



Formação e valorização dos PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA AGUIAR
Fala sobre os desafios para a formação docente no Brasil

RELATO

Professores analisam as relações colaborativas
entre diferentes gerações docentes

ARTIGO

Pesquisa examina condições necessárias para
realização de meta do PNE sobre o plano de carreira
e piso salarial dos profissionais da educação

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO
SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibele Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibele Vieira (SEEDF)
Márcia Regina Marques (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

AVALIADORES AD HOC
Cláudia Denis Alves da Paz (SEEDF)

EQUIPE TÉCNICA - SEEDF
Adriana Maria Barbosa Machado
Alessandra Furtado da Silva
Andréa Batista de Queiroz
Cosmo Denizete da Silva
Daniel Teles Palmeira Borges
Flávia Batista de Queiroz
Itamar Neiva Bráulio
José de Arimathéa dos Santos
Judith Raso de Paiva
Kelly Helaine Neves de Souza
Kenia Oliveira Costa
Lourival Ferreira da Silva Filho
Lucilene Dias Cordeiro
Reginaldo Bispo de Oliveira
Rita Carmelina da Rocha Pires
Shirley Gonçalves dos Santos
Vanessa de Paula Reis

EDITOR GERAL - SEEDF
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORES ASSISTENTES - SEEDF
Guilherme Nothen
Rafael Gomes de Souza

DIAGRAMAÇÃO E ARTE
Tiago Oliveira

ISSN 2359-2494

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do DF.

EDITORIAL

Há obstáculos importantes quando falamos sobre a tarefa de enobrecer a situação socioeconômica dos profissionais de educação: os salários continuam sendo pouco atrativos e as condições de trabalho continuam sendo bastante desfavoráveis (salas de aula superlotadas, adoecimento generalizado dos profissionais, crescimento da violência nas escolas, etc.). Paralelamente a isso, ainda há no Brasil uma notória precariedade na formação inicial de professores, enquanto a formação continuada lida com desafios cada vez maiores para formar os profissionais da educação ao longo da vida.

Fala-se muito sobre o fato de que a instabilidade política e econômica leva à frenagem e à redução nos gastos públicos; contudo, isso não é motivo suficiente para justificar a falta sistemática de investimentos sólidos, por exemplo, no piso salarial e na carreira dos profissionais da educação básica pública. O incremento salarial e a solidificação das carreiras são fundamentais à valorização desses profissionais. A ausência de um Sistema Nacional de Educação consolidado no Brasil pode ser um dos motivos pelos quais as profissões ligadas à educação ainda se encontram muitas vezes dispersas e fragmentadas entre si ao redor do país. Valorizar os profissionais da educação é investir na superação das mazelas sociais e no desenvolvimento de uma nação justa e igualitária, tendo em vista que a educação detém como uma de suas funções primordiais a promoção da qualidade social e, portanto, busca remediar as exclusões sociais em todas as suas variadas facetas.

A Revista Com Censo preza, acima de tudo, pela valorização das vozes das pessoas envolvidas na construção de uma educação de qualidade para todos – sobretudo dos profissionais que constituem o recurso mais precioso e indispensável para a educação, e que tornam possível a própria ideia de educação formal. Dessa forma, buscamos incentivar a produção e a divulgação de trabalhos realizados, principalmente, por servidores da Secretaria de Estado de Educação do DF. Além disso, consideramos também muito importante o conhecimento e a utilização dos dados extraídos dos Censo Escolar.

A formação e a valorização dos profissionais de educação resumem o tema central desta terceira edição regular. Além desse tópico central, trazemos reflexões sobre o quadro de saúde dos profissionais de educação, sobre as relações de gênero e as situações de conflitos e de violência no ambiente escolar.

Agradeço a colaboração da Cláudia Denis pela avaliação e revisão de trabalhos desta edição e a participação da equipe gestora do CEM Setor Oeste na elaboração da capa.

Boa Leitura

Danilo L. S. Maia

■ ÍNDICE

4 APRESENTAÇÃO

6 DADOS DO CENSO ESCOLAR 2015

ENTREVISTA

10 Conselheira do CNE – Márcia Ângela da Silva Aguiar

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

14 As Relações Colaborativas na Comunicação entre Gerações Docentes: Uma Análise Revelada em Narrativas Reflexivas de Professoras Supervisoras de Programas Institucionais de Incentivo à Docência

20 Desafios e Reflexões sobre Turmas de Aceleração da Aprendizagem no Distrito Federal

ARTIGOS

30 Os Desafios da Carreira dos Profissionais da Educação à Luz do PNE

41 Formação Docente: Desenvolvimento Profissional e Valorização do Professor

46 Formação de Professores da Correção da Distorção Idade-Série no Distrito Federal: Primeiras impressões

51 Quadro da Saúde dos Servidores de Educação do Distrito Federal: Estudo de Caso

57 Currículo e Relações de Gênero: Reflexões acerca do Currículo da SEEDF

65 Uma Análise das Percepções sobre a Violência entre Jovens da Periferia no Ambiente Escolar

APRESENTAÇÃO

Ao publicar esta 3ª Edição da Revista *Com Censo*, buscamos enfatizar os trabalhos que tratam sobre a formação e a valorização dos profissionais da educação, com vistas a garantir o direito à educação de qualidade social para as crianças, jovens e idosos matriculados nas instituições escolares públicas do Distrito Federal.

O atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) traz em seu bojo a valorização dos profissionais do magistério como um dos maiores objetivos educacionais para a próxima década. Há tempos esse vem sendo um desafio enorme para os gestores públicos; paulatinamente, entretanto, a situação caminha para um quadro mais favorável. Desde a promulgação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conquistou-se um parâmetro legal nacional que visa garantir uma remuneração minimamente adequada aos integrantes das carreiras de magistério público. Porém, a referida lei necessita do constante empenho e vontade política para que se estabeleçam as condições em que haja uma efetiva implantação desses direitos, tendo em vista que muitos estados ainda pagam salários abaixo desse piso nacional. Podemos considerar que o Brasil está a caminho dessa valorização, mas ainda encontra-se bem distante de um patamar satisfatório.

Além das questões que envolvem piso salarial e carreira, a valorização inclui também fatores como melhoria das condições de trabalho e dos processos de formação. Pensar em um processo de formação adequado – tanto a inicial quanto a continuada – é uma das tarefas fundamentais para que possamos vislumbrar as melhorias necessárias às práticas pedagógicas nas rotinas de trabalho do ambiente escolar. Professores e professoras são profissionais incumbidos de maravilhar as pessoas com uma gama infinita de possibilidades, de despertá-las para um envolvimento consciente com a sociedade e de fazê-las capazes de transformarem o mundo. Nesse

sentido, o fortalecimento dos processos de formação docente é imprescindível à prática educativa.

Além das temáticas de formação e valorização docente, incluímos nesta edição textos que trabalham sobre as questões da diversidade. Na prática educativa, não apenas o docente se apresenta como um ser em constante formação, mas também – antes de tudo – o estudante. Essa característica processual precisa estar bem esclarecida e deve fazer parte da consciência de todos em um ambiente educacional. Em uma escola, todos se encontram em um constante processo de criação, recriação, adaptação e fortalecimento de suas identidades. Cada um apresenta-se em sua singularidade multifacetada e também se revela em sua complexa subjetividade. Assim, a escola é um dos poucos locais acessíveis a toda comunidade em que há um ambiente propício para se acolher debates acerca das construções de nossas identidades e para se valorizar a diversidade, incentivando a tolerância mútua entre as pessoas.

A diversidade sexual e de gênero são temáticas que devem se fazer presentes no ambiente escolar, para que sejam devidamente compreendidas e respeitadas. Só o fato de dispormos da escola como um espaço aberto para discussões acerca dessas relações já enseja a possibilidade de que sejam construídas relações genuinamente respeitadas e igualitárias em nossa sociedade. Contudo, ainda hoje existem padrões intolerantes historicamente estabelecidos que reagem com violência diante daquilo que lhes parece inaceitavelmente diferente. Nesse mote, precisamos combater veementemente o sexismo e a homofobia, e todas as outras formas de violência presentes nas escolas.

