhecido por suas contribuições acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado, e por sua versão estruturalista do marxismo. Destaca-se que os apontamentos feitos ao longo do texto remetem-se a breves reflexões acerca de alguns conceitos do materialismo histórico-dialético, não abarcando, portanto, a imensidão das reflexões e análises realizadas por Marx e os teóricos que o influenciaram, bem como daqueles que deram sequência à suas reflexões. Ademais, dentro dos limites desse texto, espera-se trazer elementos teóricos que permitam refletir acerca da escola tendo em vista a importância social dada historicamente, a esse espaço.

Nesse sentido, recorrer-se-á as discussões realizadas por Louis Althusser (1919-1990) filósofo francês, visto ter contribuído com sua crítica acerca do economicismo e humanismo

[11] Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Servidora pública municipal. *E-mail*: marli.oliveiras@hotmail.com

que dominavam as leituras de Marx, além de ter ampliado e aprofundado a concepção de Estado marxiana ao criticar a concepção de ideologia como falsa consciência, compreendendo-a como "uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as relações de produção e com as relações delas derivadas" (ALTHUSER, 1970, p. 73), emprestando-lhe uma materialidade, tal como se mostrará nesse texto, no conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado.

O trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente, tem-se uma breve exposição acerca do materialismo histórico dialético, apresentando as influências e críticas de Marx feita a alguns teóricos, bem como considerações acerca do Estado burguês. Em seguida, apresenta-se as contribuições de Louis Althusser de modo a evidenciar seu conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado e suas considerações acerca das diferenças desses para com o Aparelho de Estado tal como concebido por Marx. Posteriormente, discute-se a escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado, tendo em vista sua centralidade no que diz respeito à reprodução das relações de produção e, por fim têm-se as possíveis considerações finais, retomando algumas reflexões levantadas ao longo do texto.

## 1 O materialismo histórico-dialético: algumas considerações

A perspectiva dialética de base marxista penetrou significativamente no campo educacional brasileiro durante meados da década de 1970 e ao longo dos anos de 1980. Segundo Lénine (1975) durante sua vida Marx continuou e desenvolveu a filosofia clássica alemã, a economia clássica inglesa e o socialismo francês, as três principais correntes ideológicas do século XIX. O autor apresenta que Marx foi materialista, em particular, adepto de Feuerbach. Na obra Fundamentos para a Filosofia do Futuro, Feuerbach desenvolveu o materialismo sob o prisma de humanismo naturista:

> O materialismo se apresentava como humanismo reintegrador do homem à sua verdadeira natureza genérica e realizador de suas potencialidades na comunidade do gênero natural. O que implicava o desprendimento das alienações que cindiam o homem consigo mesmo e o separavam dos demais indivíduos do seu gênero (GORENDER, 2001, p. 13).

Marx e Engels não aceitaram com ortodoxia Feuerbach. Na história universal, os indivíduos foram cada vez mais, submetidos a uma força que lhes é estranha e que se revela em última instância como o mercado mundial. Esse fato, misterioso aos filósofos alemães, só será superado, segundo Marx e Engels (2001), pela abolição da propriedade privada e pela revolução comunista – estabelecimento de uma história mundial. É a partir de suas relações reais que os indivíduos serão libertados das limitações locais que se encontram:

> A revolução, e não a crítica é a verdadeira força motriz da história, da religião, da filosofia e de qualquer outra teoria. Esta concepção mostra que o fim da história não se acaba resolvendo em "consciência de si", como "espírito do espírito", mas sim que a cada estágio são dados um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitidos a cada geração por aquela que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias, que, por um lado, são bastante modificadas pela nova geração, mas que, por outro lado, ditam a ela suas próprias condições de existência e lhe imprimem um determinado desenvolvimento, um caráter especifico; por conseguinte as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 2001, p. 36).

Os autores salientam que, à época, toda concepção histórica tivera deixado de lado essa base real da história, ou então, a considerado como algo acessório, sem vínculos e, os alemães sempre demonstraram um interesse religioso e local para essas questões. Nesse sentido, a solução prática de eliminação dessas representações sobre os homens, só se realizará, na medida em que ocorra a transformação das circunstâncias existentes e não por deduções teóricas. A esse respeito, Marx e Engels criticam Feuerbach devido a sua dedução, quanto ás relações dos homens, que vê a natureza como algo deslocado do homem – transcendental. Para Feuerbach a história e o materialismo são coisas completamente separadas.

Além disso, Marx repudiou segundo Lénine (1975) o idealismo ligado à religião e o agnosticismo, criticismo de Hume e de Kant. Nos escritos de Hume, encontram-se as bases do empirismo lógico, cujas palavras só tem significado na medida em que se referem a fatos concretos, eliminando-se, portanto, os conceitos da metafísica, uma vez que esta relacionada a realidades exteriores ao sujeito sem qualquer experiência sensível (HUME, 1999). Nesse sentido, Hume faz uma crítica a metafísica uma vez que ela,

> [...] não constitui propriamente uma ciência, mas nasce tanto pelos esforços estéreis da vaidade humana que queria penetrar em recintos completamente inacessíveis ao entendimento humano, como pelos artifícios das superstições populares que, incapazes de se defenderem lealmente, constroem estas sarças emaranhadas para cobrir e proteger suas fraquezas. (HUME, 1999, p. 30).

A esse respeito, o autor coloca que a única forma de se libertar dessas questões obscuras é por meio do exame da natureza do entendimento humano mostrando, por meio de uma análise exata de suas faculdades e capacidades, que ela não é adequada a assuntos abstrusos, sendo o raciocínio, exato e justo, o único meio de se acabar com a filosofia abstrusa e o jargão metafísico que se afiguram como ciência e sabedoria. Logo, o método filosófico adequado é aquele que permite a contínua reforma das ideais acerca das operações do entendimento humano[12].

[12] "Todas as ideias, especialmente as abstratas, são naturalmente fracas e obscuras; o espírito tem sobre elas um escasso controle; [...] Pelo contrário, todas as impressões, isto é, todas as sensações, externas ou internas, são fortes e vivas; seus limites são determinados com mais exatidão e não é tão fácil confundi-las e equivocar-nos

Lénine (1975) aponta e a teoria de Hume exprime bem a concepção burguesa onde a aparência superficial das coisas substitui os processos fundamentais essenciais. Nesse sentido, o autor aponta que o defeito essencial do velho materialismo, incluso o de Feuerbach, era a falta do caráter histórico, dialético, sendo, portanto, metafísico. Não concebia a essência como um conjunto de relações sociais, concretamente determinadas pela história, mas como abstração. Assim, não faziam mais do que interpretar o mundo e, tratava-se, portanto, de transformá-lo.

Nesse sentido, tendo em vista o caráter incompleto e unilateral do velho materialismo, Marx convenceu-se que era preciso "pôr a ciência da sociedade, isto é, o conjunto das ciências chamadas histórias e filosóficas, de acordo com a base materialista e reconstruí-la apoiando-se nessa base" (LÉNINE, 1975, p. 27). Assim, visto o materialismo explicar a consciência pela existência, ele exige, ao ser aplicado à vida social que se explique a consciência social pela existência social:

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).
>
> [...] Não é a consciência que determina a vida, senão a vida é que determina a consciência. Esta não pode ser outra coisa que não o ser consciente e o ser consciente dos homens é o processo de sua vida real. Aqui se ascende da terra ao céu, ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu sobre a terra. Aqui parte-se do homem em carne e osso. (GORENDER, 2001, p. 25).

Nota-se, portanto que a concepção materialista da história de Marx eliminou defeitos das teorias históricas anteriores, visto não investigarem as raízes das relações entre os homens além de desconsiderarem a ação das massas da população, sendo que, o materialismo histórico, pela primeira vez, estudou as condições sociais da vida das massas bem como as possibilidades de modificações dessas condições (LÉNINE, 1975).

Considerando o fato de que a natureza procede dialeticamente e não metafisicamente, Marx e Engels utilizaram-se da dialética hegeliana fazendo-a "passar" para sua concepção materialista da história. O mundo escrevia Engels, não deve ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos em que as coisas,

[...]" (HUME, 1999, p. 38).

aparentemente estáveis, passam por uma transformação ininterrupta de mudanças, impondo-se um desenvolvimento progressivo.

Assim, para Marx a dialética é "a ciência das leis gerais do movimento tanto do mundo exterior como do pensamento humano" devendo colocar-se, portanto, também do ponto de vista histórico (LÉNINE, 1975, p. 25):

> [...] Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (PIRES, 1997, p. 97).

Logo, o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento constante do pensamento humano através da materialidade histórica da vida dos homens, ou seja, através do movimento do pensamento, há que se descobrir as leis que definem a forma organizativa do homem na história da humanidade (PIRES, 1997).

A esse respeito, Marx e Engels (1998, p.10) apontam que a historia da humanidade é a história das lutas de classes. "Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado, resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro [...]". A sociedade burguesa moderna ao brotar-se com o final da sociedade feudal não aboliu os antagonismos das classes e estabeleceu novas condições de opressão, novas formas de lutas, novas classes: burguesia e proletariado.[13]

Marx e Engels (2001) argumentam que todos os conflitos da história têm sua origem na contradição entre as forças produtivas e o modo das trocas, entretanto, esses conflitos não comprometeram sua base fundamental. Lénine (1975) aponta que o marxismo deu origem a teoria da luta de classes, sendo que somente o estudo do conjunto das aspirações de todos os membros de uma sociedade permite definir, cientificamente, o resultado dessas aspirações. Assim, as aspirações contraditórias nascem da diferença de situação e de condição das classes que compõem a sociedade:

> Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua

[13] Burguesia significa a classe dos capitalistas modernos, que possuem meios da produção social e empregados assalariados. Proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, por não ter meios de produção próprios, são reduzidos a vender a própria força de trabalho para poder viver (MARX; ENGELS, 1998, p. 9).

> plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (PIRES, 1997, p. 89).

A transformação das forças pessoais em forças materiais causadas pela divisão do trabalho só podem ser abolidas pela abolição da divisão do trabalho, e isso implica, necessariamente, a comunidade. É somente na comunidade que os indivíduos possuem os meios de desenvolverem suas faculdades em todos os sentidos, é somente na comunidade que a liberdade pessoal é possível. Nos sucedâneos a comunidade só existia para aqueles que tinham se desenvolvido nas condições de classe dominante.

Nessa perspectiva, "a diferença entre o individuo pessoal diante do individuo na sua qualidade de membro de uma classe e a contingência das condições de existência para o individuo só aparecem com a classe que é ela própria, um produto da burguesia". [...] (MARX; ENGELS, 2001, p. 95). Sendo assim, se os proletariados quiserem afirmar-se enquanto pessoas devem abolir suas condições anteriores de existência, ou seja, abolir o trabalho. É necessário colocarem-se em oposição ao Estado, derrubando-o para realizarem sua personalidade.

Assim, nota-se que o materialismo histórico de Marx e Engels não é somente síntese ou soma de elementos anteriores, visto que as ideias não surgiram do vazio cultural. O materialismo histórico-dialético trouxe uma visão profunda e nova sobre as lutas sociais com vistas à transformação radical da sociedade (GORENDER, 2001).

## 2 Louis Althusser e a os aparelhos ideológicos de Estado

A versão estrutural do marxismo, surgida na França em meados de 1960, buscou harmonizar, segundo Carnoy (2005) o pensamento marxista com a natureza aparentemente automática e organizada da sociedade capitalista, onde tanto a classe operária como a burguesia desempenhariam papeis prescritos. A esse respeito, o autor coloca que Althusser queria combater o subjetivismo que colocara o homem como sujeito no centro dos sistemas metafísicos, confrontando-o com os atos condicionados e o indivíduo subjugado pelos aparelhos ideológicos.

A visão estruturalista fundamenta-se em dois pontos principais da obra de Althusser. A primeira é a de que a estrutura social não tem em seu núcleo nenhum sujeito criativo. Ele rejeita a noção de homem como sujeito o agente da história argumentando que os indivíduos são "suportes ou portadores" das relações estruturais nas quais se situam. Portanto, são as relações

de produção (classes sociais) sujeitas da história e não os atores individuais como agentes livres (CARNOY, 2005).

Para Althusser e para Marx a ideologia é fundamental para a reprodução das relações de produção. O primeiro argumenta que "não são as condições de existências reais, o seu mundo real, que os homens se representam na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia" (ALTHUSSER, 1970, p. 81). Além disso, uma ideologia existe sempre em um aparelho e/ou em suas práticas e isso revela, portanto, que a ideologia tem uma existência material.

A ideologia "enquanto consciência falsa, equivocada, da realidade" pertence ao que Marx denomina de superestrutura. Althusser (1970) expõe que Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituídas de níveis articulados por uma determinação específica, ou seja, "a infraestrutura, ou base econômica (unidade das forças produtivas e das relações de produção) e superestrutura, que comporta em si o nível jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias religiosas, moral, jurídica, política, etc.)" (ALTHUSSER, 1970, p. 25-26).

A esse respeito, fazendo uma alusão a estrutura da sociedade com um edifício, este comporta uma base (infraestrutura) sobre a qual se erguem andares (superestrutura). Percebe-se que os andares superiores não poderão manter-se de pé (no ar) sozinhos, caso não se assentem de fato em sua base. Considerando que a base material é constituída pelas relações de produção, nota-se, portanto que a determinação, em última instância dar-se-ia por questões econômicas.

Nessa direção, a superestrutura não é determinante em última instância, mas determinada pela base, e essa determinação é pensada na tradição marxista sob duas formas: "há uma autonomia relativa da superestrutura em relação à base; há uma ação em retorno da superestrutura sobre a base" (ALTHUSSER, 1970, p. 26). Sobre isso, o autor dispõe que não recusa a alusão clássica da sociedade com um edifício, mas propõe pensar o que ela dá na sua forma descritiva, apontando que é a partir da reprodução que é possível e necessário refletir acerca do que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura. Sua tese fundamental é, portanto que só se pode refletir acerca dessas questões e respondê-las "do ponto de vista da reprodução" (ALTHUSSER, 1970, p. 27).

Sob esse aspecto, Althusser (1970) propõe-se a analisar o Estado à luz da reprodução. Marx e Engels (2001) indicaram a vinculação do Estado aos interesses de uma classe social determinada, isto é, a classe dominante. "A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante"

(MARX; ENGELS, 2001, p. 48). Logo, se o Estado é o Estado da classe dominante, as ideias dessa classe são dominantes em cada época, parecendo ter validade para toda a sociedade, isto é, para as classes submetidas e dominadas:

> [...] o Estado não e outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente. [...] conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. (MARX; ENGELS, 2001, p. 75).

Nessa direção, o Estado pode ser resumido a uma "máquina de repressão" que permite as classes dominantes assegurar sua dominação sobre a classe operária, submetendo-os ao processo de extorsão da mais valia[14], e isso define, portanto, sua função fundamental. Althusser (1970) julga indispensável acrescentar algumas coisas à definição clássica de Estado como aparelho de Estado, e pra isso, resume os clássicos do marxismo que sempre afirmaram:

> 1) o Estado é o aparelho repressivo de Estado; 2) é preciso distinguir o poder de Estado; aparelho de Estado; 3) o objetivo das lutas de classes visa o poder de Estado e, consequentemente, a utilização feita pelas classes (ou aliança de classes ou de frações de classes), detentoras do poder de Estado, do aparelho de Estado em função dos seus objetivos de classe; e 4) o proletariado deve tomar o poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente, e, numa primeira fase, substituí-lo por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, depois em fases ulteriores, iniciar um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder de Estado) (ALTHUSSER, 1970, p. 38).

Em consonância com o acatado, Althusser (1970) evidencia que para se avançar na teoria do Estado é indispensável, não só a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também outra realidade que se situa manifestamente ao lado do aparelho de Estado, mas não se confunde com ele: os "aparelhos ideológicos de Estado (AIE)", conceito utilizado pelo autor para designar essa realidade.

Sobre isso, o autor argumenta que os aparelhos ideológicos de Estado não se confundem com o aparelho de Estado da teoria marxista que compreende o governo, o exército, a administração, a polícia, os tribunais, as prisões, dentre outras coisas. O autor prefere denominá-los de aparelho repressivo de Estado visto funcionarem pela violência. Já em relação aos

[14]Em certo grau do desenvolvimento da produção de mercadorias, o dinheiro transforma-se em capital [...] a fórmula geral do capital é dinheiro-mercadoria-dinheiro, isto é, compra para a venda (com lucro). É a este crescimento do valor do dinheiro posto em principio a circular que Marx chama de mais-valia. [...] Tendo comprado a força de trabalho, o possuidor de dinheiro fica com o direito de a consumir, isto é, de a obrigar a trabalhar durante toda uma jornada, suponhamos doze horas. Mas em seis horas, o operário cria um produto que cobre as despesas do seu sustento, e durante as outras seis horas cria um produto não retribuído pelo capitalista, produto que constitui a mais-valia (LÉNINE, 1975, p. 37-38).

aparelhos ideológicos de Estado designa-os sob a forma de instituições distintas e especializadas, quais sejam:

> O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.). (ALTHUSSER, 1970, p. 44).

A diferença entre o aparelho repressivo do Estado e os aparelhos ideológicos de Estado reside no fato deste ser plural, enquanto que o outro se restringe a um. Além disso, enquanto o aparelho repressivo de Estado pertence ao domínio público, à maioria dos aparelhos ideológicos de Estado, ao contrário, pertencem ao domínio privado. De qualquer forma, o que importa é o seu funcionamento, muito mais do que questões relacionadas ao público e ao privado no estado burguês. Desse modo, registre-se o essencial: o que distingue os aparelhos ideológicos de estado do aparelho repressivo é que, o primeiro funciona pela ideologia, enquanto o segundo pela violência (ALTHUSSER, 1970).

Assim, o aparelho repressivo de Estado funciona secundariamente pela ideologia, prevalecendo à repressão. Inversamente, os aparelhos ideológicos de estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Logo, nenhuma classe pode deter o poder de Estado sem exercer, simultaneamente o poder sobre e nos aparelhos ideológicos de Estado. O aparelho repressivo de Estado assegura pela repressão as condições políticas de reprodução das relações de produção, isto é, as relações de exploração.

## 3 A escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado: alvo e local da luta de classe

O homem existe no tempo, herda e incorpora saberes e modifica-se, na medida em que não está preso a um hoje, a um tempo reduzido que o esmaga, o homem têm pois, a possibilidade de emergir-se, temporalizar-se (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, segundo Saviani (2003) o homem não se constitui como tal naturalmente, visto que não nasce sabendo pensar, sentir, agir, não nasce, portanto, sabendo ser homem. Logo, para saber sentir, agir e pensar etc. o homem precisa aprender e isso implica, necessariamente, o trabalho educativo.

Sobre isso, o autor considera que esse fenômeno de aprendizagem manifesta-se, inicialmente, pelo próprio ato de viver, progredindo e diferenciando-se, até atingir o caráter institucional revelado com o surgimento da escola. Historicamente, a escola transforma-se então, na forma principal e dominante de educação, no momento em que as relações sociais começaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se, portanto, o mundo da cultura, ou

seja, o mundo produzido pelo homem (SAVIANI, 2003). Logo, [...] "não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhado e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens" (LOMBARDI, 2008, p. 4).

Dessa forma o autor argumenta que, o avanço das discussões sobre as perspectivas transformadoras da sociedade, pressupõe, necessariamente, as discussões de um projeto de educação também revolucionário, uma vez que a educação é indissociável da sociedade e pode lhe servir de instrumento para a mudança ou para a manutenção das condições de subordinação entre classes da atual sociedade capitalista.

Percebe-se, portanto, a necessidade que o homem tem em se (re)conhecer e compreender a organização social na qual se insere, para que assim, por meio de suas relações sociais, perceba-a e torne-se parte dela. Nesse sentido, a educação coloca-se como uma prática que contribui no processo de inserção ativa do homem na sociedade.

Ressalta-se, porém, que não há uma única forma e/ou modelo de educação, afinal como sugere Brandão (2007) devemos falar em educações. Sob essa perspectiva, há muitos pontos importantes que merecem argumentação e discussão, entretanto, toma-se nesse estudo a educação escolar, prática socialmente construída, que por meio de seu trabalho educativo deve possibilitar aos homens a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, socializando-os.

Saviani (2005) com o auxilio de Althusser e Marx concluiu que é impossível compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, consequentemente a história da educação contemporânea sem compreender o movimento do capital. Nesse sentido, considera a educação enquanto prática social determinada materialmente e, portanto, o enfoque considerado mais adequado para essa perspectiva de análise, situa-se no âmbito do materialismo histórico.

Althusser (1970) ao compreender a escola como um Aparelho Ideológico de Estado expressa que como tal, a escola assim como outras instituições é responsável pela reprodução da qualificação da força de trabalho, fato que legitima o espaço que o indivíduo ocupará em sociedade:

> Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar; portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de cultura cientifica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os

> engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto, saberes práticos, (*savoir faire*). (ALTHUSSER, 1970, p. 21).

A escola, além de ensinar as técnicas e os conhecimentos, ensina também regras, bons costumes, seguindo o local que a pessoa ocupará e isso significa, exatamente, regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pela ordem estabelecida, pela dominação de classe. Oprimido ou opressor, burguês ou proletário; patrão ou empregado. Nota-se que são inúmeras as denominações, porém todas representam a dominação de uma classe sobre a outra, representam a exploração e desigualdade entre seres humanos.

Nesse sentido, a escola enquanto um aparelho ideológico de estado é instituída e dominada pelo Estado, visto como uma máquina repressiva, que possibilita às classes dominantes assegurar sua dominação sobre a classe proletária. Para o autor, mesmo que seja na escola que se aprenda, se reforce e se perpetue a ideologia dominante, esta não tem origem nela, uma vez que a inculcação das ideias dominantes origina-se na formação das classes sociais, no Estado e em seus aparelhos.

Historicamente, o principal aparelho ideológico de estado dominante era a igreja. A Revolução francesa, segundo Althusser (1970), teve antes de mais o objetivo e o resultado de fazer passar o poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial, atacando, consequentemente a igreja e criando novos aparelhos ideológicos de Estado para substituir o então aparelho ideológico dominante.

Nesse contexto, as funções outrora desempenhadas pela igreja passaram para o aparelho ideológico escolar, visto que "[...] nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista" a não ser a escola (ALTHUSSER, 1970, p. 66).

Apesar das críticas para com a escola, o autor reconhece que os AIE podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes o que sugere a possibilidade de mudança nesses espaços que oprimem e legitimam as desigualdades sociais. Sobre isso, ele dispõe que:

> Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer o vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da escola, que a torna hoje tão natural, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto à igreja

> era natural, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, 1970, p. 67-68).

Sobre isso, é pertinente destacar que, atualmente, a escola não pode ser encarada como instância única, responsável pela reprodução das desigualdades sociais, haja vista dividir esse espaço com o avanço das tecnologias e da comunicação que influenciam sobremaneira os valores e o modo de agir dos indivíduos. As desigualdades preexistem à escola de modo que, por si só não ela não dá conta de promover as mudanças necessárias. Entretanto, há que se resistir as imposições culturais, inclusive as disciplinares, mas isso implica, necessariamente o saber sistematizado, o desenvolvimento de habilidades. Logo, para se criticar e buscar mudanças sociais junto à escola é necessário, antes de tudo, passar por ela. É paradoxal, mas se faz necessário, fundamental (LIBÂNEO, 2002).

A escola, enquanto aparelho ideológico de estado é claramente um espaço de contradição. É nessas contradições que reside à positividade do aparelho escolar e aí esta um aspecto que merece atenção: a escola deve ser o espaço de desenvolvimento do senso crítico da classe trabalhadora que nela se insere. Como citado outrora no texto, reafirma-se a colocação de Althusser (1970) que a escola deve ser não só o alvo, mas o local da luta de classes.

A esse respeito, registre-se que as ideias apresentadas por Althusser (1970) criticam o existente, explicitam seus mecanismos, mas não apresentam propostas práticas de intervenção, limitando-se a constatar a situação e demonstrar que ela não pode ser mudada, apresentando, portanto, um caráter não dialético, a - histórico. Logo, a prática educativa situa-se no âmbito da reprodução, isto é, no âmbito da inculcação ideológica (SAVIANI, 2003).

A educação escolar é sim determinada pela sociedade, entretanto, essa ação é recíproca, o que significa que a escola ao ser determinada pela sociedade também age sobre seu determinante. Portanto, ao interferir na sociedade, a escola pode contribuir para a sua transformação. Assim, a maior necessidade dos indivíduos que compõem o espaço escolar é a de aprender para compreender a vida, compreenderem-se e a toda sociedade, e a escola como um todo deve oferecer-lhes esta experiência.

Sobre as discussões acerca da escola pública, Alves (2006, p.191) apresenta que "[...] diante do comprometimento de sua função propriamente pedagógica, cujos indicadores são o anacronismo de sua organização didática e o aviltamento de seu conteúdo, a escola não tem exercido uma função socialmente útil". A esse respeito, o autor coloca que o espaço escolar, atualmente, serve como um refeitório para os alunos, que se transformou em um importante espaço de convivência social e lazer para as crianças e os jovens, visto que "o espaço escolar tornou-se o único local reservado para eles na sociedade" (ALVES, 2006, p. 207).

Concomitante a isso, Rodrigues (1988) coloca que a escola tem se convertido em aparelho responsável em resolver a questão do desemprego, da fome, da saúde, da segurança, da crise social, etc., e essas funções que lhe são atribuídas tiram sua essência, transformando-a num espaço de múltiplas funções, impedindo-a, portanto, de realizar a sua tarefa central. O problema disso tudo, segundo Alves (2006), é que a escola não está provida das condições necessárias para realizar essas funções que a sociedade a impõe, realizando-as, portanto, precariamente.

**Considerações finais**

É difícil finalizar um texto que mais abriu discussões do que encaminhou respostas (LOMBARDI; SAVIANI, 2008). Tentar-se-á, então, fazer as considerações possíveis. Notou-se, por meio desse estudo, que o homem não nasce sabendo ser homem, ele forma-se, produz-se, como tal, sendo esse processo educativo. Logo, a origem da educação coincide, com a própria origem do homem, sendo que, ao longo do tempo, a escola acaba sendo referência e forma dominante de educação em relação às demais.

É fato que para Marx o Estado organiza-se a fim de assegurar, por meio da repressão, os interesses da classe dominante e obviamente, a escola encontra-se sobre a égide do Estado o que em tese, favorece sobremaneira a reprodução das desigualdades sociais. Destaca-se que ele nunca escreveu um texto expressamente dedicado ao tema ensino e educação, o que dificulta argumentar acerca de um sistema pedagógico completo e elaborado tendo em vista suas concepções teóricas. Mas, há escritos de seus precursores que corroboram na discussão acerca da escola e de suas possibilidades reais.

Nessa direção, Althusser corrobora para se refletir acerca da escola ao considerá-la como um aparelho ideológico de Estado. Percebeu-se que a escola organiza-se a fim de reproduzir as relações de produção, isto é, relações de exploração, ao inculcar nos indivíduos normas, valores, gostos de acordo com a função social que este desempenhará ensinando, portanto, *savoir faire*.

Entretanto, o próprio autor reconhece que a aparelho ideológico escolar pode ser não só o alvo como também o local da luta de classes, o que evidencia os aspetos positivos da escola, visto que, se ela inculca nos indivíduos os conhecimentos necessários à reprodução das suas condições de produção, ela poderá contribuir também para conscientizar-lhes da exploração a qual estão submetidos, oportunizando-lhes ir do empírico ao concreto pensado. É sem dúvida

um desafio, mas há de se buscar essa possibilidade revolucionária nos e dos aparelhos ideológico de estado.

Por fim, constata-se historicamente, a importância da escola tanto ao nível individual como também social. Dado à lógica do capitalismo, o espaço escolar acaba sendo idealizado, por excelência, como o meio possível para inserção, manutenção e ascensão social dos indivíduos. Entretanto, por mais que todos estudem, concluam os mais elevados níveis escolares, não há emprego para todos, haja vista, cada vez mais, todas as contradições do capital.

Logo, é preciso acreditar que, embora a escolaridade não garanta um espaço no mercado de trabalho a todos, ela deve e pode garantir o acesso e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, (re)significando-os, utilizando-os como instrumentos de conscientização, de inserção crítica na sociedade, como uma garantia de que o aspecto econômico não seja internalizado nos homens, como superior e predominante ao aspecto social.

Por fim, percebe-se a necessidade de se (re)pensar a função social da escola, a fim de que, a partir dessas reflexões, compreendam-se, minimamente, os conflitos, as tensões e, sobretudo, as possibilidades, transformadoras dadas a esse espaço social educativo.

## REFERÊNCIAS


ALTHUSSER, L**.** *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado***.** [S. l.: s.n.] 1970.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea***.** 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. 11. ed. Campinas: Editora Papirus, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GORENDER, J. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã***.** Trad: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Clássicos – Filosofia/ Ciências Sociais).

HUME, D. *Investigação acerca do entendimento humano*. Tradução AnoarAiex. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999. (Coleção Os pensadores).

LÉNINE, V. I. *Karl Marx e o desenvolvimento histórico do Marxismo.* Lisboa: Edições Avante, 1975**.**

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. G. (Orgs.). *Educação, Cultura e Sociedade***:** abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

LOMBARDI, J. C. Educação, Ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação***:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã***.** Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Clássicos – Filosofia/ Ciências Sociais).

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista***.** Trad. Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção leitura).

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Revista Interface***.** Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf/>. Acesso em: 30 out. 2015.

RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária.* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica***:** primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. As transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação***.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea).

Artigo recebido em: 21/06/2017

Artigo aceito em: 26/02/2018

# ANÁLISE DO DESEMPENHO MOTOR ESPORTIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

## *SPORTIVE MOTOR PERFORMANCE ANALYSIS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM TRANSTOR*

Felipe Soares Pereira[15]
Josiane Fujisawa Filus de Freitas[16]

**RESUMO:** O objetivo do presente estudo foi analisar o desempenho motor esportivo de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, uma síndrome do neurodesenvolvimento que afeta principalmente áreas de comportamento e comunicação social. A pesquisa é considerada descritiva e foi composta por 6 indivíduos com idades entre 8 e 13 anos, alunos de um projeto de educação física voltado a autistas da cidade de Dourados-MS. Utilizou-se os testes de velocidade de deslocamento e força explosiva dos membros inferiores do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) e observações de um período de 10 meses de aulas do projeto. Todos os sujeitos apresentaram resultado considerado "fraco" nos testes, porém algumas questões relativas ao teste e à deficiência devem ser consideradas, justificando o desempenho dos avaliados. Concluiu-se que a atividade física é um importante mecanismo de desenvolvimento motor, cognitivo e social dos autistas e, portanto, a presença do profissional de educação física é fundamental na vida dessas pessoas.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação Física. PROESP-Brasil.

**ABSTRACT:** The objective of the present study was to analyze the sports motor performance of children and adolescents with Autistic Spectrum Disorder, a neurodevelopment syndrome that mainly affects areas of behavior and social communication. The research is descriptive qualitative approach considered and was composed of 6 individuals aged between 8 and 13 years, students of a physical education project focused on autistic city of Dourados-MS. We used the speed tests and explosive force of the lower limbs Sport Brazil Project (PROESP-BR) and observations of a period of 10 months of classes in the project. All subjects presented a result considered "weak" in testing, however some issues related to testing and disability should be considered, justifying the assessed performance. It was concluded that physical activity is an important mechanism of motor, cognitive and social development of autistic and, therefore, the presence of professional physical education is fundamental in the life of these people.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Physical Education. PROESP-Brazil.

[15]Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: fspereira95@hotmail.com
[16] Docente do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: josianefffreitas@ufgd.edu.br

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que apresenta características como prejuízo na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-V, 2013). Sua primeira definição foi dada por Leo Kanner, em 1943, quando estudou 11 casos e constatou tais características nos pacientes; e um ano depois, o pediatra austríaco Hans Asperger descreveria quatro crianças em situações semelhantes (KLIN, 2006).

Diversos estudos, conforme apontado por Gadia, Tuchman e Rotta (2004), buscaram a obtenção de respostas e avanços, no entanto, tal síndrome ainda permanece com causa desconhecida. Contudo, mesmo não havendo origem e consequentemente cura, o autismo possui tratamento que, de acordo com as necessidades individuais de cada sujeito, envolve equipe multidisciplinar que pode ser formada por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, educadores e demais especialistas. Aqui, abordaremos uma área ainda pouco conhecida quando se trata da intervenção desta população: a educação física.

A atividade física tem se revelado importante ferramenta de auxílio na evolução de sujeitos com as mais variadas deficiências. Alguns pesquisadores relataram esses progressos, como é o caso de Poeta e Rosa Neto (2005). A intervenção motora realizada no estudo verificou considerável mudança no desenvolvimento motor de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que assim como o autismo, é enquadrado como transtorno do desenvolvimento, e tem como características principais o excesso de distração e agitação, sendo elas prejudiciais nas tarefas diárias e no desenvolvimento (DSM-V, 2013). Seguindo a mesma linha, Rosa Neto et al. (2013) avaliaram os efeitos da intervenção motora em uma criança autista de 9 anos de idade e constataram avanço significativo nas áreas de motricidade fina e global, equilíbrio e esquema corporal. Lourenço et al. (2016) também contribuem à literatura com um estudo onde mostram a eficácia de um programa de trampolins para 17 crianças com TEA de 4 a 10 anos, apontando melhorias em áreas como coordenação, equilíbrio, velocidade e agilidade.

Agregando à temática "exercício físico e autismo", é relevante também citar as colaborações científicas de Krüger et al. O primeiro estudo (2016a), averiguou os obstáculos da prática de atividade física de um total de 73 crianças autistas com idades entre 4 e 10 anos, de uma cidade do Rio Grande do Sul. Por meio de respostas de questionários preenchidos por seus pais ou responsáveis, chegou-se à conclusão da necessidade de políticas públicas referentes à promoção da educação física para esse grupo. E a segunda pesquisa (2016b), analisou as consequências das atividades rítmicas no desenvolvimento de 10 crianças entre 5 e 10 anos com

a mesma síndrome. Foram usados questionários para averiguar a situação comportamental das crianças antes e após 14 semanas de práticas, observando-se melhoras nos aspectos de comunicação e interação social e comportamentos repetitivos. Tais atividades revelaram-se interessante mecanismo de evolução corporal e social dessas pessoas.

Os trabalhos acima citados, idem outros, além de apontarem resultados positivos da prática de exercícios físicos para crianças e jovens com transtornos do desenvolvimento, revelaram que os mesmos apresentam atraso motor em relação às pessoas típicas, e no caso dos autistas, esses déficits são identificados desde os primeiros anos de vida, demonstrando uma necessidade de intervenção precoce nesse público (LANDA; MAYER; 2006; NADEL; POSS, 2006; CHAWARSKA et al., 2007; JASMIN et al., 2008 apud ROSA NETO et al., 2013). Dado isso, o estímulo da motricidade durante a infância demonstra importante relevância para aprimorar aspectos motores, cognitivos e sociais desses indivíduos. E tal incentivo muitas vezes poderia ser dado também pelo professor de educação física escolar, visto que na escola é onde os mesmos têm um contato inicial com a atividade física. Porém, a realidade da inclusão desses alunos nas aulas de educação física é distante da ideal e isso se dá por diversos fatores.

A partir do ano de 2012, com a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), o Transtorno do Espectro do Autismo passa a ser enquadrado como deficiência, tornando os autistas detentores dos mesmos direitos das demais pessoas com deficiências. Um desses direitos, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), é o acesso à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, no qual lhes é assegurado atendimento educacional especializado, com metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma que atendam às suas especificidades. Esses documentos são de suma importância para a educação inclusiva brasileira, pois contribuem para um aumento significativo – porém gradativo – de alunos com deficiência nas escolas comuns. Todavia, apesar de um grande avanço, o processo de inclusão desses estudantes nas aulas ainda é insatisfatório.

Obstáculos impedem os professores de garantirem uma melhor efetivação da educação inclusiva no Brasil. Na área da educação física não é diferente. De acordo com Fiorini e Manzini (2014, p. 400):

> [...] as dificuldades encontradas para atender a demanda da inclusão educacional de alunos com deficiência advêm de diferentes fatores: formação, questão administrativo-escolar, alunos, diagnóstico, família, recurso pedagógico, estratégia de ensino e da área Educação Física.

Partindo deste princípio, os empecilhos apresentados por esses professores se confirmam no que se refere ao ensino de crianças e jovens com autismo, dado que o transtorno

se manifesta de forma diferente em cada caso. Estudos recentes mostram essas dificuldades, como é o caso de Fiorini e Manzini (2016), que apesar de constatarem situações de sucesso, apontaram grandes entraves por parte dos professores na educação de alunos autistas. Cenários como: orientações somente verbais, informações complexas e uso de expressões ambíguas, foram citadas pelos autores como sendo atitudes realizadas pelos educadores que dificultam a aprendizagem desses sujeitos.

Souza e Assis (2014, p. 6) relataram que "o problema investigado é muito maior do que se pensa", quando desenvolveram uma pesquisa junto a professores de educação física de uma cidade de Goiás a fim de verificar a relação dos mesmos com os alunos autistas e constataram que a inclusão desses alunos ainda é equidistante, posto que houve "mais limites do que propostas e possibilidades da parte desses professores" (Ibid., p. 10). Através de análise com esses profissionais, foi possível perceber que as falhas são as mais diversas e se iniciam desde a concepção de diferença pela sociedade e perpassam pelo conhecimento superficial do transtorno, formação inicial e continuada dos professores com pouca capacitação no assunto e ineficiência das atuais políticas públicas de inclusão (SOUZA; ASSIS, 2014).

Perante o atual contexto, é preciso debater a respeito de metodologias que possibilitem a inclusão de pessoas com TEA não somente na escola, como fora dela também, especialmente na área da educação física que é o foco do estudo, bem como os fatores que contribuem para a dificuldade em se incluir os mesmos na sociedade.

Devido a ausência de estudos na área do comportamento motor de crianças autistas apontada por Rosa Neto *et al*. (2013), observa-se a necessidade de melhor investigação da temática. A avaliação motora em sujeitos com esse transtorno pode ser feita através de testes que indicarão os déficits na parte motora dos mesmos, e é de suma importância para um melhor trabalho dos profissionais da área, que assim poderão realizar as intervenções necessárias a partir das possíveis dificuldades constatadas (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015). Um desses métodos avaliativos é o Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR), que foi selecionado para o presente estudo.

O PROESP-BR (2016) "é um sistema de avaliação da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo de crianças e adolescentes no âmbito da educação física escolar e do esporte educacional" (GAYA; GAYA, 2016, p. 3). Trata-se de um programa de fácil aplicação que visa analisar de forma simples e prática, o comportamento físico e motor de indivíduos de 7 a 17 anos:

> Considerando que a maioria das escolas brasileiras tem carências em sua estrutura física e precária disponibilidade de materiais para as aulas de educação física e esporte educacional, o PROESP desenvolveu uma bateria de testes para avaliação de parâmetros de saúde e desempenho motor de muito

> baixo custo, com o mínimo de materiais sofisticados, de fácil acesso e aplicação, evidentemente, resguardando rigorosamente critérios de validade, fidedignidade e objetividade (GAYA; GAYA, 2016, p. 3-4).

O Projeto também conta com testes adaptados para pessoas com Síndrome de Down (SD), cegas e com deficiência visual. Marques (2008) em sua pesquisa avaliou 2187 indivíduos com Síndrome de Down nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, retratando as características desta população e aplicando a bateria de testes do PROESP naqueles com idades entre 10 e 20 anos. O estudo também verificou a qualidade de vida de todos os participantes, associada a condições socioeconômicas, de saúde, independência, prática de atividades físicas, entre outros, chegando-se à conclusão da importância de programas de promoção à saúde a pessoas com SD, contribuindo para um melhor desempenho motor e estilo de vida saudável. Diante disso

> [...] desenvolveu-se um programa de acompanhamento chamado de PRODOWN, que configura-se como um observatório contínuo do perfil das crianças e jovens brasileiras com SD, avaliando o crescimento, desenvolvimento somatomotor e aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor. Esse programa permitirá organizar um banco de dados da população brasileira com SD, que ofereça a possibilidade de desenvolver estudos epidemiológicos, referentes ao estilo de vida, das relações entre a atividade física, exercício físico e doenças associadas, bem como o perfil da aptidão física. (MARQUES, 2008, p. 5)

O PRODOWN conta com os seguintes testes: medidas de massa corporal, estatura, índice de massa corporal (IMC) e envergadura; flexibilidade com e sem banco; força-resistência (abdominal); força explosiva de membros inferiores (salto horizontal); força explosiva dos membros superiores (arremesso de medicineball); agilidade (teste do quadrado); velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros); resistência geral (9 minutos); e se difere do PROESP por não possuir algumas medidas de aptidão física para saúde e apresentar pequenas adaptações referentes à flexibilidade, resistência abdominal e resistência geral.

Buscando habilitar um programa adaptado para pessoas cegas e com baixa visão embasado no PROESP-BR, Diehl (2013) aplicou teste e realizou entrevista com 21 crianças e jovens de 7 a 25 anos cegos ou com baixa visão do estado do Rio Grande do Sul, e posteriormente empregou questionário a professores de educação física com experiência no ramo. Mais 72 indivíduos com as mesmas condições foram alvo, com o intuito de verificar a eficiência do teste. Observou-se a necessidade de avaliações físicas mais eficazes, visto que os atuais testes se revelam não muito confiáveis; e maior incentivo a práticas corporais nesse público, pois muitos apresentaram baixo repertório motor por conta das limitações de sua deficiência e falta de ambientes adequados para a realização dessas atividades. Através de aplicação do teste, a pesquisa objetivou legitimar o mesmo, o que foi alcançado através de

análise de profissionais da área. O projeto foi intitulado BAF- DV (Bateria de Aptidão Física para Crianças e Jovens com Deficiência Visual) e dispõe dos seguintes testes: medida de massa corporal, medida de estatura, flexibilidade, força e resistência abdominal, força explosiva dos membros superiores, força explosiva dos membros inferiores, agilidade, velocidade e resistência cardiovascular/capacidade cardiorrespiratória. A maioria deles segue as mesmas normas do PROESP, sofrendo apenas algumas mudanças na instrução e outros, algumas adaptações referentes a materiais.

Como observado, os dois estudos acima descritos, mediante adaptação de seus autores, deram origem a ferramentas voltadas a populações específicas, tendo validade e fidedignidade comprovadas. Com isso, os autores além de criarem um interessante instrumento de avaliação, demonstraram a valia desse tipo de análise também para sujeitos com deficiência, o que reforça ainda mais a imprescindibilidade do profissional de educação física na vida de todos os tipos de populações. E, dado a necessidade de se avaliar a atividade motora dos autistas, também é crucial a elaboração de uma bateria de testes específica ao público, já que isso ainda não foi realizado.

Assim sendo, o presente estudo que analisa o desempenho motor esportivo de crianças e adolescentes com TEA, visa trazer contribuições à literatura acerca do assunto, oferecendo um suporte teórico a profissionais, familiares e demais interessados; e trazer reflexões acerca da relevância da atividade física para esse grupo em especial.

## Metodologia

A presente pesquisa é tida como descritiva, que Gil (2002, p. 42) define ter como "objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis"; com abordagem qualitativa.

Os sujeitos do estudo foram 6 crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, todas do sexo masculino, com idades entre 8 e 13 anos, de um total de 37 alunos[17] atendidos por um projeto de exercício físico voltado a pessoas com essa condição, organizado por uma instituição em que seus familiares deveriam ser associados.

A associação em que os responsáveis pelos sujeitos da pesquisa são filiados é uma entidade sem fins lucrativos localizada na cidade de Dourados-MS que além de realizar um trabalho de divulgação sobre o autismo para a cidade e a região de forma a diminuir a desinformação e preconceito, tem o objetivo de promover instrumentos possibilitem um melhor desenvolvimento e inclusão das pessoas com o transtorno na sociedade, como seminários,

[17]Dados fornecidos pela própria associação no período de realização da pesquisa.

reuniões, projetos e atendimentos psicológicos. A instituição se mantém por meio de doações, venda de rifas e afins e durante o período de realização da pesquisa contava com mais de 60 famílias associadas.

Como forma de contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos, a mesma desenvolve em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social, projetos que atendem cerca de 50 crianças e jovens[18] e também conta com atendimento psicológico aos indivíduos e suas famílias.

Um desses projetos é o de educação física, o qual possui atividades visando o aprimoramento de habilidades como coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, lateralidade e direcionalidade, salto, esquema corporal, atenção, força e outras, tendo o intuito de através das práticas corporais, proporcionar aos praticantes a ampliação dos seus repertórios motor, cognitivo e afetivo, de modo que adquiram o domínio do próprio corpo, alcançando autonomia em atividades da vida diária e possibilitando uma melhorar interação com outras pessoas em brincadeiras, jogos e demais contextos sociais. Tendo em vista o foco da pesquisa, tal projeto foi escolhido como foco, que conta com 37 alunos com idades entre 3 e 19 anos[19], que frequentam aulas uma vez por semana com dia e horário fixos.

Os procedimentos foram divididos em: a) entrega de autorização para o (a) responsável pela instituição incumbida do projeto de educação física para autistas, a fim de liberação para realização da pesquisa; b) entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais das crianças e jovens, bem como a explicação da metodologia da pesquisa; c) aplicação dos testes de força explosiva dos membros inferiores (salto horizontal) e velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros), da bateria do PROESP-BR (2016); e d) levantamento de dados a partir dos resultados dos testes e descrição dos participantes quanto ao seu processo evolutivo através de observação durante as aulas no projeto.

Os critérios de participação foram de os avaliados terem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, suas famílias serem associadas da entidade citada anteriormente, e participarem do projeto de educação física para autistas que a associação desenvolve. Foi adotado como norma de exclusão da pesquisa, ter idade menor que 7 e maior que 17 anos, e não possuir autonomia suficiente para atender aos comandos dos testes e realizá-los sozinho, pois o avaliado tinha que executar as tarefas sem auxílio, não podendo haver interferências.

A primeira ferramenta de avaliação utilizada foi a bateria de testes do PROESP-BR, mais especificamente os testes de desempenho motor de velocidade e força explosiva dos membros inferiores, que foram escolhidos devido ao menor grau de complexidade, dado que o

[18]Dados fornecidos pela própria associação no período de realização da pesquisa.
[19]Dados fornecidos pela própria associação no período de realização da pesquisa.

indivíduo efetua o teste autonomamente. Como parâmetro de performance, empregou-se as tabelas normativas do programa.

O teste de velocidade de deslocamento consiste em o avaliado, em um percurso de 20 metros sinalizado pelo orientador, se deslocar do início ao final da pista o mais rápido possível. É contabilizado o melhor tempo de duas tentativas. No respectivo teste, o avaliador deu instrução verbal, mostrando o local de partida e de chegada, enfatizando a necessidade de realizar esse trajeto com maior velocidade possível por eles.

No teste de força explosiva dos membros inferiores o participante deve executar um salto na maior distância realizável a partir de uma linha traçada no solo, aterrissando com os dois pés ao mesmo tempo. É estabelecida a maior distância de duas tentativas. No referido teste, o avaliador realizou demonstração do salto e ressaltou o requisito da aterrissagem com os dois pés em simultâneo.