O fenômeno da violência no ambiente escolar é algo que assusta cada vez mais gestores, professores, estudantes e comunidade escolar, apesar de dispormos de poucas pesquisas e avaliações amplas sobre as suas variadas formas de ocorrência. A violência detém muitas vias de expressão, como a física e a patrimonial, mas também pode afetar as relações interpessoais, como no caso da

violência moral e a psicológica. De qualquer modo, todo tipo de violência presente na escola acaba por deteriorar e esvaziar de sentido as atividades de ensino e aprendizado. Enfim, diversidade e violência são assuntos que devem ser levados em conta por gestores, professores e toda comunidade escolar, no sentido de buscarmos uma plena compreensão dos fenômenos e alcançarmos uma via para convivências mais pacíficas e tolerantes.

Esta 3ª edição regular da Revista *Com Censo* traz discussões relacionadas principalmente à tarefa de se buscar um aprimoramento na formação e na valorização da profissão docente e dos profissionais de educação. Concomitantemente, são debatidos temas como a questão das relações de gênero, da sexualidade e da violência no ambiente escolar.

Na entrevista, realizada com Márcia Ângela da Silva Aguiar, Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, se discute a situação da formação docente no Brasil. Ela fala sobre o perfil das instituições incumbidas da formação docente no país, sobre a maneira que os Planos Nacionais de Educação trataram a questão da formação e da valorização docente, e sobre as perspectivas para a construção do Sistema Nacional de Educação e seu importante papel na busca pelo incremento na qualidade da formação docente.

No primeiro trabalho, na parte de relatos de experiências, temos o texto intitulado ***As Relações Colaborativas na Comunicação entre Gerações Docentes: Uma Análise Revelada em Narrativas Reflexivas de Professoras Supervisoras de Programas Institucionais de Incentivo à Docência***, das autoras Hipácia Miriam Fontes Rehem – professora do Centro Educacional 02 do Cruzeiro-SEEDF, mestre em Ecologia pela UnB –, Ana Constância Macedo Faria – professora do Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia-SEEDF, que possui mestrado profissional em Ensino de Ciências pela UnB –, Andréa Bernardes – professora do Centro de Ensino Médio Paulo Freire-SEEDF, especialista em

avaliação de Impacto Ambiental pela UPIS – e Maria Rita Avanzi – professora adjunta do Núcleo de Educação Científica (Nebio) da UnB, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Neste texto, são apresentados alguns aspectos relevantes da convivência entre professoras de escolas públicas do Distrito Federal e jovens licenciados, bolsistas de programas governamentais de incentivo à docência; na fala das autoras, também é trazida uma reflexão sobre a riqueza das experiências que podem ser compartilhadas e exploradas, como alternativa para a preocupante realidade constatada pelas estatísticas educacionais, no que concerne à atratividade da carreira docente.

No relato de experiência **Desafios e Reflexões sobre Turmas de Aceleração da Aprendizagem no Distrito Federal**, de autoria de Gilvan Charles Cerqueira de Araújo – professor de Geografia no CEF Dra. Zilda Arns-SEEDF, doutorando em Geografia pela Unesp, Rio Claro-SP –, são apresentados depoimentos que analisam a tarefa cotidiana dos docentes responsáveis por turmas do projeto de Correção da Distorção Idade-Série desenvolvidas no Centro de Ensino Fundamental Dra. Zilda Arns, na Região do Itapoã, Distrito Federal.

Na seção de artigos, trazemos seis trabalhos nesta edição. Primeiramente, o artigo **Os desafios da carreira dos profissionais da educação à luz do Plano Nacional de Educação**, de Odorico Ferreira Cardoso Neto – professor da Universidade Federal de Mato Grosso – e Remi Castioni – professor da Universidade de Brasília –, traz algumas reflexões sobre a trajetória do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, remarcando o pioneirismo e o percurso realizado pelo estado de Mato Grosso, abordando a questão de como os profissionais da educação foram tratados no âmbito do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE-MT).

No artigo **Formação Docente: Desenvolvimento Profissional e Valorização do Professor**, assinado por Andréia Cristina Cardoso de Sousa – professora no CEF 308 de Santa Maria-SEEDF, licenciada em Língua Portuguesa e especialista em Administração Escolar e Ciência Políticas Educacionais –, tematiza-se a relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal, no tocante à formação docente, e é feita uma análise das necessidades atuais no que diz respeito à

formação de professores, tendo em vista a busca pela devida valorização dos profissionais de educação.

No trabalho intitulado **Formação de Professores da Correção da Distorção Idade-Série no Distrito Federal: Primeiras impressões**, realizado em parceria pelas autoras Rafaela Nunes Marques – professora de anos iniciais da EC 104 de São Sebastião – CRE São Sebastião – SEEDF, especialista em Língua Portuguesa, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília –, Adriana Santos de Oliveira – professora da SEEDF, especialista em Códigos e Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade de Brasília e mestranda em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia – e Michelle Campêlo Costa – professora da SEEDF, atua como professora formadora na EAPE, especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco-RJ, em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin-FTED e em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais pela Universidade de Brasília –, é feita uma averiguação da importância de um curso específico voltado para professores que atuam em turmas de correção da distorção idade-série, onde se observou a auto-percepção dos cursistas com relação a sua formação, concluindo que houve boa aceitação do curso pela maioria dos cursistas e bons impactos da formação na prática pedagógica e na organização do trabalho docente.

No artigo **Quadro da Saúde dos Servidores de Educação do Distrito Federal: Estudo de Caso**, Luan do Carmo da Silva – professor no CED 02 de Brazlândia – SEEDF, licenciado e mestre em Geografia (UFG/Goiania) – e Luciany Oliveira Osório Borges – professora no CED 02 de Brazlândia – SEEDF, licenciada em Artes Visuais (UFG/Goiania) e especialista em História Cultural (UnB/Plano Piloto) – fazem um estudo de caso tematizando a situação da saúde do servidor da Educação do Distrito Federal. Após análises de dados coletados na escola pesquisada, os autores sugerem uma forma de se investir na saúde do professor a partir da criação de um grupo voltado para a promoção de saúde, que encorajasse a prática de ginástica e exercícios laborais, utilizando o espaço da coordenação pedagógica para desenvolvimento do projeto.

No trabalho chamado **Currículo e Relações de Gênero: Reflexões Acerca do Currículo da SEEDF**, Aldenora Conceição de Macedo – professora da SEEDF, licenciada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Brasília, especialista em Direitos Humanos da Criança e Adolescente (UFG), em Educação para a Diversidade e Cidadania (UFG), em Gestão Escolar (UnB), em Gestão em Políticas Públicas de Gênero e Raça (UnB) e em Orientação Educacional (UNEB); e mestranda em Direitos Humanos e Cidadania (UnB) – e Douglas Antônio Rocha Pinheiro – professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (UFG), doutor em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB) – trazem para análise e discussão o Currículo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (SEEDF) de 2014, documento que vem corporificar princípios constitucionais cruciais para se desenvolver um tratamento adequado às questões de gênero no âmbito das atividades pedagógicas, visando o reconhecimento e a valorização de manifestações livres e legítimas nas construções de identidades.

No texto **Uma análise das percepções sobre a violência entre jovens da periferia no ambiente escolar**, de Felipe de Lemos Cabral – professor no Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria-SEEDF, mestre em Ciências Políticas pela UnB –, é elaborado um estudo do fenômeno da violência no contexto escolar, mediante a coleta e análise de dados amostrais referentes à percepção do que seja comportamento violento no ambiente escolar entre jovens estudantes do Ensino Médio da periferia de Brasília, aonde se chega a algumas indicações sobre a percepção geral sobre o que é considerado comportamento violento para estudantes da referida faixa etária.