O segundo instrumento da pesquisa foi o roteiro de observação das aulas do projeto, considerando um período de 8 meses do ano de 2016 e dois meses de 2017, analisando o comportamento motor, cognitivo e social dos aprendizes durante as sessões.

Todos os sujeitos foram avaliados individualmente em uma quadra poliesportiva adequada às demandas da pesquisa[20].

**Discussão dos resultados**

**Tabela 1** - Desempenho no teste de salto em distância

| Aluno | Resultado (cm) | Classificação segundo o PROESP-BR |
|---|---|---|
| **1** | 41 | Fraco |
| **2** | 34 | Fraco |
| **3** | 27 | Fraco |
| **4** | 41 | Fraco |
| **5** | 50 | Fraco |
| **6** | 18 | Fraco |

**Fonte**: Dados da pesquisa (2017).

É definido por salto "uma habilidade muito parecida com a corrida, mas que envolve uma fase de voo mais longa na decolagem sobre um pé e aterrissagem no outro" (GALLAHUE; DONNELLY, 2008, p.454) e "geralmente é realizado como uma habilidade única, e não como uma habilidade repetida" (Ibid., p. 449). No respectivo procedimento, o sujeito realizou duas

[20] O estudo atendeu todos os requisitos éticos necessários, aprovados pelo comitê de ética da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A liberação de efetuação da pesquisa foi adquirida por intermédio de autorização da responsável pela associação descrita e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos pais ou responsáveis das crianças e adolescentes.

tentativas de salto horizontal, onde teria que aterrissar com os dois pés ao mesmo tempo ao solo, calculando a melhor marca.

Considerando que a idade dos participantes vai de 8 a 13 anos, segundo a classificação do teste, são considerados como resultado "fraco", valores < 118 cm para 8 anos e < 159 cm para 13 anos; e "excelência", >= 166 cm para 8 anos e >= 217 cm. Como demonstrado na tabela, os alunos alcançaram resultados inferiores para a idade e sexo.

No que se refere à execução do teste, alguns alunos apresentaram dificuldade na aterrissagem com os dois pés, mas os erros foram corrigidos pelos examinadores e as análises prosseguiram sem mais interferências.

**Tabela 2** - Desempenho no teste de velocidade de deslocamento

| Aluno | Resultado (seg.) | Classificação segundo o PROESP-BR |
|---|---|---|
| **1** | 5, 46 | Fraco |
| **2** | 6, 89 | Fraco |
| **3** | 5, 27 | Fraco |
| **4** | 5, 46 | Fraco |
| **5** | 4, 79 | Fraco |
| **6** | 7, 45 | Fraco |

**Fonte**: Dados da pesquisa (2017).

Correr é uma habilidade locomotora que envolve deslocamento do corpo através de contato com os pés no solo de uma forma rápida. Comumente

> [...] a criança tenta correr por volta dos 18 meses, mas não há fase de voo (fase na qual o corpo é transportado por via aérea). As tentativas iniciais de correr assemelham-se a uma caminhada rápida. Uma fase de voo, assinalando a corrida geral, geralmente aparece entre o segundo e o terceiro aniversário (GALLAHUE; DONNELLY, 2008, p. 448).

Assim sendo, os sujeitos tiveram que realizar uma corrida de um ponto a outro, totalizando 20 metros. Também foi avaliada a melhor de duas execuções.

É considerado desempenho "excelência" <= 3,50 seg. para 8 anos e <= 3,00 seg. para 13 anos; e "fraco" > 4,47 seg. para 8 anos e > 3,81 para 13 anos. Idem ao teste anterior, todo o grupo atingiu desempenho insatisfatório e não houve nenhuma complicação na aplicação do mesmo.

Nota-se que de acordo com as tabelas normativas do PROESP-BR, que classifica o desempenho dos avaliados em "fraco", "razoável", "bom", "muito bom" e "excelência", divididos por faixa etária e sexo, todos os sujeitos da pesquisa obtiveram resultado considerado "fraco" em ambos os testes. Estes resultados vão de encontro com o estudo de Rosa Neto et al. (2013), no qual a criança autista avaliada foi classificada (por intermédio de avaliação semelhante) com desenvolvimento motor "muito inferior", antes e após intervenção motora.

Segundo as observações realizadas nas aulas, os respectivos autistas chegaram com um repertório motor bem limitado, apresentando dificuldades em diversas habilidades, dentre elas o salto, o qual os mesmos não conseguiam executar corretamente. Durante o período de 10 meses verificados, segundo os registros, foi constatado evolução significativa nos três domínios: motor, com aquisição e aprimoramento de habilidades motoras básicas e específicas; cognitivo, com autocorreção de movimentos, melhor desempenho em atividades que demandam mais atenção e concentração, como as de motricidade fina, por exemplo; e afetivo, com melhora no comportamento social referente à obedecer regras e afeto e confiança com os professores.

No entanto, quando analisamos a área motora separadamente, pode-se observar que os alunos autistas possuem dificuldades em virtude de desde a infância apresentarem relacionamento social deficitário e uma compreensão singular das atividades e do mundo, sendo privados muitas vezes - pelas próprias crianças, professores e até família - de brincadeiras e tarefas primordiais para um melhor desenvolvimento das crianças, comprometendo o campo motriz e cognição desses indivíduos.

Deste modo, foi constatado que já a partir das primeiras aulas os alunos começaram a apresentar pequenas melhorias, tanto motoras, quanto cognitivas e sociais, que com o tempo foram se tornando mais significativas. Deve-se salientar também que a área gravemente afetada pelo autismo, a relação social (DSM-V, 2013), demonstrou avanço na interação aluno/professor. Mas, é um processo gradual e que envolve empenho e conhecimento das características do transtorno e de metodologias de ensino mais eficazes por parte dos profissionais. Portanto, os resultados dos testes não apresentam grande relevância comparado ao desenvolvimento adquirido pelos alunos nas aulas e pelas questões apresentadas anteriormente como sendo obstáculos nesse processo.

**Conclusão**

O número de diagnósticos de TEA vem crescendo exponencialmente pelo mundo e isso se deve pela maior quantidade de informações e avanços científicos, que dão suporte aos profissionais, conseguindo diagnose precisa e muitas vezes precoce. Com isso, surgem cada vez mais ações voltadas para esse público com o intuito de auxiliar no seu desenvolvimento. No entanto, se trata de uma síndrome complexa e repleta de incógnitas que ainda carece de investigação.

Logo, a presente pesquisa busca contribuir com a literatura pertinente a educação física e outras áreas, no sentido de ampliar os conhecimentos no tocante à importância e necessidade de práticas corporais para pessoas no espectro autista.

Diante da falta de estudos na área da atividade física para autistas, vale ressaltar a urgência de se criar ferramentas específicas para se avaliar o estado motriz desses indivíduos, em vista do expressivo número de pessoas com essa condição inseridos na sociedade, assim como a urgência de mais capacitação para os profissionais que atuam na área. Deste modo, o exercício físico surge como proposta no campo do autismo, visando a inclusão desses sujeitos nas instituições de ensino e na sociedade através do corpo. Para isso, precisamos cada vez mais de professores de educação física escolar e atividade motora, empenhados e com conhecimento. A elaboração de políticas públicas mais eficazes também é um importante fator para que os autistas estejam inseridos nos meios sociais.

Apesar de os participantes alcançarem resultado "fraco" nos testes motores, é pertinente atentar-se para os efeitos de programas de atividade física para as pessoas com TEA. Como verificado na pesquisa, esse tipo de intervenção tem sido eficaz e benéfica para esses sujeitos, se tornando um interessante recurso de aperfeiçoamento motor, cognitivo e social, ao evidenciar a importância do profissional de educação física para as pessoas com essa e outras deficiências.

Através dos testes do PROESP e das observações das aulas, foi possível identificar que, mesmo não alcançando os resultados padrões para idade e sexo, a atividade física auxilia, não apenas o desenvolvimento motor, como favorece a melhora dos aspectos cognitivos e sociais do aluno autista. Vale salientar que o atraso motor verificado nesta e em outras pesquisas nos alertam para a inclusão nas aulas de educação física, necessitando que o professor ofereça atividades que não exijam altas habilidades esportivas e competitivas, a fim de que a turma possa participar e vivenciar os movimentos propostos de forma autônoma e cooperativa. O atraso motor constatado não pode restringir a participação dos autistas nas aulas de educação física, sejam elas na escola ou fora dela, visto que a atividade física conforme reforçam Medina-Papst e Marques (2010, p.37) é a base "para o desenvolvimento das diversas habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, galopar, arremessar e rebater". Desse modo, acreditamos que a prática de atividade física tem papel importante na vida da população estudada.

## REFERÊNCIAS

DSM-V. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014. 976 p.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2017.

DIEHL, R. M. *Qualificação científica da bateria de aptidão física de crianças e jovens com Deficiência Visual (BAF_DV)*. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan.-mar. 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul.-set. 2014.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria* - v. 80, n. 2 (supl), 2004.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. *Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças*. São Paulo: Phorte Editora, 2008. 725 p.

GAYA, A.; GAYA, A. PROJETO ESPORTE BRASIL: Manual. Disponível em: <https://www.proesp.ufrgs.br> Acesso em: 28 maio 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 176 p.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, 28 (Supl I): p. 3-11, 2006.

KRÜGER, G. R. et al. Atividades rítmicas e interação social em crianças com autismo: Efeitos de uma intervenção. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*: Desporto e atividade física adaptada, Porto, s2, r2, 2016b.

KRÜGER, G. R. et al. Barreiras à prática da atividade física em crianças com autismo de uma cidade de médio porte do sul do Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*: Desporto e atividade física adaptada, Porto, s2, r2, 2016a.

LOURENÇO, C. C. V. et al. A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Rev. Bras. Ed. Esp.,* Marília, v. 22, n. 1, p. 39-48, jan.-mar., 2016.

MARQUES, A. C. *O perfil do estilo de vida de pessoas com Síndrome de Down e normas para a avaliação da aptidão física*. 2008. 162 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis, 12 (1): p. 36-42, 2010.

POETA, L. S.; ROSA NETO, F. Intervenção motora em uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, n.89, ano 10, 2005.

ROSA NETO, F. *et al*. Efeitos da intervenção motora em uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 19, p. 110-114, 2013.

ROSA NETO, F. *Manual de avaliação motora.* Porto Alegre: Artmed, 2002. 144 p.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do comportamento motor em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 445-458, jul.-set. 2015.

SOUZA, J. R.; ASSIS, R. M. Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED), 6. Goiânia. *Anais...* Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/PDF/GT6%20Ed%20Fisica%20pdf/GT6_ALUNOS%20AUTISTAS%20NAS%20AULAS%20DE%20EDUCACAO%20FISICA.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Artigo recebido em: 07/03/2018

Artigo aceito em: 26/05/2018

# PROMOÇÃO DE ATIVIDADES FÍSICAS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: REVISÃO INTEGRATIVA DE PUBLICAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA

## *PROMOTION OF PHYSICAL ACTIVITIES IN PRIMARY HEALTHCARE: INTEGRATIVE REVIEW OF PUBLICATIONS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE*

Joel Carlos Valcanaia Ferreira[21]
Joel Saraiva Ferreira[22]

**RESUMO**: O objetivo do estudo foi analisar as publicações em língua portuguesa que descrevem as intervenções com oferta de atividade física na atenção primária à saúde no Brasil. Realizou-se busca nas bases de dados LILACS, Medline e Scielo, por meio dos descritores Exercício, Sistema Único de Saúde, Atenção Primária à Saúde e Promoção da Saúde. Um conjunto de 10 artigos passou pelos critérios de inclusão, exclusão e filtros eletrônicos aplicados. As publicações iniciaram a partir do ano 2000 e as intervenções indicaram que a oferta de prática de exercícios físicos foi mais prevalente (60%) em comparação com as ações de educação em saúde, destinados aos adultos e idosos (80%), sendo ofertados nas unidades básicas de saúde (60%). Houve grande interesse na avaliação de variáveis sociodemográficas (100%) e indicadores metabólicos de saúde (60%). Concluiu-se que a oferta de prática de atividades físicas na APS está direcionada ao controle de fatores determinantes e condicionantes das doenças crônicas.

**Palavras-chave:** Exercício. Sistema Único de Saúde. Atenção primária à saúde. Promoção da saúde.

**ABSTRACT**: The objective of the study was to analyze publications in the Portuguese language which describe characteristics of interventions with physical activity opportunities in the primary healthcare in Brazil. Searches were performed on the LILACS, Medline, and Scielo electronic databases, through the use of the descriptors “Exercise”, “Unified Health System”, “Primary Healthcare”, and “Health Promotion. A group of 10 articles passed the criteria for inclusion, exclusion and applied electronic filters. The publications begin to happen from the year 2000 and the intervention characteristics described in the studies indicate that opportunities for the practice of physical exercises were more prevalent (60%) compared to the health education actions, being executed mainly in the form of aerobic exercises (60%) aimed for adults and the elderly (80%), offering opportunities more often in the basic health units (60%). There was great interest in the evaluation of sociodemographic variables (100%) and health metabolic/hemodynamic indicators (60%). It was concluded that the physical activity opportunities in the (PHC) are aimed for the control of determinant and conditioning factors of chronic non-communicable diseases.

**Keywords**: Exercise. Unified Health System. Primary health care. Health promotion.

[21]Secretaria Municipal de Saúde Pública de Campo Grande/MS. *E-mail*: joel.carlos12@gmail.com
[22]Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail*: falecomjoel@hotmail.com

## Introdução

O campo de atuação profissional da educação física tem expandido desde a década de 1990, assim como a perspectiva de intervenção nas aulas de educação física escolar. Tal fato pode ser decorrente dos diferentes postulados desenvolvidos no âmbito universitário, calcados em novas denominações como *kinesiologia*, ciência da atividade física, ciência da motricidade humana, ciência do esporte, entre outros (SOUZA NETO *et al*., 2004).

Nesse sentido, ao abordar a saúde no contexto escolar, seja como conteúdo, tema transversal, projeto ou programa, estudantes e profissionais da educação física precisam conhecer a forma como o assunto está sendo desenvolvido no contexto das políticas públicas de saúde, para ter melhores argumentos para relacioná-las com o ambiente escolar e, consequentemente, com a vivência cotidiana dos escolares. Assim, já se observa interesse de pesquisadores e grupos de estudos em participar dos debates no campo da saúde coletiva com o intuito de qualificar sua prática profissional, seja de forma direta ou indireta com o contexto escolar (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012).

É nesse sentido que o presente estudo pretende colaborar nas discussões da participação dos profissionais de educação física no âmbito de saúde coletiva e sua interface com o contexto escolar. Para isso, saberes e práticas relacionadas ao fenômeno da inatividade física são discutidos no decorrer dos próximos parágrafos e podem subsidiar professores de educação física que atuam na escola no momento de abordar assuntos correlatos à saúde em suas aulas.

O ponto de partida é compreensão de que em adultos, a prática de atividades físicas de intensidade moderada e vigorosa (> 3 MET), quando realizadas em quantidade inferior a 150 minutos semanais, representa um fator de risco para o desenvolvimento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) (HASKELL *et al*., 2007; RAHL, 2010) e tais sujeitos podem ser classificados como inativos ou insuficientemente ativos (DUMITH, 2010), sendo adotada aqui a expressão "inatividade física" para englobar as classificações mencionadas.

De forma global, a inatividade física é um fenômeno que preocupa autoridades sanitárias, tendo em vista que valores crescentes são relatados em diferentes localidades do planeta, independentemente do nível de desenvolvimento tecnológico e econômico dos países pesquisados (HALLAL *et al*., 2012). No mesmo itinerário, as DCNT também se manifestam com prevalência cada vez mais elevada ao redor do planeta, representando a maior causa de morbidade e mortalidade da população adulta mundial (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013), sendo, portanto, relevantes os investimentos voltados ao controle dos fatores de risco desse grupo de doenças, tal como tem ocorrido em diferentes países (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014).

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) utiliza a Atenção Primária à Saúde (APS) como o nível de atenção mais próximo das pessoas (PAIM *et al*., 2011) e a Estratégia Saúde da Família (ESF) como um dos pilares para o desenvolvimento das intervenções voltadas à oferta de ações e serviços que promovam a assistência às pessoas e estimulem a adoção de comportamentos e estilos de vida saudáveis (MALTA *et al*., 2016).

No âmbito da APS, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) (BRASIL, 2015), podem ser ofertadas atividades físicas aos usuários do SUS, na tentativa de reduzir a proporção de indivíduos inativos fisicamente, por meio de programas de incentivo, mobilização e suporte para a prática regular e sistematizada de atividades físicas, por parte da população adscrita nas unidades de saúde (RAMOS *et al*., 2014; CARVALHO; NOGUEIRA, 2016).

Ao se inserir a promoção de atividades físicas na APS, torna-se pertinente a realização de investigações que acompanhem essas iniciativas, uma vez que se trata de uma política pública de abrangência nacional e eventuais correções ou ampliações só deveriam ocorrer mediante dados que representem o cenário aludido. É justamente nesse sentido que o presente estudo foi realizado, com o objetivo de analisar as publicações em língua portuguesa que descrevem características das intervenções com oferta de atividade física na atenção primária à saúde no Brasil.

**Materiais e métodos**

O presente estudo é uma revisão integrativa (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014), sendo que a opção por este método se deu em função da potencialidade de analisar as evidências científicas, sintetizar resultados já publicados sobre o objeto de estudo, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas, a partir da elaboração de novas pesquisas.

A estratégia PICO (*Patient, Intervention, Comparison, Outcome*) (SANTOS, PIMENTA e NOBRE, 2007) foi utilizada para elaboração da questão norteadora: Quais as características das intervenções com oferta de atividade física na atenção primária à saúde (APS), desde a criação do SUS?

Com o propósito de responder o questionamento citado, realizou-se uma busca em bases de dados eletrônicas, especificamente Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (Medline) e *Scientific Electronic Library Online* (Scielo).

A busca nas bases de dados ocorreu no período de setembro a outubro de 2015 e foi conduzida por dois pesquisadores, de forma independente. Foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações, por meio do operador booleano AND, na língua portuguesa: "Exercício", "Sistema Único de Saúde", "Atenção Primária à Saúde" e "Promoção da Saúde". Tais descritores foram obtidos a partir de consulta ao DeCS (Descritores em Ciências da Saúde). A busca também contou com a aplicação de um conjunto de filtros eletrônicos: publicações exclusivamente em forma de artigos, com texto completo, envolvendo seres humanos.

Após a consulta às bases de dados e a aplicação das estratégias de busca, foram identificados e excluídos estudos que apresentavam duplicidade entre as bases. Os critérios de inclusão definidos para a seleção do material foram: artigos publicados em língua portuguesa, no período de 1990 a 2015, disponibilizados na categoria *open access* e que retratassem a temática referente ao presente estudo.

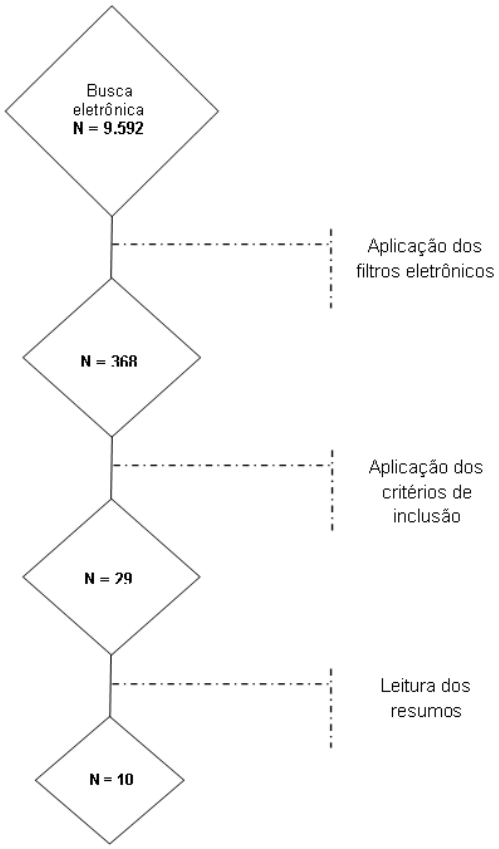
Foram lidos todos os resumos resultantes. Nos casos em que a leitura do resumo não era suficiente para estabelecer se o artigo deveria ser incluído, considerando-se os critérios de inclusão definidos, o artigo foi lido na íntegra para determinar sua elegibilidade. Se a leitura do resumo era suficiente, os artigos eram considerados elegíveis e incluídos no estudo.

Para extração dos dados dos artigos, elaborou-se uma planilha contendo as seguintes informações: tipo de estudo, público atendido, protocolos de intervenção, variáveis analisadas em cada intervenção, instrumento de coleta de dados e resultados observados.

A análise dos dados extraídos dos artigos selecionados ocorreu em unidades de análise e de forma descritiva, possibilitando observar, contar e classificar as variáveis, com o intuito de reunir o conhecimento produzido sobre o tema explorado na revisão. A primeira unidade abrangeu o tipo de intervenção, público atendido e protocolos de intervenção apontados nos manuscritos, enquanto a segunda unidade envolveu as variáveis analisadas em cada intervenção, instrumentos de coleta de dados e resultados observados.

Quantitativamente, a busca inicial, a partir do uso dos descritores nas bases de dados selecionadas, resultou em 9592 artigos. Com a aplicação dos filtros eletrônicos, restaram 368. Ao aplicar os critérios de inclusão, foram obtidos 29. Com a leitura integral dos manuscritos chegou-se ao número final de 10 artigos selecionados para o presente estudo, tal como descrito na Figura 1.

**FIGURA 1:** Fluxograma do processo de seleção de artigos para a revisão integrativa, envolvendo promoção de atividades físicas na Atenção Primária à Saúde no SUS



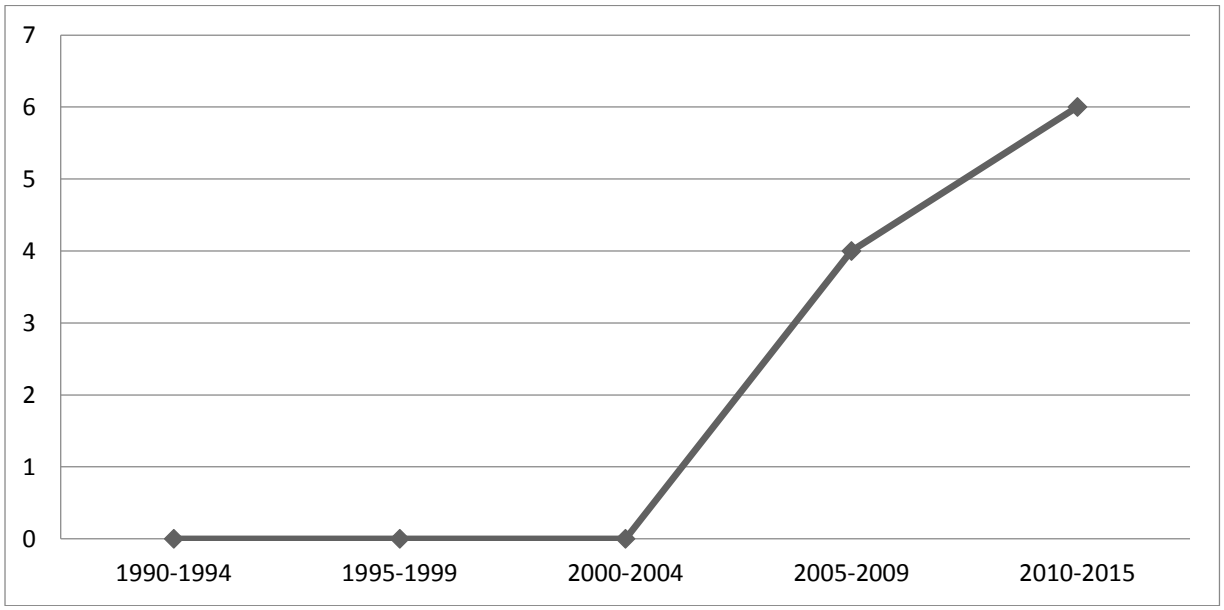

## Resultados

Neste estudo foram incluídos 10 artigos que se enquadraram no desenho metodológico estabelecido para responder a questão norteadora e o objetivo da pesquisa.