Pretendemos, com esta edição, trazer para o debate as condições atuais e as estratégias possíveis para lidarmos com a demanda por qualificação profissional e por valorização dos profissionais da educação. Esse esforço em prol da valorização dos profissionais da educação engendra, por sua vez, as condições necessárias para a construção e o estabelecimento de uma educação pública de qualidade para todos. ■

Fabio Pereira de Sousa

Subsecretário da Secretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF

DADOS DO CENSO ESCOLAR 2015

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, POR ETAPA/MODALIDADE E LOCALIZAÇÃO, SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA

CENSO ESCOLAR - 2015

REDE PÚBLICA ESTADUAL E PARTICULAR CONVENIADA

RA	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL				ENS MÉDIO/MÉD INTEG ED PROF				EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				ED DE JOVENS E ADULTOS				EDUCAÇÃO ESPECIAL			
	REDE PÚBLICA ESTADUAL		PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		PARTICULAR CONVENIADA	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
BRASILIA	19		9		51				6				1				4				28		4	
GAMA	13	5	4		31	6			6	2							8	2			18			
TAGUATINGA	13		4		41				8								3				17			
BRAZLANDIA	4	7	1		12	11			2	3							2	1			3	1		
SOBRADINHO	7	2	3		15	6	1		3	1							6	1			13			
PLANALTINA	18	15	5		39	19			7	3			1				10	1			9			
PARANOÁ	3	8	1		13	12	1		2	1							4	3			5	2		
NUCLEO BANDEIRANTE	2		1		6				1								3				3			
CEILANDIA	49	2	11		76	4			11	1			1				14	2			46	2	1	
GUARÁ	6		3		16				4								4				7			
CRUZEIRO	2		1		5				2								1				2			
SAMAMBAIA	12		16		35				5								11				18			
SANTA MARIA	10		4		20	1			4								5				8			
SAO SEBASTIAO	7	3	1		16	4			2								4				13	1		
RECANTO DAS EMAS	3	1	5		19	1			3								6				9			
LAGO SUL	1		2		3				1								1				1			
RIACHO FUNDO	1	1	2		5	3			1								1				3	1		
LAGO NORTE	2				4				1								1							
CANDANGOLANDIA	1		1		4				1								1				3			
AGUAS CLARAS	2		2		2								1								2			
RIACHO FUNDO II	2		1		8				2								3				6			
SUDOESTE - OCTOGONAL	1				1																1			
VARJAO	1		1		1												1							
PARK WAY	1		1		1																1			
SCIA	1		2		3				1								2				1			
SOBRADINHO II	3		2		8				1								3				3			
JARDIM BOTANICO					1																			
ITAPOA					3												2							
SIA	1				1																			
VICENTE PIRES	1				2																			
FERCAL	2	4			3	6			1								1					1		
Total	188	48	83		445	73	2		75	11			4				101	10			220	8	5	

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

Notas: 1- Uma mesma Instituição Educacional pode oferecer mais de uma etapa/modalidade da Educação;

2- Dados da EJA referentes ao 1º semestre;

3- Excluídos, da Rede Pública Estadual: o CIEF - Centro Integrado de Educação Física, as Escolas Parques, os Centros Interescolares de Línguas e a Escola da Natureza por oferecerem ensino diferenciado;

4- Excluído da Rede Particular Conveniada: o CED da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni - CEAL (CRE: PP/Cruzeiro) por oferecer atendimento específico.

NÚMERO DE PROFESSORES POR ATUAÇÃO, SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA

REDE PÚBLICA ESTADUAL

CENSO ESCOLAR 2015

RA	Número de Professores por Etapa/Modalidade de Atuação																				
	Creche			Pré-Escola			Ensino Médio e Médio Integrado			Educação Especial			Educ de Jovens e Adultos			Educação Profissional			Outros (CIEF, EP e CIL)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Brasília	10	-	10	139	-	139	244	-	244	500	-	500	205	-	205	211	-	211	305	-	305
Gama	6	-	6	120	10	130	265	34	299	235	3	238	164	36	200	14	-	14	46	-	46
Taguatinga	-	-	-	133	-	133	450	-	450	324	-	324	156	-	156	-	-	-	46	-	46
Brazlândia	12	-	12	77	28	105	91	42	133	119	17	136	38	19	57	-	-	-	21	24	45
Sobradinho	-	-	-	62	4	66	131	24	155	140	7	147	87	28	115	-	-	-	35	-	35
Planaltina	-	-	-	119	30	149	243	34	277	228	15	243	196	2	198	83	-	83	6	-	6
Paranoá	4	-	4	24	13	37	128	13	141	46	7	53	92	32	124	-	-	-	-	-	-
N. Bandeirante	-	-	-	22	-	22	32	-	32	17	-	17	53	-	53	-	-	-	-	-	-
Ceilândia	-	-	-	295	5	300	525	8	533	430	8	438	378	10	388	94	-	94	103	-	103
Guará	-	-	-	25	-	25	121	-	121	151	-	151	71	-	71	-	-	-	33	-	33
Cruzeiro	-	-	-	18	-	18	34	-	34	18	-	18	29	-	29	-	-	-	-	-	-
Samambaia	2	-	2	114	-	114	252	-	252	181	-	181	205	-	205	-	-	-	-	-	-
Santa Maria	4	-	4	116	-	116	193	-	193	157	-	157	110	-	110	-	-	-	5	-	5
S. Sebastião	6	-	6	69	6	75	123	-	123	74	6	80	75	-	75	-	-	-	-	-	-
Rec.das Emas	-	-	-	52	1	53	177	-	177	92	1	93	123	-	123	-	-	-	6	-	6
Lago Sul	-	-	-	12	-	12	25	-	25	36	-	36	18	-	18	-	-	-	-	-	-
Riacho Fundo	-	-	-	17	2	19	43	-	43	18	3	21	30	-	30	-	-	-	-	-	-
Lago Norte	-	-	-	4	-	4	11	-	11	5	-	5	29	-	29	-	-	-	-	-	-
Candangolândia	-	-	-	18	-	18	28	-	28	10	-	10	29	-	29	-	-	-	-	-	-
Águas Claras	6	-	6	23	-	23	-	-	-	14	-	14	-	-	-	71	-	71	-	-	-
Riacho Fundo II	-	-	-	28	-	28	47	-	47	25	-	25	66	-	66	-	-	-	-	-	-
Sudoeste/Octog	-	-	-	6	-	6	-	-	-	4	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Varião	-	-	-	10	-	10	-	-	-	2	-	2	8	-	8	-	-	-	-	-	-
Park Way	-	-	-	9	-	9	-	-	-	20	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SCIA	-	-	-	14	-	14	17	-	17	11	-	11	53	-	53	-	-	-	-	-	-
Sobradinho II	10	-	10	28	-	28	42	-	42	45	-	45	48	-	48	-	-	-	-	-	-
Jardim Botânico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Itapoá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	7	48	-	48	-	-	-	-	-	-
SIA	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vicente Pires	-	-	-	5	-	5	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fercal	-	-	-	3	5	8	13	-	13	1	5	6	4	-	4	-	-	-	-	-	-
TOTAL	60	-	60	1.563	104	1.667	3.235	155	3.390	2.913	72	2.985	2.315	127	2.442	473	-	473	606	24	630

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

NOTAS: 1) Um mesmo professor pode atuar em mais de uma etapa/modalidade.

2) Excluídos os professores das escolas públicas federais: os Institutos Federais de Brasília, Colégio Militar de Brasília (vinc. ao Ministério do Exército) e a Creche das Pioneiras Sociais (Vinc. À Associação das Pioneiras Sociais).

3) Excluídos os professores do Colégio Militar Dom Pedro II e do Colégio Militar Tiradentes (não vinculados à SE).

4) Excluídos os professores da Escola Técnica de Saúde de Brasília vinculada à SES.

5) Os dados do Ensino Fundamental se encontram no Quadro 19.2

NÚMERO DE SALAS DE AULA, SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA
REDE PÚBLICA ESTADUAL
CENSO ESCOLAR 2015

RA	Salas Existentes									Total de Salas Existentes	Salas Utilizadas									Total de Salas Utilizadas			
	Permanentes			Provisórias			Salas de Recursos/Apoio				No Prédio			Fora do Prédio			Salas de Recursos				Sala de Apoio		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total		Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total		Urbano	Rural	Total
Brasília	1.053	-	1.053	6	-	6	84	-	84	1.143	1.038	-	1.038	1	-	1	74	-	74	14	-	14	1.127
Gama	697	42	739	13	1	14	18	1	19	772	651	42	693	12	-	12	40	3	43	12	-	12	760
Taguatinga	884	-	884	4	-	4	41	-	41	929	793	-	793	-	-	-	44	-	44	3	-	3	840
Brazlândia	268	110	378	6	8	14	23	10	33	425	262	116	378	-	1	1	16	10	26	2	3	5	410
Sobradinho	300	42	342	1	-	1	25	7	32	375	301	42	343	-	-	-	22	4	26	6	1	7	376
Planaltina	650	133	783	9	4	13	45	11	56	852	650	133	783	6	-	6	41	10	51	4	2	6	846
Paranoá	234	72	306	1	1	2	13	7	20	328	234	71	305	-	1	1	10	5	15	1	-	1	322
N. Bandeirante	108	-	108	2	-	2	8	-	8	118	94	-	94	-	-	-	6	-	6	2	-	2	102
Ceilândia	1.606	24	1.630	18	5	23	79	2	81	1.734	1.542	29	1.571	-	-	-	88	2	90	7	-	7	1.668
Guará	282	-	282	1	-	1	23	-	23	306	271	-	271	-	-	-	21	-	21	4	-	4	296
Cruzeiro	98	-	98	1	-	1	9	-	9	108	93	-	93	-	-	-	9	-	9	1	-	1	103
Samambaia	694	-	694	5	-	5	28	-	28	727	654	-	654	-	-	-	23	-	23	5	-	5	682
Santa Maria	489	11	500	18	-	18	34	-	34	552	480	10	490	9	-	9	28	-	28	13	-	13	540
S. Sebastião	297	26	323	8	1	9	18	3	21	353	305	27	332	39	-	39	16	3	19	-	-	-	390
Rec.das Emas	405	9	414	13	-	13	31	-	31	458	413	8	421	46	-	46	24	1	25	13	-	13	505
Lago Sul	51	-	51	-	-	-	4	-	4	55	51	-	51	-	-	-	3	-	3	1	-	1	55
Riacho Fundo	95	26	121	4	-	4	6	2	8	133	94	21	115	21	-	21	5	2	7	1	-	1	144
Lago Norte	40	-	40	-	-	-	3	-	3	43	34	-	34	-	-	-	3	-	3	-	-	-	37
Candangolândia	75	-	75	-	-	-	3	-	3	78	63	-	63	-	-	-	3	-	3	1	-	1	67
Águas Claras	104	-	104	-	-	-	2	-	2	106	102	-	102	-	-	-	2	-	2	-	-	-	104
Riacho Fundo II	112	-	112	9	-	9	9	-	9	130	118	-	118	-	-	-	6	-	6	2	-	2	126
Sudoeste/Octogonal	20	-	20	-	-	-	-	-	-	20	18	-	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18
Varjão	20	-	20	-	-	-	2	-	2	22	20	-	20	-	-	-	2	-	2	-	-	-	22
Park Way	19	-	19	14	-	14	1	-	1	34	32	-	32	-	-	-	1	-	1	-	-	-	33
SCIA	63	-	63	1	-	1	5	-	5	69	64	-	64	-	-	-	4	-	4	1	-	1	69
Sobradinho II	145	-	145	-	-	-	18	-	18	163	145	-	145	-	-	-	16	-	16	2	-	2	163
Jardim Botânico	8	-	8	-	-	-	1	-	1	9	8	-	8	-	-	-	1	-	1	-	-	-	9
Itapoá	51	-	51	-	-	-	3	-	3	54	51	-	51	-	-	-	3	-	3	1	-	1	55
SIA	5	-	5	-	-	-	-	-	-	5	5	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Vicente Pires	21	-	21	-	-	-	2	-	2	23	21	-	21	-	-	-	2	-	2	-	-	-	23
Fercal	21	23	44	-	1	1	1	3	4	49	21	24	45	-	1	1	1	2	3	-	1	1	50
TOTAL	8.915	518	9.433	134	21	155	539	46	585	10.173	8.628	523	9.151	134	3	137	514	42	556	96	7	103	9.947

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

- NOTAS: 1) Excluídas as escolas públicas federais: sendo os Institutos Federais de Brasília, Colégio Militar de Brasília (vinc. ao Ministério do Exército) e a Creche das Pioneiras Sociais (Vinc. À Associação das Pioneiras Sociais).
2) Excluído o Colégio Militar Dom Pedro II e Colégio Militar Tiradentes (não vinculados à SE).
3) Excluída a Escola Técnica de Saúde de Brasília vinculada à SES.

MATRÍCULAS POR ETAPA/MODALIDADE E LOCALIZAÇÃO, SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA
CENSO ESCOLAR 2015

REDE PÚBLICA ESTADUAL

RA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO E MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		EDUCAÇÃO ESPECIAL		TOTAL GERAL	
			8 ANOS		9 ANOS		Total											
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasília	2.623	-	1.995	-	14.418	-	16.413	-	6.657	-	278	-	3.117	-	569	-	29.657	-
Gama	2.371	170	2.261	123	15.744	1.332	18.005	1.455	7.214	184	-	-	3.602	363	475	-	31.667	2.172
Taguatinga	2.603	-	-	-	20.388	-	20.388	-	9.646	-	-	-	4.616	-	605	-	37.858	-
Brazlândia	1.248	418	-	-	7.725	3.501	7.725	3.501	2.317	545	-	-	932	228	185	2	12.407	4.694
Sobradinho	1.263	82	1.018	101	7.861	1.447	8.879	1.548	3.275	201	-	-	1.839	281	217	-	15.473	2.112
Planaltina	2.291	358	2.312	290	21.781	2.920	24.093	3.210	5.897	467	927	-	3.912	5	338	-	37.458	4.040
Paranoá	617	241	1.015	190	9.189	2.023	10.204	2.213	3.026	335	-	-	1.856	347	68	9	15.771	3.145
Núcleo Bandeirante	467	-	276	-	2.385	-	2.661	-	1.046	-	-	-	599	-	20	-	4.793	-
Ceilândia	6.730	90	-	-	51.605	875	51.605	875	13.158	82	1.220	-	8.567	103	849	6	82.129	1.156
Guará	543	-	-	-	8.274	-	8.274	-	2.777	-	-	-	1.258	-	252	-	13.104	-
Cruzeiro	325	-	320	-	1.927	-	2.247	-	844	-	-	-	441	-	16	-	3.873	-
Samambaia	2.248	-	268	-	24.766	-	25.034	-	5.752	-	-	-	3.919	-	312	-	37.265	-
Santa Maria	2.580	-	1.472	53	14.210	456	15.682	509	4.157	-	-	-	2.262	-	237	-	24.918	509
São Sebastião	1.523	137	1.313	74	11.541	852	12.854	926	3.381	-	-	-	2.641	-	107	5	20.506	1.068
Recanto das Emas	1.142	14	1.746	50	15.603	235	17.349	285	4.577	-	-	-	2.292	-	106	-	25.466	299
Lago Sul	252	-	176	-	1.164	-	1.340	-	486	-	-	-	66	-	32	-	2.176	-
Riacho Fundo	200	24	464	-	3.049	742	3.513	742	1.038	-	-	-	589	-	23	2	5.363	768
Lago Norte	87	-	160	-	1.018	-	1.178	-	549	-	-	-	382	-	-	-	2.196	-
Candangolândia	365	-	168	-	1.328	-	1.496	-	519	-	-	-	351	-	14	-	2.745	-
Águas Claras	514	-	-	-	1.495	-	1.495	-	-	-	2.589	-	-	-	47	-	4.645	-
Riacho Fundo II	642	-	516	-	4.024	-	4.540	-	956	-	-	-	964	-	43	-	7.145	-
Sudoeste/Octogonal	46	-	-	-	297	-	297	-	-	-	-	-	-	-	4	-	347	-
Varjão	218	-	-	-	656	-	656	-	-	-	-	-	108	-	-	-	982	-
Park Way	165	-	52	-	494	-	546	-	-	-	-	-	-	-	26	-	737	-
SCIA	322	-	-	-	2.758	-	2.758	-	170	-	-	-	1.044	-	19	-	4.313	-
Sobradinho II	670	-	424	-	4.544	-	4.968	-	980	-	-	-	922	-	60	-	7.600	-
Jardim Botânico	-	-	-	-	386	-	386	-	-	-	-	-	-	-	-	-	386	-
Itapoã	-	-	154	-	2.644	-	2.798	-	-	-	-	-	1.027	-	-	-	3.825	-
S I A	21	-	-	-	199	-	199	-	-	-	-	-	-	-	-	-	220	-
Vicente Pires	114	-	-	-	819	-	819	-	-	-	-	-	-	-	-	-	933	-
Fercal	66	81	96	-	876	625	972	625	189	-	-	-	68	-	1	-	1.295	707
TOTAL	32.256	1.615	16.206	881	253.168	15.008	269.374	15.889	78.611	1.814	5.014	-	47.374	1.327	4.624	25	437.253	20.670

FONTES: CENSO ESCOLAR - SE/DF

- Notas: 1) Os dados da Educação de Jovens e Adultos referem-se ao 1º semestre.
2) Os dados da Educação Especial correspondem às Classes Especiais e às Instituições Educacionais Exclusivamente Especializadas
3) Incluídos os alunos de Correção da Distorção Idade/ano.
4) Excluídos os alunos da Educação Profissional Vinculados a outra Secretaria.
5) Incluídos no Ensino Médio 460 alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da RA Gama, zona urbana.
6) São atendidos 2.057 alunos no Programa de Educação Precoce, sendo 1.526 nos Centros de Ensino Especial e 531 em Instituições de Ensino Regular.