A partir da análise do material selecionado, observou-se que houve uma concentração dos estudos em relação aos periódicos onde tais pesquisas foram publicadas. A maior parte dos artigos foi publicada na Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (60%), enquanto todo o restante dos manuscritos foi publicado em outras três revistas, sendo 20% nos Cadernos de Saúde Pública, 10% na Revista Comunicação em Ciências da Saúde e 10% na Revista Fisioterapia em Movimento.

No que tange ao recorte temporal de publicação dos artigos, compreendido entre os anos de 1990 e 2015, os dados coletados apresentaram a distribuição descrita na Figura 2, sendo que em função do reduzido número de publicações selecionadas para a presente revisão, comparativamente ao longo período analisado (25 anos), optou-se pela apresentação do interstício cronológico organizado em intervalos de cinco anos.

**Figura 2:** Publicações em língua portuguesa no período de 1990 a 2015, de estudos envolvendo a promoção de atividades físicas na Atenção Primária à Saúde no SUS




Nota-se que na primeira década transcorrida após a implementação do SUS, entre os anos de 1990 e 2000, não foram localizadas publicações de estudos em língua portuguesa, que retratassem a oferta de atividades físicas no âmbito da APS. Tal fenômeno só passou a ser observado no início do século 21, sendo crescente desde então (Figura 2).

No Quadro 1 está exposto o conjunto de informações extraídas dos artigos selecionados para a presente revisão, os quais representam a primeira unidade da análise realizada, na qual se observou o tipo de intervenção, o público atendido e os protocolos de intervenção contidos nos manuscritos.

**Quadro 1:** Publicações em língua portuguesa, no período de 1990 a 2015, de estudos envolvendo a promoção de atividades físicas na Atenção Primária à Saúde, conforme características das intervenções realizadas

| **Estudo**<br><br>**Autor (ano)** | **Tipo de intervenção** | **Público atendido** | **Protocolos de intervenção** |
|---|---|---|---|
| Kokubun *et al.* (2007) | Oferta de prática de exercícios físicos. | 250 usuários do SUS, vinculados à unidades básicas de saúde. | Sessões de exercícios físicos de 60 minutos, duas vezes por semana, com foco na melhora cardiorrespiratória e neuromuscular. |
| Siqueira *et al.* (2008) | Prescrição de atividade física. | 8063 indivíduos adultos e idosos, vinculados a unidades de saúde da atenção básica, residentes em 41 municípios brasileiros. | Diversos, conforme cada unidade de saúde, de cada município (conforme os autores). |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Gomes e Duarte (2008) | Aconselhamento sobre atividade física para promoção da saúde. | 103 adultos de ambos os sexos, com média de idade de 47 anos, atendidos em uma UBS. | 10 encontros com orientações sobre atividade física, por um período de 120 dias, utilizando modelo Transteorético e teoria educacional de Paulo Freire. |
| Mendonça, Toscano e Oliveira (2009) | Oferta de prática de exercícios físicos.<br><br>Orientação e prescrição de exercícios físicos. | 5000 pessoas, com idade a partir dos 15 anos. | Sessões de exercícios físicos (caminhadas, alongamento, ginástica, dança, yoga, Lian Gong, atividades recreativas), com duração média de 60 minutos, três vezes por semana. |
| Hallal *et al.* (2010) | Oferta de prática de exercícios físicos. | 554 adultos, com média de idade de 50 anos, usuários da atenção básica do SUS. | Programa de exercícios físicos (Ginástica OU<br><br>Caminhada orientada OU<br><br>Ginástica + caminhada orientada), até cinco vezes por semana. |
| Silva, Matsudo e Lopes (2010) | Oferta de prática de exercícios físicos. | 350 indivíduos de ambos os sexos, adultos e idosos, vinculados a estratégia de saúde da família. | Sessões de exercícios físicos de 60 minutos, duas vezes por semana, com foco na melhora da potência muscular, força muscular, equilíbrio e flexibilidade. |
| Lima *et al*. (2011) | Oferta de prática de exercícios aeróbicos. | 10 mulheres adultas hipertensas, com média de idade de 56,9 anos, atendidas em uma UBS. | Sessões de 50 minutos de exercícios (alongamento e caminhada), três vezes por semana, em dias alternados, durante 12 semanas. |
| Mazo *et al.* (2012) | Oferta de prática de exercícios físicos. | 891 idosos de ambos os sexos. | Aulas de ginástica, dança, voleibol, natação, hidroginástica, caminhada, musculação, com frequência semanal de duas a três vezes, duração de 50 a 60 minutos. |
| Andrade *et al*. (2012) | ▪ Intervenção 1: Oferta de prática de exercícios físicos.<br><br>+<br><br>Educação em saúde.<br><br>Aconselhamento.<br><br>▪ Intervenção 2: | ▪ Intervenção 1: 150 adultos e idosos usuários do SUS.<br><br>▪ Intervenção 2: | ▪ Intervenção 1: Sessões de exercícios físicos de 60 minutos, três vezes por semana.<br><br>+<br><br>Orientação feita com 16 encontros de 120 minutos cada.<br><br>▪ Intervenção 2: |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Programa educativo realizado pelos ACS. | 176 usuários do SUS. | Distribuição de material educativo. |
| Andrade *et al.* (2013) | Oferta de prática de exercícios aeróbicos. | 11 mulheres adultas, com média de idade de 58 anos, atendidas em uma UBS. | Prática de Lian Gong em 18 terapias, durante 24 meses. |

**Fonte**: Resultados da pesquisa.

O conjunto de informações apresentadas no Quadro 1 permitiu a constatação de que a oferta de prática de exercícios físicos, no que se refere ao tipo de intervenção realizada, foi a forma mais prevalente, representando 60% dos artigos. As ações de aconselhamento/educação em saúde representaram 10% das intervenções, enquanto a combinação das duas formas mencionadas (prática de exercícios físicos e aconselhamento/educação em saúde) esteve presente em 20% dos estudos analisados. Houve ainda um caso, o que representa 10% do material investigado, que relatou de forma genérica a prescrição de exercícios físicos, o que não permite determinar com exatidão se tal prescrição se configurou ação de cunho teórico ou se foi realizada de forma prática.

Embora a investigação tenha sido direcionada à busca de artigos que envolvam a prática de atividade física com usuários do SUS, os manuscritos apresentaram distinção quanto ao público atendido, variando conforme o tipo de estudo (com ou sem amostragem), tamanho do município e/ou número de municípios, além da quantidade de Unidades de Saúde envolvidas nas intervenções. Houve variabilidade em relação ao local onde o público recebia as intervenções, sendo que em seis ocasiões (60% dos artigos) o atendimento ocorreu em Unidades Básicas de Saúde (UBS), em três artigos (30%) houve referência a espaços denominados Polos, localizados dentro da área de abrangência de determinada UBS e em apenas um estudo (10%) não ficou explícita a informação do local onde era atendido o público.

O local de realização dos estudos teve concentração em três das cinco grandes Regiões do país, sendo que Sudeste, Nordeste e Sul compuseram 30% cada uma, com os 10% restantes direcionados ao Centro-Oeste. Não houve, no âmbito dos estudos selecionados, qualquer menção a estudos envolvendo a promoção de atividades físicas na APS do SUS, desenvolvidos na região Norte do território brasileiro.

Com relação aos grupos etários aos quais se destinaram as intervenções avaliadas nos estudos, prevaleceu o dos adultos e idosos, que juntos representaram 80% do material analisado. Em um dos artigos (10%) o público atendido foi adolescente e em um dos manuscritos (10%) não foi possível identificar o escopo da faixa etária para a qual o programa de atividades físicas estava direcionado.

Ao catalogar os protocolos de intervenção descritos nos artigos, observou-se diversificação quanto ao tipo de oferta disponibilizada. Predominaram as atividades aeróbias, mais especificamente as caminhadas, em 60% das ocasiões, seguidas de 20% de atividades físicas da medicina tradicional chinesa (MTC) e outros 20% citaram atividades variadas como alongamentos, aulas de esportes, recreação e exercícios resistidos. Esse conjunto de intervenções foi desenvolvido com frequência semanal de duas a cinco sessões, com duração de 50 a 60 minutos cada sessão, em intervenções que oscilaram entre três e 24 meses.

A seguir, no Quadro 2, apresenta-se o conjunto de dados referente a segunda unidade da análise realizada, na qual se observou as variáveis analisadas nos estudos, os instrumentos de coleta de dados e os resultados observados, conforme conteúdo extraído dos manuscritos.

**Quadro 2:** Publicações em língua portuguesa, no período de 1990 a 2015, de estudos envolvendo a promoção de atividades físicas na Atenção Primária à Saúde, conforme resultados observados a partir das intervenções realizadas

| Título do Estudo | Variáveis analisadas | Instrumento de coleta de dados | Resultados observados |
|---|---|---|---|
| Programa de atividade física em unidades básicas de saúde: relato de experiência no município de Rio Claro, SP | Medidas antropométricas.<br><br>Variáveis da aptidão física.<br><br>Qualidade de vida.<br><br>Variáveis metabólicas.<br><br>Pressão arterial. | Frequencímetro.<br><br>Pedômetro.<br><br>Escala de percepção subjetiva de esforço de Borg.<br><br>Coleta de sangue.<br><br>Aferição da pressão arterial.<br><br>Bateria de testes de aptidão física para idosos da AAHPERD.<br><br>Questionário SF-36. | Melhora da aptidão física, no metabolismo de glicose e lipídios, no estado de ânimo e na qualidade de vida, por meio da oferta de exercícios físicos de intensidade baixa a moderada. |
| Atividade física em adultos e idosos residentes em áreas de abrangência de unidades básicas de saúde de municípios das regiões Sul e Nordeste do Brasil | Dados sociodemográficos.<br><br>Autopercepção de saúde.<br><br>Nível de atividade física.<br><br>Prescrição de atividade física em consulta (sim/não). | Questionário específico para o estudo (não detalhado pelos autores).<br><br>Versão Curta do IPAQ. | São necessários projetos e ações estruturadas a serem desenvolvidos na atenção básica, para diminuir o sedentarismo da população. |
| Efetividade de uma intervenção de atividade física em adultos atendidos pela estratégia | Dados sociodemográficos. | Questionário com dados sociodemográficos. | O modelo utilizado foi considerado uma boa metodologia de promoção de atividades |

| | | | |
|---|---|---|---|
| saúde da família: programa ação e saúde Floripa - Brasil | Indicadores de saúde.<br><br>Nível de atividade física habitual. | Questionário de Baecke. | físicas para a Estratégia de Saúde da Família. |
| Do diagnóstico à ação: experiências em promoção da atividade física programa academia da cidade Aracaju: Promovendo saúde por meio de atividade física | Dados socioeconômicos, estilo de vida, condições de saúde.<br><br>Composição corporal; Flexibilidade;<br><br>Força; Resistência Muscular; Resistência cardiorrespiratória. | Questionário sociodemográfico.<br><br>Testes de aptidão física relacionada à saúde.<br><br>Anamnese.<br><br>Questionário PAR-Q. | Programas e campanhas de promoção de estilos de vida ativo são estratégias que melhoram a saúde da população.<br><br>Necessidade de fortalecimento de parceria entre universidade e secretaria municipal de saúde. |
| Avaliação do programa de promoção da atividade física Academia da Cidade de Recife, Pernambuco, Brasil: percepções de usuários e não usuários | Dados sociodemográficos.<br><br>Dados referentes a participação ou não no programa de exercícios físicos oferecido. | Entrevista.<br><br>Questionário específico para o estudo (não detalhado pelos autores). | Percepção de melhora da saúde, entre aqueles que participam do programa de exercícios físicos.<br><br>Necessidade de criação de estratégias de divulgação do programa entre a população. |
| Do diagnóstico à ação: Programa comunitário de atividade física na atenção básica: a experiência do Município de São Caetano do Sul, Brasil | Dados sociodemográficos, comportamentais e de saúde.<br><br>Variáveis da aptidão física. | Questionários (não detalhado pelos autores).<br><br>Bateria de testes de avaliação da aptidão física. | Necessidade de políticas públicas que articulem parcerias e promovam o aumento do nível de atividade física dos usuários da atenção primária à saúde. |
| Exercício aeróbico no controle da hipertensão arterial na pós-menopausa | Dados sociodemográficos.<br><br>Medidas antropométricas<br><br>Aptidão cardiorrespiratória.<br><br>Pressão arterial.<br><br>Nível de Atividade Física. | Classificação socioeconômica.<br><br>Teste ergométrico.<br><br>Teste de caminhada de 6 minutos.<br><br>Índice de Esforço Percebido (IEP) /Escala de Borg Modificada. | Redução da pressão arterial e melhora da capacidade funcional.<br><br>Não houve redução do IMC. |
| Aptidão física, exercícios físicos e doenças osteoarticulares em idosos | Dados sociodemográficos e de saúde.<br><br>Modalidades praticadas no programa (tipo, frequência e duração). | Ficha diagnóstica.<br><br>Mensuração de medidas antropométricas.<br><br>Bateria de testes de aptidão física para idosos da AAHPERD. | A prática de exercício físico pode atenuar os déficits funcionais resultantes das doenças osteoarticulares em idosos que participam de programas de promoção de saúde. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Variáveis da aptidão física. | | |
| Do Diagnóstico à ação: A experiência da pesquisa ambiente ativo na promoção de atividade física em Ermelino Matarazzo, na zona leste de São Paulo, SP | Percepção do ambiente, barreiras para a prática, qualidade de vida, sono, nível de atividade física no lazer e no deslocamento. | Questionários específicos (não detalhado pelos autores).<br><br>Pedômetros.<br><br>Acelerômetros.<br><br>Grupos focais. | Aumento na oferta de práticas de atividade física na comunidade.<br><br>Aumento do nível de atividade física da população.<br><br>Mudanças de atitudes dos ACS em relação à promoção de atividades físicas na população. |
| Experiência da Inserção do Lian Gong na Estratégia Saúde da Família de Samambaia - DF | Dados sociodemográficos.<br><br>Qualidade de vida. | Questionário semi-estruturado (perfil sociodemográfico e de saúde).<br><br>Questionário SF-36.<br><br>Grupo focal. | Melhora no aspecto físico da qualidade de vida, na socialização, qualidade do sono e diminuição da limitação física. |

**Fonte**: Resultados da pesquisa.

Em relação às variáveis apresentadas no Quadro 2, em 100% dos estudos houve interesse em identificar dados sociodemográficos da população investigada. Esses dados, quando observados diretamente nos artigos, incluíram mais frequentemente a coleta de informações sobre faixa etária, sexo, renda e escolaridade. De forma simultânea, outras variáveis foram analisadas, sendo possível destacar o interesse dos autores por indicadores metabólicos e hemodinâmicos de saúde (60% dos estudos), nível de atividade física habitual (50% dos estudos), qualidade de vida e/ou estilo de vida (50% dos estudos), variáveis da aptidão física (40% dos estudos), dados antropométricos (30% dos estudos) e, em menor proporção, as barreiras para a prática de atividade física regular (10% dos estudos).

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, em 90% dos estudos o questionário foi mencionado como um dos mecanismos utilizados, de forma combinada com outras formas de obtenção de informações ou de isoladamente. Tais questionários eram oriundos de publicações que os validaram para uso na população brasileira (60%) ou desenvolvidos especificamente para obtenção das variáveis daqueles estudos (40%). Adicionalmente, em 50% dos estudos foram utilizados testes físicos, em 20% foram usados grupos focais e em 20% foi relatado uso de instrumentos e/ou equipamentos mecânicos como pedômetros e acelerômetros para avaliar os indivíduos.

Quanto aos resultados observados pelos autores dos estudos analisados, a maioria (80%) afirmou ter identificado mudanças na percepção de melhora da saúde e aumento do nível de atividade física habitual das pessoas que participaram das investigações. De forma simultânea, um conjunto de 50% dos estudos apontou como resultados a necessidade de melhoria nas estratégias e políticas públicas voltadas à sensibilização, apoio, parcerias e implementação de ações voltadas à promoção das atividades físicas na saúde pública, ao passo que 30% dos estudos observaram melhoras em componentes metabólicos, hemodinâmicos ou antropométricos com as intervenções realizadas. Outros 20% destacaram mudanças atitudinais dos sujeitos investigados, frente ao interesse pela prática sistematizada de atividades físicas em unidades de saúde.

**Discussão**

Esta revisão integrativa teve o objetivo de analisar as publicações em língua portuguesa que descrevem características das intervenções com oferta de atividade física na atenção primária à saúde no Brasil. Nesse caso, a opção pela delimitação de estudos publicados em língua portuguesa partiu do pressuposto de que a veiculação de informações produzidas por meio de pesquisa científicas deve ser acessível a gestores e profissionais de saúde, para subsidiar suas respectivas intervenções, conforme corroborado por Nahas (2010). Entende-se que a internacionalização das publicações de tais pesquisas é, sem dúvida, relevante para ampliar geograficamente o alcance das informações, o que tem ocorrido principalmente por meio da publicação de artigos na língua inglesa, independentemente do local onde foram desenvolvidos ou onde atuam profissionalmente seus autores (MENEGUINI e PACKER, 2007; RIGUETTI, 2011). No entanto, outro fator tão importante quanto a mencionada internacionalização é a democratização do acesso às informações obtidas, especialmente ao se pensar naqueles profissionais e gestores que atuam diretamente com o objeto que foi investigado e pretendem se manter atualizados em relação aos avanços científicos de suas áreas de atuação.

Considerando que até mesmo entre membros da comunidade científica há alguma limitação no domínio de línguas estrangeiras, os já mencionados profissionais e gestores da área da saúde possivelmente terão semelhante dificuldade para acessar e interpretar os resultados de estudos redigidos exclusivamente em outro idioma, que poderiam lhes permitir refletir sobre suas práticas e reordenar os serviços oferecidos, quando tais resultados assim apontarem. Portanto, a leitura de publicações em língua estrangeira pode representar uma barreira para o acesso à informação, o que justifica não só a publicação dos estudos na língua

nativa do local onde as informações foram obtidas e analisadas, mas também a realização de estudos de revisão que identifiquem o quanto esse fenômeno têm ocorrido.

Especificamente em relação à oferta de atividades físicas com vistas à promoção da saúde da população atendida pelo SUS, tal fato está explicitado em documentos oficiais elaborados em período temporal idêntico à própria implantação desse sistema no Brasil, apesar de não haver registro de diretrizes brasileiras de atividade física como estratégia de promoção da saúde (SEBASTIÃO, SCHWINGEL e CHODZKO-ZAJKO, 2014). No entanto, tal prática pode ter sido preterida nos primeiros anos de desenvolvimento de ações e serviços do SUS, em função de diferentes fatores, sendo que a conhecida condição histórica assistencialista da saúde pública no período que o antecedeu (ARAÚJO e XAVIER, 2014) pode ser um dos mais relevantes.

Nesse sentido, é possível que as intervenções voltadas à promoção da saúde, dentre as quais a oferta de prática de atividades físicas na APS, só tenha ganhado ênfase quando as condições essenciais da assistência já estavam melhor estruturadas no sistema de saúde implantado em 1988 e implementado a partir de 1990 (MIRANZI *et al*., 2010). Reforça essa ilação a observação da trajetória das atividades físicas no SUS (Malta *et al*., 2008), as quais receberam aporte financeiro de políticas indutoras de âmbito ministerial, especialmente com a publicação da Política Nacional de Promoção da Saúde no ano de 2006 e, desde então, se tornaram cada vez mais frequentes no cotidiano das unidades de saúde da atenção primária em todo o país (COUTINHO *et al*., 2013), tal como corroborado pelos dados do presente estudo (Figura 2).

Os exercícios físicos desenvolvidos no âmbito da APS representam intervenções com potencial para intervir principalmente nos fatores de risco para DCNT e, por esse motivo, geralmente representam uma importante e frequente forma de disponibilização de ações dessa natureza na saúde pública (NEVES *et al*., 2015). No presente estudo, as evidências conduzem para o entendimento de que a maneira de promover atividades físicas na APS continua sendo mais prevalente com ações de cunho prático (Quadro 1). Já às atividades de educação em saúde ou outras da mesma natureza, de cunho educativo e de divulgação, foram exibidas em proporção bem menor no presente estudo, de forma similar ao que tem ocorrido em outros levantamentos que avaliaram as intervenções voltadas à promoção da saúde no contexto da APS (BONFIM; COSTA; MONTEIRO, 2012; TEIXEIRA et al., 2014).

É relevante destacar o cuidado necessário para as intervenções de educação em saúde, para que não se configurem em meras transmissões de informações aos pacientes atendidos na APS, o que comprovadamente (ALVES e AERTS, 2011) não repercute em mudanças no comportamento das pessoas. No presente estudo, em função do exíguo detalhamento

metodológico dos artigos selecionados, não foi possível distinguir a metodologia utilizada naquelas intervenções voltadas à educação em saúde, impossibilitando assim qualquer forma de análise da consonância de tais ações com as políticas públicas brasileiras (SILVA-ARIOLI *et al*., 2013) que abordam as práticas educativas no SUS.

A opção pela oferta de atividades físicas nas próprias unidades de saúde, como observado na maioria dos estudos apresentados na presente revisão (Quadro 1), faz jus às diretrizes do SUS, que indicam necessidade de criação de vínculo entre pacientes atendidos no sistema e profissionais de saúde (SOARES *et al*., 2016). Nesse sentido, ao desenvolver ações no território de abrangência da unidade de saúde, seja na própria unidade ou em diferentes equipamentos sociais disponíveis, se fortalece a possibilidade de efetivação do mencionado vínculo, fato esse que maximiza a permanência da população nas ações ofertadas.

Apesar de não serem identificadas pesquisas com intervenções envolvendo atividades físicas na APS na Região Norte do país, tal fato não significa a ausência desse tipo de oferta naquela localidade, tal como retratado por recente levantamento (GOMES *et al*., 2014) que identificou a presença de exercícios físicos sendo desenvolvidos em unidades de saúde vinculadas a APS nas cinco Regiões do país. Mesmo assim, coincidentemente, das cinco Regiões brasileiras, menor proporção de intervenções com atividades físicas, conforme dados do estudo mencionado, também ocorreu no Norte.

Nota-se, assim, que há uma ocorrência quantitativamente paralela entre a oferta de atividades físicas na APS e o desenvolvimento de estudos com o objetivo de avaliá-las, resultando em maior número de pesquisas onde há mais oferta e, de forma contrária, na condição inversa. Reconhece-se que, apesar da relevância, é naturalmente mais frequente a oferta de ações e serviços vinculados ao SUS, do que a avaliação de indicadores de qualidade de tais intervenções, sejam esses vinculados a estrutura, ao processo ou aos resultados (SERAPIONI e SILVA, 2011).

A proposta de atendimento do SUS é vinculada ao princípio da universalidade, o que indica a abrangência dos serviços para toda a população, independentemente de faixa etária, sexo, renda, escolaridade ou qualquer outra variável (PAIM, 2013). No entanto, adultos com maiores necessidades de saúde representam o maior contingente de pacientes que procuram atendimento em unidades de saúde em todo o Brasil (RIBEIRO et al., 2006), o que justifica também a maior oferta de prática de atividade física para indivíduos desse grupo etário, tal como observado no presente estudo (Quadro 1), uma vez que tais sujeitos acessam mais frequentemente os serviços da APS, seja por demanda espontânea ou por indicação de outros profissionais da rede.