Professora Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar

Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar. Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desafios e proposições para a formação docente no Brasil

Revista Com Censo – Em termos gerais, qual o perfil dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil?

Márcia Ângela da Silva Aguiar – Inicialmente, podemos considerar alguns dados sobre a situação dos professores que atuam na Educação Básica a partir de estudos divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIESEE). Em 2013, segundo estudo realizado pelo DIEESE, havia um total de 3.337.222 professores, sendo que 24,9% destes lecionavam no setor privado; 27% no setor público estadual; e 46,5% no setor público municipal. O estudo mostra que ocorreu um aumento de 2,5 milhões para 3,3 milhões no número de professores da Educação Básica, crescimento de 32,9%, com maior velocidade no período de 2006 a 2013, o que coincide com a implementação do Fundo da Educação Básica, que estendeu o financiamento para todo ensino básico.

Com a progressiva municipalização do ensino que ocorreu na última década, o número de professores na rede estadual cresceu em 8,1%, enquanto na rede municipal o aumento foi de 60,3%. A profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres. Entre 2002 e 2013, houve crescimento de 64,41% no número de homens no magistério, mas a profissão docente, no mesmo ano, era composta por 83,1% de mulheres. Em relação à faixa etária, no período em análise, houve queda expressiva do contingente que ingressava com até 25 anos, porém a maioria continuou com idade inferior a 35 anos. A segunda alteração, ainda segundo o DIEESE, refere-se ao aumento da permanência do professor na carreira, com o número dos que têm mais de 40 anos passando de 637 mil (34,9%) para 1,1 milhão (46,1%). No tocante ao professor com ensino superior completo (graduação e pós-graduação), verificou-se um crescimento de 1,251 milhão (74,5%), em 2002, para 2,187 milhões (88,3%), em 2013. É importante ressaltar também que o número de professores que não possuem formação superior completa ainda é representativo, o que foi reconhecido pelo PNE ao estabelecer a meta 15, que firma o prazo de um ano para implementação da política nacional de formação dos profissionais da educação, a qual assegura formação específica de nível superior para todos os professores. Em relação às condições de trabalho dos professores, o DIEESE mostra que parte dos professores não é contemplada pelos planos de carreira devido ao vínculo temporário. Tal situação é frequente em relação a várias redes que contratam os profissionais e os mantém com a vinculação temporária por tempo indefinido.

Quanto aos rendimentos, a remuneração do professor ainda permanece distante da dos demais profissionais com ensino superior completo. Daí a importância da meta do PNE que estabeleceu uma política de valorização para que o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica seja equivalente ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente no prazo de seis anos. De acordo com dados da Pnad, ocorreu, também, uma ampliação da representatividade dos professores negros.

A baixa atratividade dos cursos de formação de professores é uma questão importante a ser considerada no que diz respeito ao perfil dos professores que atuam na educação básica. De um modo geral, e esse problema tem se tornado ainda mais agudo nos últimos tempos, uma parcela significativa dos profissionais que buscam os cursos de licenciatura e pedagogia acaba abandonando o curso antes do término, ou então desiste da profissão pouco tempo depois de ter ingressado na escola.

Porém, não é possível falar da formação dos professores da educação básica sem considerar as condições de trabalho às quais esses profissionais são submetidos. A questão da formação precisa ser articulada com a valorização dos professores e profissionais da educação, com a necessidade de fortalecer o vínculo entre formação inicial e continuada, e com uma melhora significativa nas condições de trabalho, de carreira, e salário desses profissionais. Todos os recursos que o Estado brasileiro investe na formação de professores perdem parte de sua eficácia justamente porque esses outros fatores que afetam o trabalho docente raramente são contemplados.

Essas são lutas que já se desenrolam há muito tempo, mas que assumiram um novo significado com a democratização do acesso à educação no Brasil.

RCC – Quais são os principais desafios que precisam ser enfrentados pelos professores da Educação Básica brasileira?

MA – A concretização de políticas orgânicas de valorização profissional, abrangendo formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho, constitui, sem dúvida, o principal desafio a ser enfrentado pelos professores. Apesar de, na última década, vários avanços nessa direção terem sido materializados – como, por exemplo, a Lei que instituiu o Fundeb, a Lei do Piso Salarial, a Lei que definiu os profissionais da educação escolar básica, bem como a realização das Conferências de Educação e a instituição do Fórum Nacional de Educação – as diretrizes nacionais de formação do magistério ainda precisam avançar significativamente visando à consolidação de um padrão de valorização profissional condizente com a responsabilidade e amplitude do trabalho que estes profissionais desenvolvem. O mais urgente, contudo, será conseguir que as metas concernentes aos profissionais

da educação inscritas no Plano Nacional de Educação sejam efetivamente cumpridas pelos órgãos e setores responsáveis, além de assegurar que seja instituído em lei o Sistema Nacional de Educação.

RCC – Quais são as instituições educacionais responsáveis pela formação dos professores que atuam na Educação Básica?

MA – A Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em correspondência à Constituição Federal, além de elencar dispositivos que incidem no campo da valorização dos profissionais da educação, refere-se, também, à sua formação (Título VI da Lei). Nesse sentido, o art. 62 dispõe que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Por sua vez, o art. 63, ao se referir à formação de profissionais para a educação básica, sinaliza para o curso normal superior, no âmbito dos institutos superiores de educação, destinados aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais da escolarização. No art. 64, a lei fala também dos profissionais de educação, referindo-se, neste caso, aos denominados especialistas, que deverão ser formados em cursos de pedagogia, realizados no nível de graduação ou de pós-graduação. Ressalte-se, contudo, que todos eles deverão ter uma base comum nacional. Vale, também, ressaltar que, dado o seu estatuto de autonomia, as universidades podem formar docentes para a educação básica em cursos com outra designação (art. 62), ou seja, diferentemente da que está prevista no art. 63.

Com a promulgação da Lei 11.892/2008, amplia-se a rede federal e são consolidados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como espaços de formação de professores. De acordo com a referida lei, os institutos devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para a educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciência e matemática, e para a educação profissional”.

RCC – Qual a sua percepção sobre a qualidade da formação oferecida por estas instituições?

MA – Uma das principais preocupações atualmente diz respeito ao fato de que ainda existe um significativo contingente de docentes na rede pública (25,2% do total de 2.141.676 de docentes) atuando na educação básica sem a formação adequada. Ainda encontramos,

na educação infantil, 40% dos docentes sem formação superior, enquanto no ensino fundamental (anos iniciais) são 27,6% e no ensino médio 7,3%. Estes números mostram a existência de professores que não têm formação em sua área de atuação, o que pode resultar, associado a outros fatores, em prejuízo para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2014, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2014, 41,2% estão em instituições públicas e 58,8% em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Além disto, mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade a distância (51,1%). Na rede pública, esse índice é de 16,6%. Tal quadro mostra que a maioria do professorado é formada em instituições privadas e, muitas vezes, não encontra as condições adequadas para a garantia de uma boa formação.

No caso da Pedagogia, dados mostram que das 307 mil matrículas em cursos presenciais, 42,9% delas (131.850) estão concentradas em faculdades privadas, 8% em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As IES públicas compõem com 33,9% das vagas, com 104.323 matrículas. Em relação aos cursos a distância, 87,4% das matrículas em curso de pedagogia estão no setor privado, enquanto apenas 12,6% das matrículas nas IES públicas.

RCC – Como você avalia a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010?

MA – O PNE 2001-2010 enfrentou dificuldades desde quando a lei foi sancionada – a começar pelos nove vetos que o plano sofreu. Esses vetos, ainda sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, afetaram justamente as metas relacionadas ao financiamento, ou seja, que implicavam na vinculação de recursos para a educação. Naquele contexto, já se previa que o plano não daria muitos resultados, como constatado posteriormente.

Na gestão do ministro Fernando Haddad, no MEC, foi concebido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Essa foi uma tentativa de aprimorar a articulação entre alguns programas que foram iniciados a partir de dispositivos e proposições do PNE. Entretanto, na ocasião da formulação do PDE, já havia transcorrido mais da metade do período estabelecido para a execução das metas do PNE. Assim, constata-se que o PNE chegou ao seu final sem ter efetivamente atingido suas metas.

Outro período delicado correspondeu ao “vácuo” de, praticamente, quatro anos entre o fim do PNE 2001-2010 e a aprovação do novo PNE 2014-2024, caracterizado pela falta de orientações nacionais articuladas em relação às ações no campo da formação de professores.

Por que o PNE 2014-2024 demorou tanto para ser aprovado no Congresso Nacional? Se tomarmos a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) como um marco, verificamos que dela resultou um conjunto diversificado de propostas que deveriam ser incorporadas ao PNE. Contudo, o projeto que o MEC enviou ao Congresso Nacional deixou de lado várias dessas proposições. No Congresso este projeto permaneceu por quase quatro anos, devido, sobretudo, aos conflitos e debates que o plano suscitou, principalmente em torno da questão do financiamento. O MEC, por exemplo, recomendou inicialmente a vinculação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação. Contudo, por meio de um esforço conjunto da sociedade civil organizada, que contou com o apoio de entidades como sindicatos e comunidade científica, foi possível elevar esse patamar para 10% do PIB, além da vinculação da receita dos *royalties* do pré-sal. Isso explica, em grande medida, a demora na tramitação do projeto, que finalmente foi sancionado, sem vetos, pela presidente Dilma Rousseff. No momento atual, a execução do PNE e o cumprimento de suas metas são objeto de monitoramento por parte das seguintes instâncias: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Fórum Nacional de Educação (Art. 1º).

RCC – Quais os avanços e proposições do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sobretudo em relação às políticas públicas voltadas para a formação e valorização dos profissionais da Educação Básica?

MA – A implementação do PNE 2014-2024 representa um novo capítulo na luta pela valorização dos profissionais da educação. Como garantir que as metas propostas sejam atendidas? Este é o desafio que hoje enfrentamos. Um ano e pouco após o plano ter entrado em vigência, os resultados são incipientes. Talvez ainda estejamos vivenciando um estágio de tomada de decisão a respeito do desenvolvimento do Plano. Mas, também já podemos destacar alguns avanços configurados no Plano. Um deles diz respeito à meta de: “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas” (meta 12, estratégia 12.4). Outro avanço se revela na meta 15: “ampliar programa permanente de iniciação a docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”. Quanto à formação continuada, o PNE avança ao propor a estratégia 16.1: “realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para

dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

Tais metas e estratégias reforçam a necessidade de tratar o PNE como política de Estado.

RCC – Considerando a LDB nº 9.394/96 e o PNE 2014-2024, em que consiste a Base Comum Nacional de Formação de Professores?

MA – No que se refere às iniciativas do CNE, tivemos recentemente alguns avanços muito importantes, particularmente com a homologação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015). O objetivo dessas diretrizes (que incluem a Base Comum Nacional) é contribuir para uma maior organicidade das políticas, programas e ações concernentes à formação inicial e continuada, de acordo com a LDB e o PNE, indicando os pressupostos que qualquer agência formativa deverá considerar no âmbito dos cursos de formação de professores, além de definir requisitos básicos em relação à carga horária, ao estágio curricular supervisionado, aos princípios orientadores da formação, etc. Essa resolução, que revoga as normativas anteriores do CNE relativas ao tema da formação, também dedica um capítulo inteiro à questão da valorização dos profissionais do magistério, no qual estão dispositivos concernentes às questões de salário e condições de trabalho. A composição desse documento foi fruto de um número muito expressivo de reuniões e audiências públicas, realizadas com o intuito de apreender as demandas dos segmentos envolvidos, como professores, gestores, ministério da educação, e assim por diante. Em síntese, a Resolução do CNE foi concebida com o objetivo de contribuir para uma maior articulação das políticas de formação de professores da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais incorporaram os princípios que configuram a base nacional comum construída pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na direção do estabelecimento de uma política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores.

RCC – Em sua opinião, qual a importância de se construir um Sistema Nacional de Educação e um Subsistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação?

MA – A construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) é provavelmente a questão mais importante que está no horizonte da educação. Embora exista uma demanda significativa para que o SNE se torne realidade, a instituição desse sistema depende de uma questão central: a articulação efetiva entre

a União, os estados da federação, e os municípios. A efetivação do SNE precisa ser fruto de um regime de colaboração entre os entes federados, pois, nenhum destes, de forma isolada, poderia construir um projeto dessa natureza e magnitude. O SNE atuaria como uma instância que garantiria uma articulação orgânica entre os entes federados, criando as condições necessárias para a definição e a implementação das políticas públicas para educação. No Brasil, não há, atualmente, uma instância consolidada que assegure um esforço conjunto entre os diversos subsistemas educacionais – atribuindo, por assim dizer, uma “unidade na diversidade” para as iniciativas esparsas que, até o momento, prevalecem no campo da educação. De acordo com o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o SNE deve ser instituído no prazo de dois anos após a publicação da Lei 13.005/2014. Portanto, faz-se necessário um grande esforço conjunto dos entes federados para o cumprimento do dispositivo legal.


De acordo com documento da SASE/MEC, intitulado *Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país* – 2015, o Sistema Nacional de Educação é entendido “como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro”.

Para tanto, é necessário considerar o Plano Nacional de Educação como plano de Estado, o que permite situá-lo como articulador do Sistema Nacional de Educação. Temos que avançar nessa agenda para garantir a organicidade das políticas educacionais e a materialização do direito constitucional de uma educação de qualidade para todos.

É importante ressaltar que alguns passos já foram dados neste sentido, como, por exemplo, a discussão em torno da instituição de uma política de valorização e profissionalização dos educadores que tenha o caráter de política de Estado. O Conselho Nacional de Educação, desde 2013, busca construir uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Finalmente, o CNE formulou as diretrizes curriculares para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica (Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015), que consolidam regulações e normatizações anteriores. Essas diretrizes, juntamente com as diretrizes e normas para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (Parecer CNE/CES n. 567/2015) e com futuro marco regulatório dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, podem balizar o subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

Atualmente, o Brasil tem a chance de concretizar políticas públicas importantes para fortalecer a educação nacional. ■

As relações colaborativas na comunicação entre gerações docentes: Uma análise revelada em narrativas reflexivas de professoras supervisoras de programas institucionais de incentivo à docência

 Hipácia Rehem *
Ana Constância Macedo Faria **
Andrea Bernardes ***
Maria Rita Avanzi ****

Este relato tem como objetivo apresentar alguns aspectos relevantes na convivência entre professoras de escolas públicas do Distrito Federal e jovens licenciandos, bolsistas de programas governamentais de incentivo à docência. Traz uma reflexão sobre a riqueza de experiências que podem ser compartilhadas e exploradas, como alternativa para a preocupante realidade

constatada pelas estatísticas educacionais, no que concerne à atratividade da carreira docente.

Há alguns anos, todos os segmentos envolvidos na implementação de políticas públicas voltadas para melhoria da educação têm demonstrado grande preocupação no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores no Brasil (GATTI, 2010). Além do

* Hipácia Miriam Fontes Rehem é professora do Centro Educacional 02 do Cruzeiro – CRE Plano Piloto e Cruzeiro – SEEDF, e atua como supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) no Instituto de Ciências Biológicas da UnB, realizando atividades em parceria com o Núcleo de Educação Científica (Necbio) da UnB; possui bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas pela UnB, e é mestre em Ecologia pela UnB.