O tipo de atividade física ofertada na maior parte das intervenções avaliadas no presente estudo faz jus aos propósitos da promoção da saúde na APS (CARVALHO e NOGUEIRA, 2016), uma vez que atividades de caminhada e da MTC se enquadram no escopo de exercícios que interferem positivamente no controle de fatores de risco para DCNT, além de figurarem como atividades com ampla possibilidade de realização por parte da população adscrita na APS, mesmo aqueles que já têm algum diagnóstico de doença ou estejam com algum agravo à saúde, bastando, para isso, que sejam ajustadas as atividades ofertadas às características de cada pessoa ou grupo beneficiado com as atividades físicas.

Além disso, a diversificação de oferta de atividades físicas, mesmo que demonstrada ainda de modo tímido no presente estudo (Quadro 1), é fato relevante para a consolidação desse tipo de intervenção na APS, já que grande parte dos profissionais que atuam nesse nível de atenção à saúde está arraigada ao modelo assistencialista e, por consequência, dão preferência ao atendimento clínico (SAPORETTI, MIRANDA e BELISÁRIO, 2016) em detrimento das ações de promoção da saúde, sejam individualizadas ou coletivas.

Entende-se que o controle e acompanhamento dos efeitos advindos das intervenções com prática de atividades físicas na APS são importantes, na medida em que se trata de investimento público na promoção da saúde da população, possibilitando assim a análise por parte dos profissionais que conduzem tais atividades, tanto pelo ponto de vista técnico da Educação Física quanto da gestão do SUS, sobre pontos frágeis e potencialidades que mereçam maior nível de atenção. Nesse sentido, levantamento de dados sobre o estilo de vida das pessoas que frequentam as unidades de saúde é fato bastante documentado nos estudos de abrangência nacional (RIBEIRO *et al*., 2006; MALTA *et al*., 2015), episódio corroborado também pelos dados do presente estudo (Quadro 2). Com isso, a expectativa é que a partir do reconhecimento de características sociodemográficas e biológicas, as intervenções com atividades físicas sejam planejadas para atender cada vez melhor as demandas da população vinculada a APS, sejam tais necessidades de âmbito fisiológico, psicológico ou social.

Para operacionalizar a obtenção de informações com o público-alvo, o uso de questionários também foi recorrente no acompanhamento das atividades físicas ofertadas na APS (Quadro 2), possivelmente pela praticidade de seu uso, como já documentado por pesquisadores que adotam tais instrumentos em suas práticas investigativas no SUS (REIS *et al*., 2013). No presente estudo, chamou a atenção a diversidade de testes aplicados para a obtenção de dados dos usuários da APS que praticavam as atividades físicas ofertadas, o que pode ter ocorrido em função da análoga heterogeneidade do público atendido em tais intervenções. Mesmo assim, em artigos selecionados para o presente estudo a relação entre as variáveis analisadas e a prática de atividade física nem sempre foi objeto de apreciação dos

autores, tal como no caso da qualidade de vida, avaliada em metade dos artigos, mas só relacionada ao nível de atividade física em 20% desses estudos. Com isso, corre-se o risco de desvincular o objeto de estudo das variáveis coletadas com os questionários, o que configuraria desperdício de possibilidade de análises mais aprofundadas do panorama da oferta de atividades físicas na APS e, mais ainda, seus efeitos no organismo daqueles que as executam.

Naturalmente, a oferta de atividades físicas sistematizadas carrega consigo o objetivo de tornar os indivíduos mais ativos fisicamente em seu cotidiano, especialmente por conta do reconhecimento internacional de que a inatividade física é um dos fatores de risco modificáveis para as DCNT (WHO, 2013). Dessa forma, o conjunto de resultados dos artigos analisados no presente estudo se mostrou bastante relevante, vez que a mudança apontada com maior frequência pelos usuários da APS que realizaram atividades físicas ofertadas nesses espaços públicos de atenção à saúde, foi exatamente a melhora na percepção das condições gerais de saúde e a modificação factual do estilo de vida, especificamente no quesito ligado a prática regular de atividades físicas. Com isso, não só os indivíduos poderão usufruir dos benefícios já conhecidos do estilo de vida ativo fisicamente, tal como a redução no risco de mortalidade por DCNT (AREM *et al*., 2015), como gestores do SUS poderão obter benefícios secundários, como a redução de gastos com a morbidade relacionada as DCNT, também já documentados na literatura científica (BIELEMANN; KNUTH; HALLAL, 2010).

Apesar dos diversos benefícios relatados pelos usuários do SUS que praticaram atividades físicas ofertadas nas unidades de saúde da APS, aludidos pelos estudos analisados na presente revisão, também ocorreram relatos de resultados apontados como fragilidades para a consolidação de tais ações na saúde pública brasileira. É possível que os maiores desafios dessa natureza residam em dois contextos. Um deles no campo da gestão do SUS, considerando que as iniciativas das diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal) nem sempre são congruentes e representam barreiras, na percepção de gestores (ANDRELLO *et al*., 2012), para implantação ou implementação de atividades físicas ofertadas à população no âmbito da APS, inclusive a dificuldade financeira de contratação de profissionais de Educação Física para atuar nas secretarias municipais de saúde. Outro desafio está na aproximação dos serviços de saúde com o contexto acadêmico, elemento capaz de dar robustez aos protocolos de intervenção e de avaliação das ações realizadas, assim como à publicação dos resultados obtidos (FERREIRA, NAJAR, 2005; GIRALDO *et al*., 2013), possibilitando que iniciativas análogas tenham maiores chances de êxito, ao tomarem conhecimento daquilo que já foi experimentado com a população adscrita na APS em diferentes localidades do Brasil.

## Limitações

O acesso restrito de alguns artigos, publicados fora da modalidade *open access*, pode ter dificultado a obtenção de materiais que adicionariam informações ao presente estudo, da mesma forma que a opção pelas publicações em língua portuguesa não abrangeu a totalidade de estudos publicados em relação ao objeto de estudo aqui apontado. Mesmo assim, é relevante lembrar que o objetivo da revisão integrativa não é a obtenção de um número elevado de estudos, mas sim daquele material que tem potencial para responder o questionamento inicialmente elaborado.

## Conclusões

Ficou demonstrado que as publicações em língua portuguesa que retratam a promoção de atividades físicas na APS ocorreram somente após uma década de implantação do SUS, fato que coincidiu com a publicação de políticas públicas que favoreceram esse tipo de intervenção e com o início do apoio financeiro governamental ao desenvolvimento de projetos e programas de incentivo à prática de atividades físicas no âmbito da rede pública de saúde brasileira.

A oferta de prática de atividades físicas na APS se concentrou no conjunto de exercícios voltados ao controle de fatores determinantes e condicionantes das DCNT. No mesmo sentido, as variáveis utilizadas para avaliar os benefícios obtidos pelos praticantes dos programas de exercícios físicos realizados nas unidades de saúde vinculadas à APS, demonstraram os efeitos fisiológicos de tais intervenções e, em menor proporção, benefícios ligados aos componentes psicológicos e sociais dessas pessoas, o que se enquadra numa perspectiva de promoção da saúde junto à população adscrita na APS.

As ações retratadas nos estudos se mostraram diversificadas e com potencial para criação de vínculo entre profissionais e praticantes de atividades físicas na APS, já que as intervenções foram realizadas principalmente nos territórios de abrangência das unidades de saúde. Com isso, foram observados avanços importantes no comportamento dos sujeitos atendidos, especialmente no incremento do nível de atividade física habitual, além de percepções positivas quanto aos componentes subjetivos da saúde, mesmo que pontos frágeis também tenham sido apontados e careçam de investimentos, com destaque, nesse último elemento, para a baixa sensibilização da população quanto aos benefícios mais amplos das atividades físicas ofertadas na APS.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. G.; AERTS, D. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 319-325, 2011.

ANDRADE, D. R. et al. Do diagnóstico à ação: A experiência da pesquisa Ambiente Ativo na promoção da atividade física em Ermelino Matarazzo, na zona leste de São Paulo. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 235-238, 2012.

ANDRELLO, E. et al. Atividade física e saúde pública sob o olhar de secretários municipais de saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 206-211, 2012.

ANDRADE, S. C. de et al. Experiência da inserção do Lian Gong na Estratégia Saúde da Família de Samambaia – Distrito Federal. *Comunicação em Ciências da Saúde*, Brasília, v. 22, n. 4, p. 9-18, 2013.

ARAÚJO, J. S.; XAVIER, M. P. O conceito de saúde e os modelos de assistência: considerações e perspectivas em mudança. *Revista Saúde em Foco*, Teresina, v. 1, n. 1, p. 117-149, 2014.

AREM, H. et al. Leisure time physical activity and mortality - a detailed pooled analysis of the dose-response relationship. *JAMA Internal Medicine*, v. 175, n. 6, p. 959-967, 2015.

BIELEMANN, R. M.; KNUTH, A. G.; HALLAL, P. C. Atividade física e redução de custos por doenças crônicas ao Sistema Único de Saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 9-14, 2010.

BONFIM, M. R.; COSTA, J. L. R.; MONTEIRO, H. L. Ações de Educação Física na saúde coletiva brasileira: expectativas versus evidências. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 167-173, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde - PNPS:* revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CARVALHO, F. F. B. de; NOGUEIRA, J. A. D. Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde na Atenção Básica. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p. 1829-1838, 2016.

COUTINHO, S. da S. et al. A educação física na atenção básica à saúde: uma revisão integrativa. *Fédération Internationale d'Education Physique* - Special Edition, v. 83, n. 1, p. 1-8, 2013.

DUMITH, S. de C. Atividade física e sedentarismo: diferenciação e proposta de nomenclatura. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 15, n. 4, p. 253-254, 2010.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S. de; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 18, n. 1, p. 9-11, 2014.

FERREIRA, M. S.; NAJAR, A. L. Programas e campanhas de promoção da atividade física. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10 (sup.), p. 207-219, 2005.

FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. de; GOMES, I. M. Políticas de Formação em Educação Física e Saúde Coletiva. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 367-386, 2012.

GIRALDO, A. E. D. et al. Influência de um programa de exercícios físicos no uso de serviços de saúde na Atenção Básica de Saúde do município de Rio Claro, SP. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 186-196, 2013.

GOMES, G. A. de O. et al. Characteristics of physical activity programs in the Brazilian primary health care system. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2155-2168, 2014.

GOMES, M. de A.; DUARTE, M. de F. da S. Efetividade de uma intervenção de atividade física em adultos atendidos pela estratégia saúde da família: programa ação e saúde Floripa - Brasil. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 13, n. 1 p. 44-56, 2008.

HALLAL, P. C. et al. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, London-UK, v. 380, p. 247-257, 2012.

HALLAL, P. C. et al. Avaliação do programa de promoção da atividade física Academia da Cidade de Recife, Pernambuco, Brasil: percepções de usuários e não-usuários. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 70-78, 2010.

HASKELL, W. L. et al. Physical Activity and Public Health - Updated Recommendation for Adults From the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 39, n. 8, p.1423-1434, 2007.

KOKUBUN, E. et al. Programa de atividade física em unidades básicas de saúde: relato de experiência no município de Rio Claro-SP. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 12, n. 1 p. 45-53, 2007.

LIMA, M. M. O. et al. Exercício aeróbico no controle da hipertensão arterial na pós-menopausa. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 23-31, 2011.

MALTA, D. C. et al. Estilos de vida da população brasileira: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde, *2013*. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 217-226, 2015.

MALTA, D. C. et al. A promoção da saúde e da atividade física no Sistema Único de Saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 24-27, 2008.

MALTA, D. C. et al. Avanços do Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis no Brasil, 2011-2015. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2016.

MAZO, G. Z. et al. Aptidão física, exercícios físicos e doenças osteoarticulares em idosos. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 17, n. 4, p. 300-306, 2012.

MENDONÇA, B. C. de A.; TOSCANO, J. J. de O.; OLIVEIRA, A. C. C. de. *Do diagnóstico à ação: experiências em promoção da atividade física programa academia da cidade Aracaju: promovendo saúde por meio da atividade física*. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 211-216, 2009.

MENEGUINI, R.; PACKER, A. L. Is there science beyond English? *EMBO Reports*. v. 8, n. 2, p. 112-116, 2007.

MIRANZI, M. A. S. et al. Compreendendo a história da saúde pública de 1870-1990. *Saúde Coletiva*, São Paulo, v. 41, n. 7, p. 157-162, 2010.

NAHAS, M. V.; GARCIA, L. M. T. Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 135-148, 2010.

NEVES, R. L. de R. et al. Educação Física na saúde pública: Revisão Sistemática. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 163-177, 2015.

PAIM, J. S. A Constituição Cidadã e os 25 anos do Sistema Único de Saúde (SUS). *Cadernos de Saúde Pública***,** Rio de Janeiro, v. 29, n. 10, p. 1927-1953, 2013.

PAIM, J. S. et al. O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. *The Lancet*, London-UK, p. 11-31, 2011.

RAHL, R. L. *Physical Activity and Health Guidelines*. New York: Human Kinetics, 2010.

RAMOS, L. R. et al. Prevalence of health promotion programs in primary health care units in Brazil. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 48, n. 5, p. 837-844, 2014.

REIS, R. S. et al. Acesso e utilização dos serviços na Estratégia Saúde da Família na perspectiva dos gestores, profissionais e usuários. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3321-3331, 2013.

RIBEIRO, M. C. S. de A. et al. Perfil sociodemográfico e padrão de utilização de serviços de saúde para usuários e não-usuários do SUS – PNAD 2003. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1011-1022, 2006.

RIGUETTI, S. Língua portuguesa esconde ciência nacional. REM: *Revista Escola de Minas*, Ouro Preto, v. 64, n. 4, p. 396, 2011.

SANTOS, C. M. da C.; PIMENTA, C. A. de M.; NOBRE, M. R. C. A Estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 3, p. 508-511, 2007.

SAPORETTI, G. M.; MIRANDA, P. S. C.; BELISÁRIO, S. A. O profissional de educação física e a promoção da saúde em núcleos de apoio à saúde da família. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 523-543, 2016.

SEBASTIÃO, E.; SCHWINGEL, A.; CHODZKO-ZAJKO, W. Brazilian physical activity guidelines as a strategy for health promotion. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 709-712, 2014.

SERPIONI, M.; SILVA, M. G. C. da. Avaliação da qualidade do Programa Saúde da Família em municípios do Ceará. Uma abordagem multidimensional. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 11, p. 4315-4326, 2011.

SILVA-ARIOLI, I. G. et al. Promoção e Educação em Saúde: uma análise epistemológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 3, p. 672-687, 2013.

SILVA, L.; MATSUDO, S.; LOPES, G. Do diagnóstico à ação: Programa comunitário de atividade física na atenção básica: a experiência do município de São Caetano do Sul, Brasil. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 84-88, 2011.

SIQUEIRA, F. V. et al. Atividade física em adultos e idosos residentes em áreas de abrangência de unidades básicas de saúde de municípios das regiões Sul e Nordeste do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública***,** Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 39-54, 2008.

SOARES, J. de L. et al. Tecitura do vínculo em saúde na situação familiar de adoecimento crônico. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 59, p. 929-940, 2016.

SOUZA NETO, S. et al. A Formação do Profissional de Educação Física No Brasil: uma História sob a Perspectiva da Legislação Federal no Século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

TEIXEIRA, M. B. et al. Avaliação das práticas de promoção da saúde: um olhar das equipes participantes do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 38, n. especial, p. 52-68, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020*. WHO Press: Geneva, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Noncommunicable diseases country profiles 2014*. WHO Press: Geneva, 2014.

Artigo recebido em: 10/09/2017
Artigo aceito em: 11/05/2018

# PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA

## *PERCEPTION OF PIBID SUPERVISORS ABOUT THE CONTRIBUITIONS AND CHALLENGES OF THE PROGRAM*

Leonardo Tavares Martins[23]
Fabianna Evangelista Azevedo[24]
Esaú dos Santos Carvalho[25]
Joatan Silvério da Silva Santos[26]
José Carlos Rodrigues Júnior[27]
Natália Cristina de Oliveira[28]

**RESUMO:** A formação de professores no Brasil é um desafio para as políticas educacionais. Para antecipar o vínculo com a profissão foi criado o PIBID, um programa de bolsas de iniciação à docência que visa favorecer a inserção dos alunos de licenciatura no ambiente escolar, permitindo a articulação entre o ensino superior e a educação básica pública. O objetivo deste trabalho foi identificar a percepção dos supervisores do PIBID sobre as contribuições e desafios do programa. Foi aplicado um questionário aberto e os dados foram analisados qualitativamente. Dentre as contribuições, recebeu destaque o crescimento pessoal e profissional dos bolsistas, que vivenciam a realidade das salas de aula, afirmando sua escolha profissional e preparando-se para a docência. Entre os desafios, foi citado o desenvolvimento de estratégias e métodos para a condução da sala de aula. Conclui-se que o PIBID aproxima a universidade da escola pública na busca pela solução de problemas e desenvolvimento de projetos.

**Palavras-chave:** Ensino. PIBID. Docentes.

**ABSTRACT:** The preparation of teachers in Brazil is a challenge for educational policies. To anticipate the teacher's bond with the profession PIBID was created, a scholarship program aiming at promoting the insertion of undergraduation students in the school environment, allowing articulation between higher education and public basic education. The aim of this study was to identify the perception of PIBID supervisors about the contributions and challenges of the program. An open questionnaire was applied and data were analyzed qualitatively. Among the contributions, the personal and professional growth of scholarship recipients were highlighted, as they experience the reality of the classroom, affirming their professional choice and preparing them for teaching. Among the challenges, the development of strategies and methods for conducting the classroom was cited. In conclusion, PIBID

[23]Coordenador da Graduação em Educação Física. Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). *E-mail*: leonardo.martins@ucb.org.br
[24] Profissional de Educação Física, graduada pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). *E-mail*: fabiazevedo88@gmail.com
[25] Profissional de Educação Física, graduado pelo Centro UNASP. *E-mail*: esau10edf@hotmail.com
[26] Profissional de Educação Física, graduado pelo Centro UNASP. *E-mail*: joatansilverio@gmail.com
[27] Docente da Graduação em Educação Física. Centro UNASP. *E-mail*: jose.junior@ucb.org.br
[28] Docente e Pesquisadora do Mestrado Profissional em Promoção da Saúde e da Graduação em Educação Física. Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). *E-mail*: nataliaovs@gmail.com

approaches the university and the public schools in the search of problems solution development of projects.
**Keywords:** Teaching. PIBID. Teachers.

## Introdução

A formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil representa um grande desafio para as políticas educacionais. Os cursos são em geral focados em modelos de aluno e docência que não contemplam o cenário social atual, há um enorme distanciamento entre o ensino superior e o contexto onde o futuro docente atuará (AMBROSETTI *et al*., 2012).

Ao analisar as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2006 informou que essas taxas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida em que aumenta o tempo de exercício da profissão (OCDE, 2006).

Como forma de antecipar o vínculo do docente com a profissão, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o governo federal um programa de iniciação à docência, que tem como objetivo favorecer a inserção dos alunos das licenciaturas no ambiente escolar (CAPES, 2013).

Um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é trazer o jovem estudante de licenciatura para os processos que fazem parte do cotidiano escolar, gerando assim um significativo crescimento acadêmico (SILVA *et al*., 2012).

O PIBID teve início em dezembro de 2007, por meio de edital de chamada pública (CAPES, 2008) em ação conjunta do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Superior (SESU), da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é dividido em subprojetos por área de conhecimento, com o objetivo de contribuir para a formação do acadêmico nos diferentes âmbitos da formação de um professor, garantindo o aprimoramento do trabalho pedagógico e contribuindo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas de educação básica envolvidas, além de antecipar a vivência no mundo real escolar do futuro docente no período de graduação.

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas, visando contribuir para a integração entre teoria e prática. Para assegurar os resultados educacionais pretendidos pelo projeto, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, docentes do curso de licenciatura ao qual estão vinculados, e por professores supervisores, docentes das escolas públicas que acompanham cada bolsista durante as atividades (CAPES, 2008).

As bolsas são concedidas aos participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas orientadas. As IES interessadas em participar do PIBID apresentam à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas que ofereçam cursos de licenciatura (CAPES, 2008). As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os alunos bolsistas são escolhidos por meio de seleção promovida em cada IES (CAPES, 2008). Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior e as escolas do sistema público de educação básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2013).

A formação de professores pode ser compreendida como a superação de uma formação apenas técnica e no âmbito de seus fundamentos teóricos. Nesse sentido, entende-se o PIBID como um programa que oportuniza a vivência da iniciação no campo da docência em diálogo com a formação teórica oportunizada na universidade, desde que, é claro, tais campos estejam em postura de troca e não de sobreposição de saberes (PIMENTA; LIMA, 2010).

De acordo com Freire (1996, p. 23), "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

O aluno de licenciatura pode experienciar tanto o lado discente, pois é aluno da graduação, quanto o lado docente, pois embora nunca esteja sozinho na docência, consegue acompanhar a realidade das atribuições docentes.

No programa objetiva-se uma troca de saberes entre professores supervisores e alunos bolsistas, buscando aproximar as atividades docentes da vida acadêmica dos discentes, trazendo benefícios para a escola pública que recebe os bolsistas, para o estudante de licenciatura e para a IES que o prepara. Os resultados do programa dependem em boa parte dos professores supervisores, uma vez que eles estão em contato constante com os bolsistas, promovendo a intimidade entre eles e a escola. Assim, a identificação da percepção dos professores supervisores sobre o programa fornece boa noção da importância do PIBID para o futuro profissional docente. Mais do que conhecer as contribuições para a escola pública, para as IES e para os alunos de licenciatura, conhecer as fragilidades do PIBID é crucial para que sejam discutidos possíveis ajustes que em última análise poderão beneficiar a educação brasileira.

Assim, o objetivo deste estudo foi identificar a percepção dos professores supervisores do PIBID acerca das contribuições e desafios do programa para a formação docente, além de reunir informações sobre as contribuições e desafios do programa para a escola pública que recebe os bolsistas.

**Método**

Foram convidados a participar deste estudo todos os 29 professores supervisores do PIBID de um Centro Universitário participante do programa, localizado na cidade de São Paulo. O referido Centro Universitário é participante do PIBID desde agosto de 2010, e mantém cursos de licenciatura há quatro décadas. As atividades do PIBID nesta IES se iniciaram em três cursos (Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática) oferecidos por dois campi, com quatro escolas parceiras, totalizando 80 alunos bolsistas, 13 professores supervisores e 5 professores coordenadores. Em 2012 houve a inclusão das licenciaturas em Educação Física, História, Letras e Música, totalizando 167 alunos bolsistas e 29 professores supervisores na época da realização desta pesquisa.[29]

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, conforme proposto por Minayo, Deslandes e Gomes (2008) e foi realizado por meio de questionário enviado por correio eletrônico para os professores supervisores do PIBID. A opção pela pesquisa qualitativa levou em consideração a possibilidade de conhecer, por meio da análise e interpretação dos discursos desses profissionais, a percepção deles sobre as contribuições e os desafios do programa. Utilizamos a Análise de Discurso (AD) para tratamento das respostas.

Conforme a proposta de Orlandi (1995; 1996; 1999; 2001), a AD oferece um dispositivo de análise que explicita a preocupação em identificar um processo de interpretação que vai além do mecanicismo de resultados. O discurso, na perspectiva da ciência, não deve flexionar a sua interpretação a uma metodologia que atente apenas ao conteúdo. A limitação de uma simples interpretação do texto parece não ser suficiente, pois a AD busca "explicitar os processos de significação que trabalham o texto" (ORLANDI, 1999, p. 27). A intenção da AD é compreender o funcionamento do texto, ou seja, como o texto produz sentido e qual é este sentido.

A confirmação de hipóteses, a constatação de um ponto de vista e a previsibilidade são questões descartadas na AD. Procura-se identificar e sustentar a estrutura, a forma, a regularidade, a falha, o equívoco e a contradição, não ignorando todo o contexto de construção

[29]Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa local (Parecer nº 415.387).

do discurso. A AD busca desvendar os mecanismos de dominação que se escondem sob a linguagem, não se tratando nem de uma teoria descritiva, nem explicativa, mas sim de uma proposta crítica que problematiza as formas de reflexão já estabelecidas (CAPPELLE *et al*., 2003).

Assim, todos os professores supervisores do PIBID vinculados ao Centro Universitário em questão foram convidados a participar da pesquisa por meio de correio eletrônico. O contato eletrônico dos supervisores foi solicitado à coordenação institucional do PIBID e o e-mail enviado a cada um deles continha um convite à participação e cinco questões abertas, referentes à percepção dos professores supervisores em relação ao programa, incluindo os seguintes itens: pontos positivos para os alunos de licenciatura, benefícios para escola e para os alunos, pontos negativos do início precoce do bolsista no programa, problemas ou situações negativas e de risco, vantagens e possibilidades do programa.

## Resultados

Dos 29 supervisores convidados a participar da pesquisa apenas sete responderam ao questionário, após duas solicitações com uma semana de intervalo entre cada uma. Os respondentes eram supervisores das áreas de Educação Física (n=2), Música (n=2) e Matemática (n=3).

Os quadros expostos a seguir foram compostos pelas unidades de significado extraídas das respostas dos supervisores. Os números em algarismos romanos fazem referência aos participantes da pesquisa.

**Quadro 1** - Pontos positivos do PIBID segundo relato dos supervisores

| | |
|---|---|
| I | Facilita a experiência em sala de aula.<br>Aprendizagem didática.<br>Preparação para o mercado de trabalho. |
| II | Possibilidade de ministrar aulas e ver o que dá certo ou não.<br>Discussão com o supervisor sobre o que é ou não interessante de trabalhar em sala de aula.<br>Firmar o desejo de dar aulas.<br>Definir qual é o seu perfil de professor.<br>Visão de qual nível escolar está apto a lecionar.<br>Troca de experiências e informações que acontecem entre bolsistas e professores. |
| III | Adquirir experiência de sala de aula.<br>Colocar em prática os ensinos teóricos.<br>Aperfeiçoar a didática.<br>Ganhar confiança e segurança para ingressar no mercado de trabalho. |
| IV | Disposição, seriedade e compromisso dos bolsistas cria um vínculo afetivo.<br>Preparação para a sala de aula.<br>Observar como sair de situações e tomar decisões que envolvem o cotidiano da sala de aula. |

| | |
|---|---|
| | Crescimento pessoal e profissional. |
| V | São muitos os pontos positivos.<br>Vivenciar a realidade da sala de aula.<br>Adquirir estratégias.<br>Afirmar sua escolha profissional. |
| VI | Realidade do ambiente escolar com mais clareza. |
| VII | O licenciado só tem a ganhar.<br>A observação na sala de aula leva-o a buscar meios de como trabalhar.<br>A observação molda o futuro professor e lhe dá segurança.<br>Desenvolvido em escola pública onde muitos bolsistas irão trabalhar.<br>Aprendem a lidar com situações adversas que ocorrem na sala de aula.<br>Dá certeza se é o caminho que deseja seguir. |

**Fonte**: Dados da pesquisa.

O Quadro 1 revela, de acordo com as respostas dos supervisores, os principais pontos positivos do PIBID para os alunos de licenciatura. Os supervisores destacaram itens como a preparação para o mercado de trabalho, a afirmação do desejo de ser professor e a forma como o programa facilita a experiência da vivência em sala de aula.

**Quadro 2** - Benefícios do PIBID para a escola e seus alunos

| | |
|---|---|
| I | Muitos benefícios para a escola.<br>Oportunidade de trabalhar a coordenação motora, o cognitivo e o emocional.<br>Só tem a contribuir com os professores e alunos. |
| II | Benefícios são vários.<br>Os bolsitas trazem novidades que os professores desconhecem.<br>Autonomia do bolsista para participar e se envolver com os alunos.<br>Os alunos procuram os bolsistas para tirarem dúvidas. |
| III | A escola e os alunos são muito beneficiados.<br>Desenvolvimento e autonomia dos alunos.<br>Desenvolvimento físico, mental e emocional.<br>Atividades que instigam a curiosidade e criatividade dos alunos. |
| IV | Apoio de uma universidade próxima à escola.<br>Busca pela solução de alguns problemas.<br>Vínculo afetivo entre alunos e bolsistas.<br>Parceiros em nossos projetos. |
| V | Auxiliam o professor.<br>Colaboram com ideias e materiais diversificados.<br>Enriquecem o processo de aprendizagem. |
| VI | Auxiliam o professor.<br>Auxílio nas atividades e dúvidas dos alunos. |
| VII | São de muita valia.<br>Bolsistas se tornam colegas de alunos e professores.<br>São responsáveis.<br>Ajudam tirando dúvidas dos alunos, aplicando jogos e avaliações. |

**Fonte**: Dados da pesquisa.

O Quadro 2 apresenta, de acordo com as respostas dos supervisores, os benefícios para a escola e para os alunos do ensino básico. Há a menção a questões genéricas, como "muitos benefícios para a escola" e específicas, tais como a menção à autonomia e a responsabilidade.

**Quadro 3** - Pontos negativos do início precoce no programa

| | |
|---|---|
| I | Sem domínio em sala de aula.<br>Conhecimento didático |
| II | Não há pontos negativos. |
| III | Dificuldade com o domínio de sala.<br><br>Falta de experiência. |
| lV | Impulsividade e falta de equilíbrio emocional. |
| V | Falta de comprometimento de alguns bolsistas. |
| VI | Não há pontos negativos. |
| VII | Não vejo pontos negativos. |

**Fonte**: Dados da pesquisa.

O Quadro 3 revela a percepção dos professores supervisores sobre os possíveis pontos negativos associados ao início precoce do bolsista nas escolas. Destaca-se a menção de 3 supervisores de que não há pontos negativos.

**Quadro 4** - Problemas, situações negativas e de risco

| | |
|---|---|
| I | Não causam risco algum. |
| Il | Não vejo problema situação negativa ou risco para a escola. |
| Ill | De forma alguma, só trazem benefícios para a escola e os alunos. |
| lV | Não há o que temer. |
| V | Acredito que seja relativo. |
| Vl | Só se eles se tornarem responsáveis pelas aulas. |
| Vll | Não causam problema algum.<br>Desde que os bolsitas sejam esclarecidos sobre o que podem ou não fazer em sala. Que momentos eles podem interferir e o que relatar. |

**Fonte**: Dados da pesquisa.

O Quadro 4 apresenta a percepção dos professores supervisores em relação aos possíveis problemas ou situações negativas e de risco. Mais uma vez se repete a ideia de que não há problemas ou riscos.

**Quadro 5** - Vantagens e possibilidades do PIBID

| | |
|---|---|
| I | Conhecimento da disciplina lecionada.<br>Complemento financeiro para o bolsista. |

| | |
|---|---|
| II | Troca de experiências.<br>A proximidade da universidade através do PIBID nas escolas é útil para o desenvolvimento de novas estratégias para a prática docente mais eficiente e verdadeira. |
| III | Contato direto com a realidade de forma prática.<br>Auxílio financeiro para os estudantes.<br>Professores supervisores aperfeiçoam seus conhecimentos e se envolvem mais com a escola. |
| IV | Troca de conhecimento.<br>Melhora a formação do aluno na escola.<br>Melhora a formação do bolsista na faculdade. |
| V | Cria muitas possibilidades.<br>Traz muito conhecimento e experiências aos bolsistas.<br>Oportunidade de vivenciar, analisar e interagir no cotidiano escolar.<br>Troca de conhecimento entre bolsistas e professores.<br>Acrescenta muito em sua vida profissional.<br>Formação de docentes mais preparados e capacitados. |
| VI | Ter desde cedo a visão da profissão que está estudando.<br>Conhecer o dia-a-dia do ambiente escolar e suas peculiaridades. |
| VII | As vantagens são muitas.<br>Conteúdos trabalhados de maneiras diferenciadas.<br>Profissionais falando a mesma língua e tirando dúvidas dos alunos ao mesmo tempo. |

**Fonte**: Dados da pesquisa.

A última questão abordou as vantagens, possibilidades e a importância do PIBID na formação de novos docentes. As respostas estão apresentadas no Quadro 5. Mais uma vez há expressões genéricas, mas também aparecem menções específicas como a questão financeira e a troca de conhecimento.

## Discussão

O objetivo deste estudo foi identificar a percepção dos professores supervisores do PIBID sobre o programa. A maioria deles destacou pontos positivos com menções genéricas, expressando satisfação de uma forma geral com o programa. Não houve menção a pontos negativos ou que causassem grandes preocupações decorrentes do programa.

Um estudo sobre o PIBID realizado na Universidade Federal de Rondônia destacou o importante papel da inserção precoce do futuro docente na educação básica (SILVA et al., 2012). Pesquisa realizada com bolsistas do PIBID da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (FETZNER; SOUZA, 2012) ressaltou a importância do programa em integrar não apenas o conhecimento universitário à prática docente, mas também os saberes dos estudantes das escolas públicas ao conteúdo trabalhado na escola. Os autores ressaltam, ainda, o valor desta aprendizagem em meio à tradição docente de separar e desvalorizar a experiência dos alunos dos saberes propostos pela escola.

Considerando a enorme distância entre a realidade de vida de um aluno de licenciatura e aquela de um professor de ensino básico, e, ainda, que a proposta do PIBID é favorecer a inserção do aluno de licenciatura no cotidiano escolar, identificamos uma efetiva relação entre

a proposta e o que de fato acontece com as personagens envolvidas no programa. Nas respostas, há a expressão recorrente de satisfação e de que o programa contribui efetivamente para o aperfeiçoamento da formação docente. Subentende-se que o programa tem de fato permitido a aproximação do aluno de licenciatura da realidade escolar.

Os professores supervisores auxiliam os bolsistas no processo de adaptação ao ensino básico, e ao mesmo tempo o bolsista traz novidades apresentadas ou desenvolvidas no curso de graduação que os professores podem passar a aplicar em suas práticas.

A formação de professores deve ter como fundamento o professor que se quer formar, consciente da realidade e do cotidiano escolar. Assim o PIBID se propõe a contemplar essa necessidade. Neira (2010, p. 58), ao discutir a questão do currículo propõe que:

> Os saberes e situações que constituem o currículo da formação para a docência refletem, em última análise, o sujeito-professor que se quer formar. Sempre há um projeto de cidadão em vista e um modelo profissional a ser alcançado para um determinado projeto de sociedade.

Assim, a experiência prática que o PIBID privilegia facilita que o professor a ser formado seja consciente das condições pedagógicas reais.

Nesse estudo, apesar de termos pesquisado professores de áreas diferentes, notamos por meio das respostas que todos possuem a mesma linha de pensamento em relação às contribuições que o programa traz aos bolsistas. Segundo eles, a participação no PIBID ajuda o bolsista a adquirir experiência de sala de aula, observando o que é certo ou errado, pontos positivos e negativos, conflitos e suas possíveis soluções, como portar-se em situações desafiadoras e adversas. O programa também possibilita a oportunidade de atuação nas aulas em atividades conjuntas com o professor supervisor, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na IES. Os professores coordenadores, docentes da IES, promovem encontros e discussões que também facilitam o diálogo entre teoria e prática, entre o que é visto nos artigos estudados e produzidos com aquilo que se faz em nas situações de aula.

Os professores supervisores acreditam que o PIBID proporciona ao bolsista a possibilidade de adquirir experiência em sala de aula. Isso significa a oportunidade de vivenciar diversas situações do cotidiano do professor, algo que muda de turma para turma. Essa vivência é uma experiência singular, pois durante o curso de graduação, mesmo a melhor explicação sobre essa realidade não é comparável à experiência prática. A revisão de currículo e conteúdo permeia essa discussão, como reforça Gatti (2010, p. 1359):

> Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas

> institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Ainda assim, a revisão de conteúdos e currículo pode se restringir aos conceitos. Por isso o PIBID, ao agregar experiência prática às discussões sobre o cotidiano da vida escolar, agrega valores perceptíveis.

Exemplos de tais situações práticas incluem a maneira de lidar com turmas mal comportadas, ferramentas que o professor tem em mãos para resolver problemas, formas de ação em caso de conflito entre alunos, falta de estrutura por parte da escola e postura diante da falta de materiais de aula. Essas situações se transformam em uma bagagem de experiências, pois são situações rotineiras que fazem parte do dia-a-dia do docente. Vieira, Caires e Coimbra (2011) argumentam sobre a importância desse tipo de aprendizagem que envolve a prática:

> [...] as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação ativa, implicando o envolvimento direto dos formandos em atividades e contextos reais de trabalho (VIEIRA; CAIRES; COIMBRA, 2011, p. 30).

A aprendizagem pode ser concebida como um problema à espera de solução (POZO, 2002). Sua solução necessitará de um treinamento ou uma prática adequada para esse fim, decorrentes de uma experiência concreta. Dessa forma, uma boa aprendizagem requer uma prática bem organizada. A ausência da relação teoria-prática é apontada como uma das causas da insegurança por parte de recém-formados, conforme aponta Gondim (2002, p. 307):

> [...] as poucas oportunidades de exercício prático oferecidas durante o processo de graduação, e que estão relacionadas com as dificuldades de se articular de modo integrado a formação científica e a profissionalizante, contribuem para o sentimento de insegurança experimentado pelo estudante, para o delineamento de um perfil fragmentado e para a fragilização na construção de uma identidade profissional que prejudicam a visualização de perspectivas concretas de inserção no mercado de trabalho.

A proposta de vivenciar o cotidiano da vida escolar e com acompanhamento docente garante a articulação entre saber e fazer, minimizando as fragilidades e insegurança da entrada no mercado de trabalho.

De acordo com a percepção dos professores supervisores, os bolsistas trazem muitos benefícios para a escola, desenvolvem projetos diferenciados, colocam em prática o conhecimento adquirido, prestam suporte ao professor durante as aulas, observando a sala enquanto o professor resolve algum problema e tirando dúvidas dos alunos.

Considerando inquestionável que "a qualidade da educação pressupõe um professor bem formado" (VASCONCELOS, 2013, p. 4), a aproximação da formação profissional com a prática da profissão reforça a ideia de que a boa formação produzirá bons docentes.

Para a maioria dos professores supervisores não há pontos negativos relacionados à presença do bolsista na escola. O bolsista é um aprendiz sob a supervisão de um profissional experiente, sendo assim toda e qualquer atividade realizada por um bolsista é previamente analisada por seu supervisor

O início precoce no programa pode trazer insegurança e dificuldades para os bolsistas, mas em que pese esse risco, é também um bom momento para a aquisição de experiência sob supervisão direta. Embora seja verdade que o distanciamento da formação docente do mundo real seja apontado como algo recorrente em várias áreas, o PIBID se propõe a diminuir essa distância, não permitindo que o egresso do ensino superior tenha conhecido a realidade escolar apenas virtualmente.

Na percepção dos supervisores a presença do bolsista na escola não traz nenhum risco. O bolsista está na escola com o intuito de aprender e de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na IES, ainda não tem responsabilidade sobre os problemas que eventualmente possam surgir e não deve interferir na aula, já que esse papel pertence ao do professor.

Além dos pontos positivos para os bolsistas, a participação deles traz benefícios para a escola e também para os alunos. Para a escola fica a certeza do apoio de uma IES próxima, na busca pela solução de problemas e parcerias em projetos. Já para os alunos da educação básica, o bolsista se torna uma espécie de segundo professor que pode tirar dúvidas e auxiliar em diversas atividades, cooperando no aprendizado da turma e facilitando o vínculo entre aluno e escola.

Outro ponto de destaque nos comentários dos supervisores é o desenvolvimento da autonomia docente. O PIBID permite a intervenção do bolsista sem reduzi-lo a um reprodutor de ações, mas estimulando sua intervenção por meio de criação e discussão das propostas curriculares, do estudo teórico e de sua aplicação prática.

Por fim, um ponto relevante para os alunos de graduação é o auxílio financeiro que o programa prevê, muitas vezes utilizado para custear os estudos. Embora o valor não lhes garanta independência, traz auxílio num momento importante da vida. Poder vivenciar a experiência que o programa permite recebendo um auxílio financeiro é algo que os supervisores reconhecem como parte importante do programa.

**Conclusão**

Na visão dos supervisores, o PIBID cumpre com seu compromisso de aproximar o discente de licenciatura da realidade profissional da sua área de atuação, dando-lhe a chance de colocar em prática os conhecimentos por ele obtidos no ensino superior, e garantindo a

oportunidade de adquirir experiência do cotidiano e da realidade de sua futura profissão. A experimentação prática no ambiente de trabalho permite amadurecimento acompanhado de crescimento pessoal e profissional, contribuindo para que o futuro docente defina seu papel de professor, reforçando seu desejo de atuação, contribuindo para desenvolver estratégias que lhe tragam confiança e segurança para assumir uma sala de aula. Os benefícios se estendem também à escola de ensino básico que recebe os bolsistas e às IES, por fomentar discussões relativas à profissão docente e suas atribuições.

## REFERÊNCIAS


AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M.B.; RIBEIRO, M.T.M. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. *XVI ENDIPE* - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFISSIONAIS DE ENSINO SUPERIOR (CAPES). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 16 maio 2018.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M.C.O.L.; GONÇALVES, C.A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. Organizações Rurais & Agroindustriais - *Revista Eletrônica de Administração,* da UFLA, v. 5, n.1, 2003.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M.E.V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc*., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid= 467&id=233& option=com_content&view=article> Acesso em: 04 abr. 2013.

NEIRA, M. G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo: v. 9 (Suplemento 1), p. 55-59, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. *Relatório de Pesquisa*. São Paulo: Moderna, 2006.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *Revista do Nudecri*, Campinas, n.1, p. 35-47, 1995.

ORLANDI, E. P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres:* a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA. L. G. F; LOPES, R. L. S. U.; SILVA, M. F.; TRENNEPOHL JÚNIOR, W. Formação de professores de Física: experiência do PIBID, da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia. *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213 - 227, abr. 2012.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Formação docente e qualidade da educação: um binômio inseparável. *Verbum* - Cadernos de Pós-graduação, n. 4, p. 4-10, 2013.

VIEIRA, D.A.; CAIRES, S.; COIMBRA, J.L. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Rev. Bras. Orient. Prof.*, São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2011.

Relato recebido em: 10/04/2017

Relato aceito em: 25/09/2017

# PREPARA, CHEGOU A HORA DE SER PROFESSORA!

## *PREPARE, IT'S TIME TO BE TEACHER!*

Fabiane de Andrade de Andrade Leite[30]
Franciele Siqueira Radetzke[31]

**RESUMO**: Apresenta-se neste texto um relato de vivências que se tornaram experiências docentes, possibilitadas pelas atividades realizadas durante o estágio curricular supervisionado de um curso de Licenciatura em uma Universidade pública. Destaca-se uma sequencia didática direcionada para o estudo das Ligações Químicas e o processo de constituição docente. O olhar para o processo formativo é analisado por meio das escritas reflexivas realizadas em diário de bordo, em que foram identificados(as) momentos/categorias de investigação: preparação, observação, reconstrução e constituição. Os momentos de formação permitem indiciar as vivências que se tornam experiências significativas no processo de formação do "ser professor".

**Palavras-chave**: Formação. Experiência. Constituição.

**ABSTRACT**: It is presented in this text an account of life that became teacher experiences, made possible by the activities carried out during the supervised curricular internship of a Licentiate degree course at a public university. It stands out a didactic sequence directed to the study of chemical bonds and the process of teacher constitution. The look at the formative process is analyzed through the reflective writings carried out in logbook, in which the moments / categories of investigation were identified: preparation, observation, reconstruction and constitution. The moments of formation allow us to point out the life situations that become significant experiences in the process of teacher training.

**Keywords:** Formation. Experience. Constitution.

### Primeiras palavras

Um momento enriquecedor no processo de formação docente é, sem dúvida, o "experimentar*"* da profissão. Um período muito aguardado pelo futuro professor que é conflituoso, imprevisível, transformador e com intensa dimensão formativa, pois possibilita a vivência em sala de aula - o tecer de um processo de ensinar e aprender articulado às ações construídas no exercício da formação inicial. Nesta etapa, as perspectivas não se distanciam da sala de aula, pelo contrário, é para ela que se direcionam, agora com olhar ampliado no desafio de mediar conhecimentos, na hora e vez de "ser professor".

[30]Professora de Estágio e Práticas de Ensino nos Cursos da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo/RS. Doutora em Educação nas Ciências. *E-mail*: fabiane-leite@hotmail.com

[31]Licencianda do Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo/RS. Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Ciências. *E-mail*: francielesradetzke@gmail.com

O processo de investigar a formação do "ser professor", que contemplamos nesta escrita, corresponde às ações teóricas e práticas realizadas no decorrer da formação inicial e que se efetivam em experiências significativas, conforme apresentado por Larrosa (2002, p. 25). Para o autor, "a experiência é aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma". Ainda, nos entendimentos do autor, a experiência vai sendo adquirida pelo sujeito na medida em que ele significa as ações e no modo como vai atribuindo sentidos à elas e, nessa direção, afirma que a experiência:

> [...] requer um gesto de interrupção [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 25).

Com esse propósito, temos investido esforços em analisar vivências realizadas por futuros professores que se tornam experiências significativas no processo de formação docente. Assim, nossas intenções vão ao encontro do relatar vivências que são construídas em diálogos com sentimentos de formação e transformação, alcançados à medida que os acontecimentos em sala de aula transformam e formam o "ser professor". Momentos que requerem ser compartilhados, pois se tornam arte de constituir a identidade docente de forma autêntica e construtora da profissão.

Nesse sentido, buscamos compreender os momentos vivenciados antes, durante e após a realização do Estágio curricular supervisionado III: Ciências no ensino fundamental. O componente curricular acena para a integração entre teoria e prática por meio de vivências, experiências e mediação de conhecimentos adquiridos em um curso de licenciatura da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias de uma universidade pública do interior do estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de planejar, executar e analisar a prática docente de ensino em Ciências em sala de aula.

A vivência formativa foi realizada em uma escola do interior de um município da região das Missões no Rio Grande do Sul. Destacamos que, no processo de estágio realizado, foram dedicadas 126 horas/aula, sendo 52 horas de docência em sala de aula. As atividades foram realizadas no turno da tarde com turmas do oitavo e nono ano, contendo respectivamente, 15 e 11 estudantes.

Nessa direção, compreendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelo(a) futuro(a) professor(a) tornam-se significativas à formação docente dos acadêmicos

de cursos de Licenciatura, ao possibilitarem o contato direto com o contexto profissional escolhido. As vivências no dia-a-dia da escola podem instigar os(as) futuros(as) professores(as) para a construção de novos olhares e perspectivas com a profissão e, assim, promover o início da construção de uma identidade de professor(a). Para tanto, como meio de resgatar as vivências e compreender quais os aspectos que contribuem para a formação de significativas experiências docentes, realizamos uma análise das reflexões desencadeadas/proporcionadas pelos momentos de docência exercidos, tendo em vista que:

> [...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Do mesmo modo, Schön (1992, p. 83) ressalta que "é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a ação-na-ação", ou seja, o professor pode recorrer várias vezes a uma mesma aula, pensar no que aconteceu, no que observou, no significado da aula e ainda em eventuais adaptações de outros sentidos. Além disso, destacamos o processo de formação, o qual vai além de uma única prática, mas de várias que convergem para um posicionamento reflexivo do "professor" em formação acerca de sua prática. Para Schön (1992), a reflexão na ação preconiza a reflexão sobre ações passadas, podendo essas se projetarem no futuro como novas práticas, possibilitando ao professor desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas (FONTANA; FÁVERO, 2013).