** Ana Constância Macedo Faria é professora do Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia – CRE Samambaia – SEEDF, e atua como supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) no Instituto de Ciências Biológicas da UnB, realizando atividades em parceria com o Núcleo de Educação Científica (Necbio) da UnB; é licenciada em Biologia pela UniCeub, e possui mestrado profissional em Ensino de Ciências pela UnB.

*** Andréa Bernardes é professora do Centro de Ensino Médio Paulo Freire – CRE Plano Piloto e Cruzeiro – SEEDF, e atua como supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) no Instituto de Ciências Biológicas da UnB, realizando atividades em parceria com o Núcleo de Educação Científica (Necbio) da UnB; é licenciada em Biologia pelo UniCeub, e é especialista em avaliação de Impacto Ambiental pela UPIS.

**** Maria Rita Avanzi é professora adjunta do Núcleo de Educação Científica (Necbio) da UnB, possui bacharelado em Ciências Biológicas pela Unesp - Rio Claro, é mestre em Educação pela mesma instituição, e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP.

crescente desinteresse dos jovens pelo magistério, muitos professores encontram-se na faixa etária próxima à aposentadoria (MEC/INEP, 2014).

Em 2007, a partir de um estudo realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), uma comissão especial da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação elaborou uma proposta com algumas diretrizes para o enfrentamento da escassez de professores na Educação Básica. Na época, cerca de 41% dos educadores estavam mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. Por força desta constatação, várias medidas foram sugeridas, visando superar o déficit docente (BRASIL, 2007). Dentre as propostas apresentadas, destacam-se políticas voltadas para uma integração entre as Universidades e as instituições de Educação Básica.

Um exemplo, em prática desde 2009, é o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), oferecendo bolsas de estudos aos estudantes de licenciaturas para atuar nas instituições de educação básica mantidas pelo poder público. Estes programas trouxeram a possibilidade dos licenciandos conviverem, desde o início da sua formação, com a realidade escolar. Essa integração entre os jovens estudantes de graduação com os antigos professores, em regência nas escolas,

tem representado uma via de colaboração mútua. Os primeiros, por estarem no ambiente acadêmico, trazem informações mais atualizadas e metodologias mais modernas. Os supervisores retribuem, oferecendo-lhes sua bagagem de experiências na docência, e promovendo um ambiente equilibrado para adaptação do estagiário.

Sabe-se que a tarefa de recrutar docentes não tem sido nada fácil nos últimos anos (SAVIANI, 2011). O quadro 1, com dados dos censos escolares (MEC/INEP, 2007-2014), aponta para uma redução progressiva dos jovens que ingressam no magistério, associada ao aumento significativo de profissionais que alcançam a idade e o tempo de contribuição para a aposentadoria.

Os dados revelam um ligeiro incremento do número total de docentes, entretanto, reforçam o desequilíbrio entre o número de professores no início e fim da carreira. Como agravante, em 2014, percebe-se que, se acumularmos os números dos professores em idade que permitiria a aposentadoria (acima de 50 anos), com aqueles que em breve também alcançarão os requisitos necessários (41 a 50 anos), isso representa cerca de 45% do total.

No Distrito Federal, a realidade não se altera muito, conforme o quadro 2 (MEC/INEP, 2007-2014). Em 2014 cerca de 42% dos docentes estavam acima de 41 anos.

Quadro 1. Sinopse Estatística da Educação Básica: Número de funções docentes em regência de classe no Brasil conforme faixa etária

	Total	Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
2007	1.882.961	114.364	490.775	511.642	542.792	223.388
2008	1.988.161	117.015	517.406	536.589	574.384	242.767
2009	1.977.978	116.523	500.916	532.319	577.209	251.011
2010	2.005.734	109.681	497.393	546.344	589.592	262.724
2011	2.045.350	104.868	492.111	563.363	601.242	283.766
2012	2.101.408	104.680	492.574	588.965	620.057	295.132
2013	2.148.023	105.603	486.549	606.649	632.376	316.846
2014	2.190.743	97.694	474.345	630.715	644.349	343.640

Fonte: MEC/Inep/Deed. Acesso em 06/09/2015.

Quadro 2. Sinopse Estatística da Educação Básica: Número de funções docentes em regência de classe no Distrito Federal conforme faixa etária

	Total	Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
2007	23.379	723	6.305	7.917	6.445	1.989
2008	27.014	1.198	7.530	8.591	7.390	2.305
2009	26.479	1.113	7.091	8.309	7.594	2.372
2010	27.388	951	7.025	8.678	8.059	2.675
2011	27.692	1.037	7.022	8.656	8.386	2.591
2012	27.767	814	6.506	8.842	8.793	2.812
2013	28.443	870	6.750	9.045	8.845	2.933
2014	29.421	787	6.496	9.535	9.299	3.304

Fonte: MEC/Inep/Deed. Acesso em 06/09/2015.

Aparentemente, algumas das tentativas empreendidas para a valorização dos professores estimularam, em determinados períodos, o ingresso na carreira do magistério; porém, não persistiram nas suas influências para as gerações seguintes. Visto isso, coloca-se a questão: como motivar os jovens a ingressarem e permanecerem na docência e prolongar o tempo de atuação dos veteranos?

Se estabelecermos uma reflexão mais profunda sobre este questionamento, poderíamos considerar que os caminhos propostos por projetos de formação docente podem ser uma alternativa interessante para esse impasse. O compartilhamento de experiências entre gerações diferentes de professores pode criar novas perspectivas, tanto para o jovem licenciando, quanto para o professor em final de carreira, no desgaste natural da profissão. A indiscutível vitalidade das ideias dos jovens bolsistas estabelece uma reciclagem de atitudes em relação aos professores. Há uma motivação para criar e não decepcionar as expectativas. Por outro lado, a criatividade e a familiaridade dos jovens com os recursos midiáticos, visto que nasceram na era digital, vem complementar a prática dos antigos professores, que também tentam se apropriar das novas tecnologias. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos inovadores, criando ambientes de aprendizagem mais atraentes para os dois segmentos docentes.

Refletindo sobre isso, Saviani (2011) propõe uma forte

articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, num regime de colaboração na formação de novos professores, aliando teoria e prática, de forma a dinamizar e dar movimento ao trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, apresentamos este relato de experiências a partir da vivência de três professoras de Biologia da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal – SEEDF, que participam como supervisoras de um subprojeto de Biologia do PIBID, implementado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/MEC), sob coordenação do Núcleo de Educação Científica da Universidade de Brasília – NECBio. Esse subprojeto, intitulado “Biologia Animada”, utiliza filmes comerciais, animações, músicas, quadrinhos, tirinhas, charges, jogos, modelos biológicos, livros de literatura, reportagens de jornais impressos, de rádio e TV, documentários, cena de seriados ou mesmo de programas de televisão, como recursos didáticos para o ensino de Biologia no Ensino Médio. O PIBID-Biologia está em execução desde o ano de 2009, em escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo realizado por bolsistas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UnB, sob a supervisão de professoras da SEEDF.

O projeto se desenvolve em duas formas de intervenção na escola: nos turnos regulares, como apoio às aulas de Biologia, em todas as séries e turmas do ensino médio; e no

contraturno, em cursos de inscrição voluntária, com temas diversos. A versatilidade dessas várias linguagens de comunicação, associadas ao compartilhamento dos saberes inerentes às duas gerações de professores – os que estão em formação inicial na universidade e as professoras supervisoras que estão no grupo de docentes próximos à aposentadoria – criou um ambiente de aprendizagem muito motivador para todos.

A abordagem metodológica escolhida foi a narrativa autobiográfica sobre a prática docente como supervisora dos bolsistas do PIBID-Biologia. O método da narrativa é relevante tanto como metodologia de pesquisa como metodologia de formação (GALVÃO, 2005). No que diz respeito a seu uso como metodologia de pesquisa, as narrativas possibilitam uma interpretação dos sentidos atribuídos pelo narrador à experiência (GASTAL; AVANZI, 2015). No que se refere à formação, o ato de escrever permite ao professor escolher o que foi significativo em sua trajetória e tornar esse momento uma sucessão de imagens que podem ser analisadas posteriormente (HOLLY, 1995). Assim, a narrativa possibilita partilhar experiências e, com isso, pode contribuir para uma formação continuada dos professores.