Nessa direção, buscamos, no decorrer da escrita, ressaltar as reflexões realizadas em Diário de Bordo (DB), construído por uma licencianda, uma das autoras deste texto. O DB é um instrumento utilizado no processo formativo e segue a perspectiva de Porlán e Martin (1997). Os autores ressaltam que "o diário de bordo é usado como um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo ao professor a consciência sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência" (1997, p. 22). Desse modo, ao final de cada aula desenvolvida na escola, a licencianda recorria ao DB e nele refletia, anotava os pensamentos e as convicções acerca do delinear de suas ações e o posicionamento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

Destacamos que as discussões estão direcionadas para as reflexões de uma sequencia didática relacionada ao estudo das ligações químicas, em que procuramos destacar o planejamento e as reflexões atinentes ao desenvolvimento, tendo em vista que ao findar das

ações, em sala de aula, volta-se para as escritas com um direcionamento construtivo, ou seja, a observação de um tecer de concepções e reflexões que foram convergindo, formando, transformando e reconstruindo-se ao construir e constituir o posicionamento da licencianda, enquanto professora. Tais observações instigam ainda inquietações decorrentes do processo de constituição docente, do ambiente observado e dos diálogos compartilhados.

Desse modo, a escrita é norteada por dois momentos em especial, observados na leitura em DB, sendo eles: "Planejamento Inicial", em que se apresenta o processo com olhar voltado para as atividades que foram realizadas em sala de aula, para as práticas pedagógicas articuladas aos referenciais e ao conhecimento construído na graduação. Um segundo momento é: "O desenvolvimento: as experiências e diálogos compartilhados". Nessa parte, destacamos o delinear das vivências por meio de momentos de formação: preparação, observação, reconstrução e constituição. Os momentos evidenciam aspectos que contribuem para tornar as vivências em experiências significativas.

## 1 Planejamento inicial

Dentre as tarefas da docência temos o planejamento de ensino. Compreendemos que planejar as ações a serem realizadas em sala de aula não é apenas uma necessidade do trabalho do professor corresponde a uma organização intencional do que será realizado em sala de aula. Tal perspectiva se fortalece na defesa de que todo o trabalho realizado em sala de aula deve ter intencionalidades que contribuem para qualificar o processo de ensino e favorecer a aprendizagem. Ao realizar o planejamento de uma aula o professor reflete sobre as etapas essenciais do processo: os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

No contexto do estágio, foram planejadas 52 horas/aulas, organizadas em dois blocos (sequências didáticas) para o 9° ano e três blocos para o 8° ano. O planejamento foi compartilhado com a professora titular das turmas e os conceitos discutidos com o 9° ano estavam relacionados ao átomo; tabela periódica; elemento químico e ligações químicas, os quais foram organizados em uma mesma sequencia didática e os conteúdos relacionados aos óxidos integraram um segundo bloco de aulas. Para o 8° ano, os conteúdos dialogados estavam relacionados ao sistema digestório, sistema respiratório e sistema circulatório, cada qual compreendeu um bloco de planejamento diferenciado, mas não independente.

No processo de construção das metodologias articulamos conhecimentos e perspectivas compartilhadas durante a formação acadêmica, com vistas ao processo de significação

conceitual, como meio de proporcionar aos alunos "o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de continuamente colher e processar informações, desenvolver sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, ter atuação positiva e crítica em seu meio social" (BRASIL, 1998, p.62).

Aliado a isso, as sequencias metodológicas acenaram para perspectivas como o Educar pela Pesquisa (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2002); uso da História da Ciência; filmes relacionados ao conteúdo; (re)contextualização de conhecimentos; experimentação; Histórias em Quadrinhos; escritas e reescritas entre outras metodologias, com olhar voltado para a construção de conhecimentos pelos alunos de forma significativa.

Entre as abordagens propomos a construção de um Caderno de Ciências pelos alunos, no qual registravam as compreensões e, ao longo dos diálogos compartilhados em sala de aula, iam reescrevendo-as com base nos entendimentos produzidos. A essa perspectiva atribui-se a ideia de (re)contextualização de conhecimentos, que direciona atenção às concepções iniciais dos alunos acerca de determinado conceito com olhar para as vivências, cuja significação conceitual vai sendo alcançada ao se atingir níveis mais elevados de generalização (VIGOTSKI, 2001).

Para Wenzel (2014, p. 82-83) "é preciso ampliar os espaços, na sala de aula, para ouvir os estudantes, seja pela fala, seja pela escrita, bem como, de desafiá-los a explicitar o seu entendimento". Nessa direção, a construção dos Cadernos de Ciências, foi acompanhada pela professora, tendo em vista os possíveis processos de mediação.

**Figura 1**. Caderno de Ciências utilizado nas aulas no Estágio Curricular Supervisionado III: Cíências no Ensino Fundamental



**Fonte**: Arquivo do pesquisador.

As dinâmicas de interação que permearam todas as aulas potencializaram a motivação e o interesse dos alunos para a participação nas atividades desenvolvidas. A intenção de focalizar o estudo de determinados conteúdos na participação dos alunos vai ao encontro do

que salienta Vigotski (2001). De acordo com o autor, os processos de construção de conhecimentos são estabelecidos por meio da interação com os outros e com o meio, num processo sempre intencional e mediado pelo uso de instrumentos e signos. Dessa forma, promover/possibilitar a participação dos alunos na construção de suas aprendizagens possibilita ao professor potencializar os processos de ensino e aprendizagem e avançar na significação conceitual dos alunos ao passo que a articulação entre conhecimentos iniciais e conhecimentos científicos é fortalecida. Tal perspectiva amplia as discussões e sinaliza para a importância do processo de mediação, exercido pelo professor, ao estabelecer diálogos entre saberes e fazeres com olhar para a construção de conhecimentos de forma significativa.

Nessa direção, como atividades que promovem a interação entre alunos e entre aluno e professor, são destacadas nos blocos de aulas, atividades em grupo como jogos didáticos, construção de cartazes, resolução de exercícios de forma oral, leituras investigativas, construção de uma tabela periódica atentando-se para conceitos como propriedades, camada de valência, distribuição eletrônica, construção de uma pirâmide alimentar, atividades experimentais entre outras perspectivas.

Pensando na multiplicidade de ações e perspectivas apresentadas no planejamento das aulas, ressaltamos uma das sequencias didáticas desenvolvidas com o 9° ano, que esteve relacionada ao conteúdo das Ligações Químicas. O delinear metodológico contemplou as perspectivas do Educar pela Pesquisa (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2002) cuja proposta gira em torno dos três momentos: questionamento, construção de argumentos e comunicação. Dessa forma, no transcorrer dos diálogos observamos momentos de problematização, produção de argumentos direcionadas as problemáticas e para além delas, a comunicação de saberes construído por meio da fala e escrita.

O processo teve início com um vídeo contemplando aspectos da história da ciência e as perspectivas apresentadas por alguns filósofos gregos acerca de que o universo era formado pela combinação de 4 elementos. A utilização do vídeo teve como intenção potencializar discussões acerca dos aspectos históricos que contribuem para compreender de forma crítica o tema apresentado, possibilita o questionamento e o debate entre alunos e entre professor e aluno a respeito da construção de fatos científicos e concepções (SANTOS, 2011).

Os alunos foram instigados a pensar na possibilidade de o ar, terra, água e fogo serem elementos químicos. Na sequência, realizou-se a leitura de uma história em quadrinhos, intitulada “Associabilidade”, no livro *Química Geral em Quadrinhos* (PALHARES, 2008). As Histórias em Quadrinhos destacam-se pela forma diferenciada de comunicação visual e verbal

direcionada aos conteúdos trabalhados, possibilitando o decorrer da leitura um olhar atento e investigativo. Nesse viés,

> [...] as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém, uma organização deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino podendo desta forma, atingir o objetivo da aprendizagem. (PALHARES, 2008, p. 4).

No sentido de problematizar os conceitos relacionados às ligações químicas, os alunos foram convidados a observar nos rótulos de embalagens a organização dos elementos, com vistas ao entendimento das ligações químicas sob um olhar inicial. Procurou-se discutir as propriedades dos gases nobres e a estabilidade adquirida pelos outros elementos quando associados a outros. É importante destacar, que todas as discussões aguçadas pelos alunos eram registradas em seus Cadernos de Ciências individualmente, mesmo que o diálogo ocorria no grande grupo.

No entanto, para além das inquietações iniciais, foram direcionados momentos para a construção argumentos direcionados as problematizações, ou seja, argumentos que "justifiquem as novas posições assumidas" (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2002, p. 8). Nesse viés duas atividades metodológicas merecem destaque, entre elas o uso da experimentação, tendo em vista que as atividades experimentais se mostram promissoras ao possibilitar o diálogo entre teoria e prática, além da participação dos alunos e da mediação no processo de produção de conhecimentos.

Quando os alunos interagem com os fenômenos decorrentes do experimento, "ficam-lhes abertas, as portas para as mais diversas interpretações e conclusões" (PACHECO, 1996, p. 71) e desse modo não se pode limitar o experimento a determinadas interpretações e conclusões pré-estipuladas, mas sim dar a oportunidade de os alunos pensarem e desenvolverem sua autonomia. Isso contribui para que os processos de mediação em sala de aula, de fato se efetivem direcionando-se para o desenvolvimento humano e social dos alunos, num movimento de ir e vir no processo de (re)significação conceitual.

Foi realizado o teste da condutividade elétrica em diversas substâncias, há exemplo o sal de cozinha (sólido e dissolvido), parafina de vela e colher de metal. Em meio às discussões, os tipos de ligação química (iônica, covalente e metálica) eram ressaltadas, haja vista as observações, tudo era anotado e após os alunos precisavam apresentar explicações para tais fenômenos. Ainda, como meio de potencializar as discussões relacionadas aos tipos de ligações químicas, realizou-se também a atividade experimental intitulada Martelando Materiais, a

proposta esteve ancorada no artigo *Martelando materiais e ressignificando o ensino de ligações químicas* (ARIZ; MACHADO, 2011). Tal prática possibilita problematizar a atenção dos alunos para um nível microscópico, ao instigá-los acerca do que acontece quando uma força é exercida sobre as substâncias (NaCl, parafina e metal). Para tanto, com o auxílio de um martelo, os alunos pressionaram com força em cada uma das situações. Por exemplo, ao se bater com o martelo em um cristal iônico ele vai se espedaçar, isso acontece porque a força aplicada empurra os átomos de cargas iguais para se juntarem, no entanto eles se repelem e acabam quebrando o cristal. Se bater com o martelo em um metal ele não se quebra, só amassa. Isso acontece porque o mar de elétrons protege os cátions uns dos outros. E na vela quando exercida a força as moléculas ainda continuam sendo parcialmente atraídas, por isso uma parte quebra e a outra amassa (ARIZ; MACHADO, 2011).

No entanto, somente a construção de argumentos não é suficiente (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2002). Segundo os autores,

> [...] é importante que a pesquisa em sala de aula atinja um estágio de comunicar resultados, de compartilhar novas compreensões, de manifestar novo estado do ser, do fazer e do conhecer, o que contribui para sua validação na comunidade que esse processo está se dando. (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2002, p. 9).

Dessa forma, como meio de acompanhar a compreensão dos alunos acerca da construção de seus conhecimentos, além das escritas no Caderno de Ciências, realizou-se uma atividade de montagem de modelos de compostos iônicos e moleculares utilizando bolas de isopor e palitos, em que os alunos, em grupos, analisaram a montagem e, após, discutiu-se na turma a explicação do tipo de ligação envolvida e algumas propriedades, como compartilhamento e transferência de elétrons, tamanho dos átomos entre outras.

A seguir, destaco as experiências significadas nos momentos de constituição do "ser professor".

## 2 O desenvolvimento: as experiências e diálogos compartilhados

Nessa parte, o olhar direciona-se para as reflexões destacadas em DB, cujo objetivo volta-se para o percurso formativo, na vez e posição de professor com vistas às atividades planejadas e agora já desenvolvidas. Para tanto, recortes das escritas realizadas em DB tomam parte e direcionam a discussão.

Os momentos apresentados vão ao encontro do que é proposto por Schön (1992) ao destacar que o conhecimento prático é constituído na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, pois o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e

avaliar suas atividades. Com esse propósito, acenamos para quatro momentos que contribuíram para que as vivências realizadas se tornassem experiências docentes, no sentido apresentado por Larrosa (2002). Como primeiro momento, destacamos a **Preparação**. Nesta etapa, identificamos aspectos significativos da formação acadêmica que perpassam o momento de estágio, como o sentimento de ser professor pela primeira vez em uma sala de aula:

> [...] é chegada a hora de entrar em sala de aula, e reconhecer esse momento, como um desafio: o de fazer florir toda constituição que construí, por meio de diálogos compartilhados na Universidade, encontros de formação, aprendizagens compartilhadas, práticas pedagógicas e sem dúvida por meio da pesquisa. Um momento inicial. Senti medo, ansiedade, emoções! Quando entrei em sala de aula, o Ser Professor tomou-me por completo. Senti-me dona daquele espaço (a sala de aula). (DB, 28 de Agosto, 2017).

No excerto, a licencianda reporta ao reconhecimento da acadêmica com relação a sua opção profissional. Ela se identifica no espaço de sala de aula, agora como Professora e, para tanto, justifica esse momento como um desafio atrelado ao processo de mediação de conhecimentos de forma significativa. Ainda, destacamos a importância atribuída aos diálogos compartilhados, um aspecto que fortalece a sua vivência formativa e possibilitou que o momento de estágio se tornasse uma experiência significativa.

Como segundo momento formativo, identificamos a construção do olhar de professor, a **Observação**. Como o convívio e diálogo com a turma é algo novo, o medo e a ansiedade foram motivos de destaques. Nas escritas identificamos um cuidadoso olhar da licencianda com a realidade vivenciada:

> [...] o 9° é uma turma mais tranquila, eu diria, mais calma. Já o 8° ano é uma turma agitada, curiosa, é preciso ser precisa com eles para o trabalho/ planejamento da aula manter-se organizado. São dois espaços bem distintos, mas com potencial para um grande trabalho, assim acredito. (DB, 28 de Agosto, 2017).

Ao andar da trajetória da Professora em formação inicial, destacamos que ela vai realizando melhor suas escolhas, no entendimento de que intervenções são necessárias. As colocações são referenciadas logo nas primeiras aulas, com relação ao 8° ano,

> [...] a turma é bem inquieta, querem saber de tudo, menos do conteúdo. Assim, preciso ser bem organizada, não posso abrir espaço, pois a turma se dispersa e outros comentários aquém do conteúdo tomam conta dos diálogos. [...] os alunos tinham dificuldade, estavam preocupados com seus erros. Enfatizei que essa não era a questão central da atividade e sim as suas aprendizagens, conhecer melhor suas concepções e reconstruí-las. (DB, 31 de Agosto, 2017).

Dessa forma, o primeiro desafio salientado pela acadêmica, encontra-se em fazer com que os alunos observem a importância de suas aprendizagens, fato ainda distanciado, pois os

alunos *"têm muita preocupação em procurar logo a resposta e copiá-la, outras perspectivas para eles não é interessante"* (DB, 31 de Agosto, 2017). A estagiária continua as aulas direcionando as situações metodológicas para a participação e envolvimento dos alunos abarcando a (re) contextualização dos conhecimentos, história da Ciência, dinâmicas de interação, entre outras propostas. No entanto, na terceira semana, observa-se a necessidade de uma busca de novos olhares pela estagiária, ao dialogar sobre o 9° ano, e é aí que observamos o terceiro momento, o processo de **Reconstrução**.

> Penso que os alunos possuem dificuldades na compreensão dos conceitos, é uma turma bastante silenciosa. Preciso rever propostas metodológicas que envolvam mais os alunos e que desenvolvam a participação dos alunos de forma prazerosa. A tranquilidade da turma observada na primeira aula começa a me inquietar, preciso que participem mais, sinto essa necessidade, preciso senti-los durante o processo... (DB, 11 de Setembro, 2017).

E assim, a turma que no primeiro dia de aula fez com que a estagiária se sentisse aflita pela agitação, começa a tranquilizá-la, pois tornaram-se participativos, o que contribui no processo de construção de conhecimentos. A intenção de focalizar o estudo de determinados conteúdos na participação dos alunos vai ao encontro do que salienta Vigotski (2001), ao enfatizar que os processos de construção de conhecimentos são estabelecidos por meio da interação com os outros e com o meio, num processo sempre intencional e mediado pelo uso de instrumentos e signos.

Dessa forma, prover a participação dos alunos na construção de suas aprendizagens possibilita ao professor potencializar a tomada de consciência dos alunos para com suas compreensões anteriores e a partir daí avançar em outros níveis de significação (WENZEL, 2014). Assim, o uso de dinâmicas de interação entre os alunos e entre professor e aluno são destacadas como meio de motivar e despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, sendo para tanto "necessário o uso de uma linguagem atraente, capaz de aproximá-lo o máximo possível da realidade, transformando os conteúdos em vivência" (FIALHO, 2008, p.1). A intenção de potencializar a participação dos alunos no processo de aprender é destacada pela estagiária, que se sente incomodada em buscar metodologias diferenciadas, disposta a rever sua prática.

No percurso formativo, a estagiária vai percebendo a desmotivação dos alunos, mesmo com aulas dinâmicas, e sente-se incomodada com isso:

> [...] percebi no andamento da aula que os alunos não estavam motivados. Em seus olhares percebia um desânimo, um dizer de porque estudar Química? [...] Aqueles olhares e aquelas palavras iam me incomodando, no entanto precisava mostrar firmeza. Incomodavam porque eu pensava na importância da condução do trabalho que eu estava realizando, não eram conceitos isolados

> que ressaltava, trazia para o tecer da significação dos conceitos as justificativas que permeavam determinadas compreensões sempre acenado para a história da Ciência. (DB, 14 de Setembro, 2017).

A futura professora permanece com foco no processo de significação conceitual por meio de práticas pedagógicas que instigam a participação dos alunos, a construção de argumentos por meio da fala e a escrita. Destacamos que os pressupostos da formação são mantidos e, nesse momento, acena-se ao quarto momento de formação, o da **Constituição**:

> [...] preciso instigar os alunos a buscar conhecimentos, a se interessarem pelas temáticas, é preciso inovar. Minhas expectativas afloram a cada passo da realização desse estágio. O qual se mostra fundamental na compreensão de minha constituição profissional e de minha prática. [...] o descaso pelos estudos, me levam a pensar no que Vigotski ressaltou ao dizer que o aluno para significar conceitos precisa de uma necessidade, sem tal não há motivação para o aprendizado. Mas como motivar meus alunos?? É o que me pergunto a cada dia! Compreendo a dificuldade e nível de abstração para alguns conceitos, mas preciso fazer com que eles participem mais e mais, é preciso que signifiquem conceitos. (DB, 18 de Setembro, 2017).

É importante destacar que a necessidade de busca por inquietações, relacionadas à significação conceitual, potencializam a constituição profissional da estagiária, pois: "*ao sair da aula não paro de pensar em diferentes metodologias que contribuam para acelerar o processo de significação conceitual. Preciso pesquisar, investigar, escrever, refletir, reviver minha prática"* (BD, 25 de Setembro, 2017).

Em suma, a sequência didática relacionada às ligações químicas, ressalta um recorte dos aspectos metodológicos utilizados pela futura professora, e que durante o período de docência foram marcantes em sua constituição, tendo em vista que a possibilidade de desenvolver tais práticas ainda lhe deixa inquieta, ao afirmar que,

> [...] as estratégias metodológicas por mim utilizadas, a exemplo da sequencia didática das ligações químicas, possibilitam o envolvimento do aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos querem participar, a aula torna-se mais agradável, mas ao mesmo tempo que isso acontece, é preciso buscar a importância de determinados fenômenos. E é ai que nasce uma das minhas mais importantes instigações. Faltou tempo para que eu trabalhasse essa outra parte e talvez por isso que me 'dói' saber que está chegando o final. No entanto o caminho começou a ser trilhado, é preciso continuar, repensar, me fazer sim A Professora que busco a cada passo construir. (DB, 2017).

Nessa direção, possibilitar a participação dos alunos, a contextualização dos conhecimentos trabalhados, prática da escrita e retomada de suas compreensões é o caminho, no entanto é preciso investir mais em situações que promovam a significação conceitual, é preciso dialogar interesses com os alunos e fortalecer o que de fato faça sentido a eles. Dessa

forma o professor estará contribuindo à formação de cidadãos críticos e comprometidos para com a sociedade em que vivemos.

Diante de tais colocações, reitera-se a importância do direcionamento metodológico para o desenvolvimento das aulas, no entanto destaca-se o real sentido da profissão docente, na hora e vez de "ser professor". Não há 'receita' pronta e acabada, e sim desafios a serem dialogados a cada passo. É necessário criar e inovar, direcionando-se para a construção e significação conceitual dos alunos.

Tal perspectiva é identificada no processo de formação da licencianda que se coloca comprometida com o desafio, reconstruindo suas ações a cada momento único da profissão, num diálogo entre saberes, fazeres e questionamentos.

Assim, destacamos que as vivências compartilhadas e que foram refletidas no DB da licencianda se tornaram experiências, marcas profundas de um processo de formação, transformação permanente. As reflexões ora destacadas contribuíram para que as vivências se tornassem experiências significativas da docência. Um processo que acenou para aspectos marcantes e recorrentes de uma prática pedagógica: o de se preparar, parar e observar, andar mais um pouquinho, sentir, experimentar e reconstruir certezas na arte e desafio de constituir-se Professor e de formar cidadãos.

## Considerações finais

Investigar a prática docente é sem dúvida um exercício a ser realizado continuamente, tanto em processos de formação inicial como continuada de professores. Momentos e vivências necessitam ser dialogados, em busca de ações que tocam o sujeito e sua formação, haja vista da construção de um sujeito crítico e comprometido com seus fazeres.

A intenção de problematizar a sequencia didática relacionada às ligações químicas, objetivou investigar as situações metodológicas propostas e, após o desenvolvimento, acenar para os momentos de formação que contribuíram para que vivências fossem significadas em processo de formação/constituição. Tal direcionamento mostrou-se importante no processo de formação da acadêmica, pois vários aspectos puderam ser evidenciados e mostraram-se atinentes ao propósito de analisar um processo de formação.

Momentos que marcam a constituição da futura professora foram evidenciados: preparação, observação, reconstrução e constituição. Tais momentos colocam-se como complementares ao processo de formação inicial, ao passo que indiciam ações de sentimentos que tocam a construção do "ser professor", e ao tocá-lo o transformam.

## REFERÊNCIAS


ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

CASTRO, P. A. P. P de; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Athena*, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008

FIGURA 1. Caderno de Ciências utilizado nas aulas no Estágio Curricular Supervisionado III: Ciências no Ensino Fundamental. Fotografias dos autores. 2017.

FONTANA, M.J.; FÁVERO, A.A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, Caxias do Sul, v. 8, n. 17, jan/jun. 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R; LIMA, V. M. R. *Pesquisa em sala de aula*: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. P. 4-9.

PACHECO, D. Um problema no ensino de ciências**:** organização conceitual do estudo dos fenômenos. *Educação e Filosofia*, 10 (19) p. 63-81, jan/jun, 1996.

PALHARES, M.C. *História em quadrinhos*: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história. Dia a Dia Educação, Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf> Acesso em: 15 out. 2017.

PARIZ, E.; MACHADO, P.F.L. Martelando materiais e ressignificando o ensino de ligações químicas. In: Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Ciências (ENPEC), **Anais**, 2011, São Paulo.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El diario del profesor*. Sevilla: Díada Editora, 1997.

SANTOS, E. G. A história da ciência no cinema: contribuições para a problematização da concepção de natureza da ciência. 2011. 124 f. *Dissertação* (Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico). Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Disponível em: <http://www.urisan.tche.br/admin/upload/eliane.pdf > Acesso em: 14 out. 2017.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista UNAR*, Araras, v. 7, n. 1, mar. 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra, 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENZEL, J. S. *A escrita em processos interativos*: (re)significando conceitos e a prática pedagógica em aulas de química. Curitiba: Appris, 2014.



Relato recebido em: 14/02/2018

Relato aceito em: 07/05/2018

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SINCRONIA ENTRE CULTURA E POLÍTICA - A EXPERIÊNCIA DISCENTE NO MOVIMENTO ESTUDANTIL

## *UNIVERSITY EXTENSION: SYNCHRONY BETWEEN CULTURE AND POLITICS - THE STUDENT EXPERIENCE IN THE STUDENT MOVEMENT*

Alessandra Domingos de Souza[32]
Lucimar Souza Arguelho[33]

**RESUMO:** O trabalho refere-se a um relato de experiência vivenciado por discentes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo foi expor a atividade de extensão como um instrumento interdisciplinar e sua importância na formação acadêmica. Para tanto, explanamos de forma qualitativa a vivencia no 14ª Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB), um dos principais fóruns do movimento estudantil brasileiro, realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Recife, entre os dias 18 a 21 de Janeiro de 2013. Conforme revisão de literatura a experiência vivenciada pelos discentes em extensões universitárias vem contribuindo para a problematização da realidade, trocas de culturas, construção de significados e para a formação da consciência crítica por parte dos mesmos, sendo assim um instrumento de construção emancipador e democrático.

**Palavras-chave:** Democracia. Cultura. Extensão universitária.

**ABSTRACT:** The work refers to Experience students of the Federal University of Grande Dourados (UFGD). The objective expose the extension activity as interdisciplinary importance instrument in education. To do so, we explain qualitatively the experiences no 14th National Council of Base Entities (CONEB), one of the main forums of the Brazilian student movement, Held at the Federal University of Pernambuco (UFPE), in Recife, from 18 to 21 January 2013. According as literature through extensions students with as university contributes the for the same questioning of reality, cultures exchanges, consciousness construction of meanings and formation criticism, being a construction instrument emancipating and democratic.

**Keywords:** Democracy. Culture. University Extension.

### Introdução

A sociedade contemporânea na qual vivemos é repleta de constantes transformações, o mundo vive em transposição de informação com uma velocidade jamais vista em outros séculos. Tudo isso tem influenciando direta e indiretamente na educação, tanto positiva quanto

[32] Graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mestranda em Educação, na Faculdade de Educação/UFGD. *E-mail:* alessandra1415@hotmail.com.
[33] Graduada em Letras - literatura e graduanda em letras - Inglês pela UFGD. Membro GEPRAFE e NEAB - NEDGS-UFGD e coordenadora do CMSNEGRAS e do Coletivo Nacional "Francisca Trindade". *E-mail:* lucyhara69@hotmail.com.

negativamente. Pois, a educação escolar cumpre um papel central em todos os aspectos da sociedade contemporânea, já que os atributos desejáveis para uma educação de qualidade dependem de diversos fatores, dentre os quais esta a possibilidade de várias interpretações conforme diferentes interesses, demandas sociais, valores fundamentados na visão de qual sociedade queremos, ou seja, a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma sociedade.

No Brasil, no início da década de 1980, período em que se buscava a democratização da sociedade e do Estado brasileiro e o fortalecimento de expectativas, demandas e lutas no contexto das resistências ao regime ditatorial militar, os estudos sobre as políticas públicas, ganharam centralidade, pois conforme Azevedo (1997) as políticas públicas são as ações empreendidas pelo Estado que configuram os modos de articulação entre Estado e Sociedade.

Nesse sentido, as políticas são criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área, visando amenizar suas necessidades em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito Federal, Estadual e Municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, entre outras, sendo que sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos e diretrizes bem definidas "informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade" (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Conforme Palumbo (1994) as políticas públicas estão sempre mudando à medida que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas. Dessa forma, para o autor, as políticas públicas devem ser entendidas como uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes na consecução de atividades próprias do governo.

Segundo Nascimento (2011) no aspecto social manifesta-se pela ampliação das oportunidades de acesso à escola; no aspecto político, cumpre o papel na formação do cidadão, tornando-o apto a viver numa sociedade democrática; no aspecto socioeconômico cumpre o papel de formar o trabalhador, além de promover uma educação de qualidade, visando o desenvolvimento integral do educando. Adotando uma postura permanente de reflexão, sobre a escola e educação que temos e a escola/educação que queremos.

O que implica ao espaço escolar estar preparado para intervir e melhorar a formação inicial e continuada dos professores a fim de valorizar a prática do magistério, mas principalmente como forma de garantir "[...] um padrão mínimo de qualidade" (BRASIL, 1988) que é reafirmado pela legislação nacional posterior, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei nº. 9.394/96, que assegura o direito à educação, portanto a aprendizagem do sujeito e condições para realização do ensino e a efetivação da aprendizagem.

Neste sentido, além de criar novos espaços de sociabilidade política, o movimento estudantil proporcionado pela extensão universitária (extracampo) vem estabelecendo com os estudantes outros canais de comunicação tão necessários vistos o desgaste de representação que atinge a maioria das entidades políticas, fruto da descrença social acerca da política institucional. Sendo assim e para ir além da descrença social, este estudo usa como base conceitual a perspectiva teórico-metodológica da comunicação popular, comunitária e alternativa que segundo Peruzzo (2004, 2009, 2012), é auto-gestionária bem como das noções de cidadania cultural de Chauí (2006), ambas concepções se fundamentam na perspectiva da autonomia e do protagonismo popular como facilitadores do processo de ampliação do exercício da cidadania em todas as suas dimensões, seja ela no contexto sociocultural, educacional e subjetivo, tornando possível ir além dos entraves e descrenças sociais. A investigação se viabiliza por meio de pesquisa bibliográfica e o estudo de documentos, quais sejam normas, relatos de experiências relacionados ao protagonismo estudantil, por meio de projetos de por extensões que tenham como objetivo a construção de conhecimentos em projetos extracampo como por exemplo o CONEB (2013). Pois os projetos extensivos tem qualificado a formação dos discentes, no sentido de qualificar o conhecimento, abrangendo uma nova realidade seja ela positiva ou negativa. Ao vivenciar o além dos "muros" universitários se tem a oportunidade de ir ao encontro de uma cultura diferenciada de um novo conflito social.

Nesta perspectiva o Conselho Nacional de Entidades de Base - CONEB (2013) se enquadra perfeitamente dentro dos direcionamentos dos conflitos ideológicos sistematizando as necessidades coletivas em todo o processo de decisão, atuando como um formulador da política pública e privada afim de se alcançar os ideais civis democráticos por meio dos discentes como atores sócias de politica para a emancipação social e ir além das ideologias educacionais neoliberais e tradicionais.

Para tanto a bibliográfica privilegiou a abordagem qualitativa, utilizamos o método qualitativo que conforme Chizzotti (2001, p. 98) se constitui em "um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento". Vamos relacionar a experiência oportunizada pelo CONEB (2013) aos resultados da pesquisa bibliográfica com os aspectos legais que nortearam à construção do Programa Cultura Viva, construindo um elo sincronizado entre aspectos teóricos e práticos proporcionados pela Extensão Universitária, por meio do movimento estudantil no qual estudantes de diversos Estados, se reuniram em Pernambuco para o Conselho Nacional de

Entidade de Base- Coneb (2013), debatendo entre outras pautas, os desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) e reivindicando melhoras socialmente referenciadas para educação.

**A sincronia entre cultura e politica**

Segundo a revisão de literatura a cultura está, cada vez mais, no centro do debate político brasileiro, sendo assegurada como um direito. A Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 757 (BRASIL, 2011) que transforma o Programa Cultura Viva em Política Nacional, sendo que o Congresso Nacional decreta como objetivos do Programa:

> [...] I – Garantir o pleno exercício dos direitos culturais aos cidadãos brasileiros, dispondo-lhes os meios e insumos necessários para produzir, gerir e difundir iniciativas culturais; II – Estimular o protagonismo social na elaboração e na gestão das políticas públicas; III – Promover uma gestão pública compartilhada e participativa, amparada em mecanismos democráticos de interlocução com a sociedade civil; IV – Consolidar os princípios da participação social nas políticas culturais; V – Garantir o respeito à cultura como direito de cidadania, à diversidade cultural como expressão simbólica e como atividade econômica; VI - Estimular iniciativas culturais já existentes, através da transferência de recursos do Ministério da Cultura para os beneficiários designados por meio desta lei; VII - Promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural; VIII - Potencializar iniciativas culturais, visando à construção de novos valores de cooperação e solidariedade; IX - Estimular a exploração, o uso e a apropriação dos códigos, linguagens artísticas e espaços públicos e privados disponibilizados para a ação cultural.
>
> Art. 3º São considerados beneficiários do Cultura Viva - Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania: I - Estudantes e jovens de todos os segmentos sociais; II - Comunidades tradicionais indígenas, rurais e quilombolas; III - Agentes culturais, artistas, professores e todos aqueles que desenvolvam ações de arte, cultura e educação; de todos os saberes e fazeres. (BRASIL, 2011).

À luz dessa conquista histórica e a tento ao debate, o Instituto Circuito Universitário de Cultura e Arte (CUCA), da União Nacional dos Estudantes (UNE) realizou, no Rio de Janeiro, seu 12º Seminário Nacional.

O encontro reuniu estudantes de todo o Brasil e contou como convidados a Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura e com o Sr. Elder Vieira, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão. O centro de discussões foi o Plano Nacional de Cultura e Educação como projeto de Extensão para as Universidades. Partindo deste principio, o movimento estudantil brasileiro, por meio da União Nacional dos Estudantes em parcerias com Instituições de Ensino no caso superior, por meio da Extensão Universitária, vem promovendo por meio do tripé Pesquisa, Ensino e Extensão, projetos para tornar a educação mais democrática e aberta à diversidade e à pluralidade, com maior participação dos estudantes no processo de decisão educacional por meio dos Centros Acadêmicos (CAs) e os Diretórios Acadêmicos (Das).

Segundo Mattos (2006, 2013) está tentativa de se expressar através de outras vias (no caso os projetos de Extensões, plenárias, debates, mobilidades regionais, atividades extracampo), incorporando em seu interior, temáticas interdisciplinares e transversais às tradicionalmente conhecidas, aos poucos, traz para si uma renovação em termos de forma e conteúdo que se notabiliza através de outras pautas e reivindicações, formas de atuação e espaços de participação.

No tocante à cidadania cultural, segundo Marilena Chauí (2010, p 67-69) significa tomar a "cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação [...], sem confundi-los com as figuras do consumidor e do contribuinte". Para CHAUI (2010, p 238), a ideia de cidadania cultural se insere numa "política em que a concepção de cultura não se reduz ao supérfluo, ao entretenimento, aos padrões do mercado", à oficialidade doutrinária (que é ideológica), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural. Trata-se de uma concepção que não exclui o direito de acesso às obras produzidas, "particularmente o direito de fruí-las, mas que inclui o direito de criar obras, isto é, produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais" (CHAUÍ, 2010, p 136). Quanto ao direito à participação nas decisões de políticas culturais quer dizer o "direito dos cidadãos de intervir na definição de diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso como a produção de cultura pelos cidadãos" (CHAUÍ, 2010, p 138).

No movimento estudantil e de reflexão sobre a realidade, são produzidos conhecimentos que ajudam na emancipação dos sujeitos e na transformação de tudo o que os cercam. Isso possibilita a saída da condição de alienação imposta pela classe dominante.

Segundo Paro (1997) com a participação ativa da comunidade escolar, a escola tem a possibilidade de ser realmente autônoma, pois o Estado não tem força para impor suas decisões se a comunidade escolar/sociedade reivindicar de forma unida seus reais interesses e/ou necessidades. Desta forma, a escola e o conhecimento são carregados de significados políticos, pois são produzidos no seio das relações políticas e sociais e por isso, não podem ser vistos como espaços neutros.

E, de acordo com Cury (2002, p. 171), é possível constituir na educação um trabalho coletivo, flexibilizado e desburocratizado "[...] mediante uma prática que articule a participação de todos e o desempenho administrativo/pedagógico e o compromisso sócio/político". A

educação escolar deve ser em qualquer rede de ensino, um princípio antiautoritário, democrático e emancipador. Para tanto, são necessários instrumentos articuladores dessas redes que propicie formas distintas de interação, conforme afirma Arroyo (2001) devemos buscar formas de reeducar a cultura escolar e docente para torná-la mais pública, mais inclusiva e menos excludente.

E nesse sentido, "se pode afirmar que a juventude brasileira, historicamente, participou das mudanças na sociedade" (CARRANO apud NAZZARI, 2006b, p. 91) e nas lutas populares e de massa, se acredita que é por meio destes que se opõem e se torna possível a construção de um novo projeto hegemônico (NOGUEIRA, 2010). Sendo que hegemonia segundo Gramsci (1998), é um tipo de dominação consentida, significa obter um lugar de superioridade na sociedade, onde um grupo tem a capacidade de dirigir outros por meio de sua aceitação.

A opinião das classes dominante, as quais detêm o poder, relatam que a juventude não participa e não quer participar de política, porém, em contrapartida a esse posicionamento conservador, o movimento estudantil por meio das riquezas proporcionadas por quem os vivencia, vem desconstruindo esses discursos, e se mostrando de suma importância, por ser um instrumento do refazer educacional, dessa forma na próxima sessão abordaremos a experiência de discentes, em outras palavras o seu protagonismo estudantil no $14^0$ CONEB-2013.

**Experiência discente no Conselho Nacional de Entidade de Base (CONEB - 2013)**

A indução à participação e a gestão democrática nas Políticas Educacionais brasileiras a partir da década de 1990, teve e tem como intuito buscar uma sincronia necessária à transformação educacional, pois só por meio da participação e tomada de consciência, o homem em processo continuo de transformação, pode alcançar sua tão sonhada emancipação social:

> E é nesse caráter contraditório de entendimento da participação que a educação pode dar direção à política educacional de um País num momento histórico de novo tipo, cujo significado indicaria para a transformação nas relações, superando orientações que apenas objetivam a manutenção da sociedade capitalista. (ARANDA, 2009, p. 21).

Entendemos que as mudanças na política educacional, acabam contribuindo, mesmo que a longo prazo, para significativas alterações societárias; acreditamos que mesmo em uma sociedade definida conforme ressalta Peroni (2012, p. 20), pela "hegemonização do capital", é possível por meio de reinvindicações coletivas construir uma educação e sociedade mais justa e igualitária, por que a história brasileira nos mostra que por meio do espirito coletivo de reinvindicação é possível dar grandes saltos qualitativos, sendo que de acordo com Nogueira

(2010), em 1937 o primeiro segmento da comunidade acadêmica a se organizar fundou a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade de representação máxima estudantil no Brasil.

A UNE foi reconstruída na década de 1970 e voltou a participar dos movimentos políticos, culturais e educacionais do país. A entidade apoiou na organização da Campanha das "Diretas Já" e das passeatas pelo impeachment de Fernando Collor de Melo. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso a UNE fez várias manifestações contra as privatizações de empresas estatais e em defesa das universidades públicas. Nogueira (2010, p.4) traz que: "Entendemos, pois, que a juventude brasileira, que historicamente participa de embates políticos através de sua organização nos movimentos sociais, sendo um deles o movimento estudantil, vem a contribuir com o processo de edificação de uma nova hegemonia".

A participação do jovem nestas disputas sociais o torna um indivíduo consciente, fazendo com que, além de atuar politicamente no presente, futuramente será um ser humano fundamental na constituição deste projeto hegemônico no Brasil.

Em 2013, o movimento estudantil teve participação central, na histórica coletiva, onda de manifestações brasileiras, que se intensificaram a partir do mês de junho, reivindicando mais direitos e mudanças na estrutura da sociedade. Como desdobramento desse processo, a UNE desenvolveu lutas como a defesa da desmilitarização da Polícia Militar no Brasil e da reforma política no país, com o fim do financiamento de empresas a campanhas como uma das principais reivindicações.

Porém como esta sessão se refere a um relato de experiência, vamos nos focar em relatar a experiência de alguns discentes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Conselho Nacional de Entidade de Base-CONEB (2013), em relação a pauta debatida "os desafios do Plano Nacional de Educação (PNE)", para se alcançar uma qualidade socialmente referenciada da educação.

Isso porque a política para educação superior no primeiro governo de Dilma Rousseff foi uma continuação do programa anterior. Houve a manutenção de ações como o Reuni, o Prouni, Pnaes, Sinaes e fortalecimento do Enem como entrada nas IES, bem como houve o destaque para o papel delas dentro de demandas econômicas e de internacionalização da educação superior. O governo Dilma aprofundou as iniciativas do tipo como forma de continuidade das políticas de expansão. Lula havia fundado quatro universidades com esse foco, sua sucessora criou o programa Ciência Sem Fronteiras, em 2011. O objetivo era incentivar o intercâmbio entre estudantes, professores e pesquisadores em IES no exterior.

A política para educação superior do Governo Dilma Rousseff (PT), iniciado em 2011, demonstra até o momento, a continuidade do programa do governo Lula da Silva em relação à expansão da rede federal e a importância de novos papéis para as universidades consonantes com as demandas econômicas.

Em agosto de 2011, a presidenta Dilma Rousseff anunciou a continuidade do "Plano de expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional e Tecnológica" mediante a construção de quatro novas universidades federais, novos campi universitários e Institutos Federais Tecnológicos (IFEs).

A presidenta estava afirmando a necessidade de continuar investindo para estimular o desenvolvimento da ciência e tecnologia, como também vinha ressaltando a importância das seguintes políticas: "Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Ciências Sem Fronteiras e o Plano Inova Empresa". (COSTA & SOLIGO, 2014, p.13). Sendo que a principal reivindicação do movimento estudantil, referentes ao Plano Nacional de Educação (PNE), colocadas em pauta no CONEB-2013 foi:

> [...] a aprovação da meta 20 do PNE com a inclusão de 10% do PIB. Que consistia em aumentar em sua Meta 20: o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014. p. 84)**.**

Em busca de melhorias sociais, em junho de 2013, houve uma grande revolta popular que tomou as ruas do país. Não houve uma bandeira unitária, mas as principais reivindicações versavam sobre melhoria em mobilidade urbana, insatisfação com a corrupção na política, melhorias na saúde e educação. Essas manifestações alteraram a agenda política do governo e dos movimentos sociais. Dilma, então, anunciou 5 pactos que tratavam da reforma política, saúde, economia, transporte e educação, para a última, a presidenta declarou que apoiaria as propostas da UNE que tramitavam no congresso nacional, como consequência, houve a aprovação dos projetos de lei que direcionam recursos do petróleo para a educação e saúde, do estatuto da juventude e do PNE.

## Considerações finais

Se faz necessário pontuar que com o *impeachment* da presidenta Dilma, o Brasil encontra-se em uma gravíssima ruptura democrática, diversas entidades do campo educacional e outros seguimentos da sociedade civil, vêm se opondo ao *impeachment* da presidenta Dilma,

por ele estar se apresentando como um risco sem precedentes aos direitos sociais, educacionais e de cidadania, isso pois, as propostas de Michel Temer, com o argumento da necessidade de equilibrar as contas federais, tem se apressado em fazer uma reforma administrativa, que vem comprometendo e acabando com esses direitos, entre outros, garantidos na Constituição de 1988, e tudo isso com uma velocidade que só a ruptura democrática possibilita. Portanto, mais do que nunca se faz necessário entender a importância do movimento estudantil e movimento coletivo dentro dos espaços de formação acadêmica.

A prática tem cumprido um papel essencial na reflexão de uma sociedade voltada para uma educação mais justa e igualitária, e são estes espaços os principais centros de formação político brasileiro. Sendo que esses movimentos, tem contribuindo para reformular ações coletivas, que denunciam a exclusão e apontam proposta e solução para uns dos maiores problemas social que é a emancipação educacional e social no contexto econômico e cultural.

Dentro desses contextos sociais são geradas novas políticas, práticas e manifestações/ reivindicações que fomentam as ações e debates e exercendo e cumprindo um papel pedagógico para quem participa desses espaços de construção coletiva. Sendo assim o movimento estudantil, tem um papel fundamental como um instrumento interdisciplinar de formação contribuindo para a problematização da realidade, trocas de experiências culturais para a formação da consciência, sendo assim um mecanismo de construção emancipador e democrático.

**REFERÊNCIAS**

ARANDA, M. A. de M. O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA "BRASIL DE TODOS (2004-2007)". 232 f. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, G. A. (Org.). *Universidade Formação Cidadania.* São Paulo: Cortez. 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. SENADO FEDERAL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. MEC. *Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei 757/2011*. Câmara dos Deputados. Brasília, 2012. Disponível em: http://revistaforum.com.br/brasilvivo/2012/06/29/aprovada-porunanimidade-a-lei-cultura-viva-na-comissao-de-educacao-e-cultura-na-camara-dosdeputados/. Acesso em: 16 Mai.2016.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010*. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc65. HTM. Acesso em: 18 Ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação*.Disponívelem;http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005 .htm. Acesso em: set. 2015.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. 2.reimp. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

COSTA, Rejane Aparecida da; SOLIGO, Valdecir. *Políticas de Acesso à Educação Superior do PSDB ao PT*: Rupturas ou Permanência? 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Capitalismo Contemporâneo na América Latina: políticas sociais universitárias. Unioeste, 2014.

CURY, Carlos. Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. *Revista brasileira de política e gestão da educação.* São Bernardo do Campo: ANPAE, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos da prisão stillo*. Monica, 1998. Disponível em:  Acesso em: 18 ago. 2011.

MATTOS, André Luiz R. de R. *Movimento Estudantil*. São José do Rio Preto: Bom Dia, 2006 (Entrevista em jornal de circulação diária).

MATTOS, André Luiz R. de R. *Vida Universitária*. São José do Rio Preto: Bom Dia, 2006. (Entrevista em jornal de circulação diária).

MATTOS, André Luiz R. de R. *As reformas de base e o movimento estudantil.* Portal 'O Vermelho', São Paulo, 18 fev. 2013.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A centralidade da educação na sociedade contemporânea. *Revista HISTEDBR On-line*, v. n. 41, p. 102-113, 2011.

NAZZARI, R. K. *Formas de (ex)pressão juvenil e (in)visibilidade social*. Cascavel: Coluna do Saber, 2010.

NAZZARI, R. K *Juventude brasileira*: capital social, cultura e socialização política. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

NAZZARI, R. K *Empoderamento da juventude no Brasil:* capital social, família, escola e mídia. Cascavel: Coluna do Saber, 2006b.

NOGUEIRA, P. S. *Juventude*: construção de uma hegemonia. 2010. Acesso em: 18 de ago. 2011.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: _____. *Política de capacitação dos profissionais da educação.* Belo Horizonte: F'AE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. Tradução Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. p. 8-29).

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 9-14.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERUZZO, C.M. K. *Comunicação nos movimentos populares:* a participação na construção da cidadania. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERUZZO, C.M. K. Aproximações entre a comunicação popular e comunitária e a imprensa alternativa. *Galáxia*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. (17), jun. 2009. p. 131-146.

PERUZZO, C.M. K. *Comunicação nos movimentos sociais*: o exercício de uma nova perspectiva de direitos humanos. Paper apresentado no Ørecomm - Centre for Communication and Glocal Change, end Festival, Roskilde Dinamarca. 2012. Acesso: 16 maio 2016.

Relato recebido em: 17/05/2016

Relato aceito em: 18/08/2017