Relato das experiências compartilhadas por professores supervisores participantes do projeto

Professora Ana Constância Macedo Faria, Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia:

Professora? Sim! Há vinte e quatro anos... Arrependimento? Nenhum, apesar de ocorrerem tantos obstáculos que, por vezes, nos pareçam intransponíveis...

Embora com tantos anos passados, tentando seguir por uma via contrária à maioria dos colegas professores mais experientes, até hoje me sinto com motivação para ensinar e (por que não?) aprender. Aliás, há cerca de seis anos atrás, tornar-me professora supervisora, participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade de Brasília - UnB, possibilitou-me retomar um fôlego ainda maior, revolvendo aquela 'zona de conforto' na qual, muitas vezes, nos encontramos e nem percebemos.

A oportunidade de trabalhar junto ao jovem licenciando – aluno-professor – num projeto como este, aliando a minha experiência com o fazer moderno, a criatividade pulsante da idade em que se encontram, o frescor das ideias, o uso de novas linguagens e um novo olhar sobre a sala de aula, proporcionou ganhos a todos e percebo que, principalmente, aos estudantes da Educação Básica.

Falar sobre o PIBID, área Biologia, é discorrer sobre um projeto sério, respeitado e solicitado, o qual já é considerado parte do dia-a-dia da escola participante. Isso reafirma a importância da presença da universidade dentro das escolas de Educação Básica, permitindo aos seus alunos-professores familiarizarem-se com o ambiente escolar de forma concreta, onde desenvolvem projetos, percebem a importância de um planejamento adaptado à realidade na qual estão inseridos, ocorrendo uma maior interação, um compartilhamento de conhecimentos e informações aos alunos, os quais demonstram maior motivação e participação. Vale ainda ressaltar que reforçam a importância e a possibilidade de acesso ao ensino superior numa instituição pública, haja vista o trabalho ser realizado, muitas vezes, em escolas situadas na periferia do Distrito Federal, cujo sonho de uma vida acadêmica se apresenta distante de boa parte de seus alunos.

Associado a tudo isso, ocorre um aprendizado contínuo do professor-supervisor, pois, infelizmente, é fácil perceber que ainda cultivamos um fazer tradicional, embora, muitas vezes, tenhamos um discurso progressista. Daí, este professor participa de várias atividades do projeto, oferecidas na universidade ou fora dela, aprofundando leituras e discussões, desenvolvendo um fazer mais reflexivo, o que muito contribui para um aperfeiçoamento importante no decorrer da sua prática.

Ao longo dos anos, a educação tem experimentado modificações - e necessitado! - na sua forma de organização e produção, em que projetos como este nos convidam a abandonar a tal 'zona de conforto', permitindo que reflitamos constantemente acerca do nosso trabalho em sala de aula, além de agregar as novas experiências adquiridas junto ao projeto.

Professora Andréa Bernardes, Centro de Ensino Médio Paulo Freire:

Comecei minha participação como supervisora no PIBID em 2009, convencida de que seria uma experiência nova e interessante. Recebi três alunos da licenciatura, e juntos, iniciamos o trabalho na escola. Tudo era novidade e queríamos fazer tudo para dar certo. Toda vez que assistia a um filme ou escutava uma música pensava: será que posso usar nas aulas do PIBID? Ir ao cinema, além de ser um momento de prazer e lazer, virou uma possibilidade de trabalho na escola.

Iniciamos com aulas no turno normal e um curso sobre Biotecnologia no turno contrário. Pensávamos, elaborávamos e ministrávamos as aulas juntos. Eu já estava na Secretaria de Educação desde 1997, em um trabalho solitário, por condições impostas pela distribuição da carga horária da escola. Agora realizava uma vontade antiga de trabalhar com outros professores da disciplina.

As portas da escola se abriram para receber os licenciandos da universidade e nossos alunos agora eram convidados para conhecer as

dependências da UnB. Receber os professores da UnB na escola trouxe a percepção dos professores universitários em relação aos alunos da escola pública. Senti-me tocada com a empolgação do professor de Genética que nunca tinha trabalhado com alunos do ensino médio. Ele gostou tanto do trabalho que nos convidou para conhecer seu laboratório. Os alunos ficaram radiantes diante do convite e quando fomos à UnB, a felicidade era percebida nos olhos de cada aluno. A UnB deixa de ser um sonho impossível e se torna um sonho mais próximo da sua realidade de aluno de escola pública.

O primeiro curso foi cheio de convidados, professores da Universidade de Brasília, que nos presentearam com seu conhecimento e simpatia, nos deixando sempre muito à vontade e com gostinho de quero mais.

Muitos acontecimentos nos surpreendiam: um datashow que não funcionava na hora, o som que ficava baixo, o calor dos dias de seca em um auditório sem ventilação, as paródias elaboradas com tanta beleza, a poesia declamada para o convidado. Quase enlouquecemos! De tantas tarefas e felicidades por um bom trabalho realizado. Muitas mudanças foram acontecendo ao longo dos anos: troca de bolsistas, aumento do número de licenciandos, novo edital, troca de escolas. Foi um novo começo, agora com mais tranquilidade e com mais experiência. Essa nova forma de trabalho me levou a uma novidade: lidar com os anseios, rejeições e as necessidades dos alunos. Cada vez que trocávamos os bolsistas, tínhamos dificuldades que sempre nos levaram a outras soluções e formas diferentes de desenvolver as atividades na escola.

Após seis anos de participação no PIBID, posso dizer que aquela professora do início não existe. Velhas perguntas voltam a fazer parte da minha vida. Que tipo de professora eu quero ser? O que eu espero como professora? O que eu espero dos alunos? O que fazer diante de antigas inquietações? Momentos de reflexão...

A janela que se abriu com o PIBID nunca será fechada, porque ela trouxe realizações, transformações, conflitos, frustrações, prazer, felicidade e grandes surpresas.

Professora Hipácia Rehem, Centro Educacional 02 do Cruzeiro:

O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, vem realizando uma série de ações inovadoras, não só pela maior interação das Universidades com as instituições de educação básica, mas também por permitir que os licenciandos possam conviver, desde o início da sua formação, com a realidade escolar. A convivência diária cria uma cumplicidade entre os participantes do projeto e a comunidade escolar. Os futuros professores passam a

conhecer bem os estudantes e as suas necessidades, e por serem também muito jovens, mantém uma proximidade com o tipo de linguagem e pensamento dos alunos. Isto facilita o processo ensino-aprendizagem e colabora no desenvolvimento das estratégias e dos materiais didáticos. Na maioria das licenciaturas, os estágios supervisionados ocorrem apenas ao final do curso, quando o licenciando frequenta a escola durante um curto período de tempo, enfrentando uma clientela desconhecida, e que, nestas circunstâncias, aparenta ser relativamente hostil e indisciplinada. Esta impressão, muitas vezes, desestimula o licenciando a permanecer na docência.

Outro aspecto relevante que tenho observado nesses anos de participação é que a indiscutível vitalidade das ideias dos jovens bolsistas estabelece uma reciclagem de atitudes em relação aos antigos professores. Há uma motivação para criar ações pedagógicas inovadoras e não decepcionar as expectativas. Isso contribui sobremaneira no sentido de manter os docentes e os materiais didáticos em permanente processo de aprimoramento. No nosso caso, além do uso de filmes, músicas, quadrinhos, obras literárias e jogos, também já introduzimos outras linguagens como ilustrações científicas e modelos biológicos. Com a evolução do projeto e a experiência acumulada, muitas das limitações operacionais foram corrigidas, o que permitiu o desafio de enveredar na produção e edição de vídeos educativos com imagens, locução e organização realizada pelos bolsistas, em conjunto com a contribuição dos estudantes.

Professores e professoras, como eu, supervisora neste projeto desde 2009, têm vivenciado experiências muito gratificantes. Perto da aposentadoria, quando muitos já poderiam estar contaminados pelo desgaste natural da profissão, sinto-me muito motivada. Participei, após ingressar no projeto, de quatro congressos, vários cursos e oficinas promovidas pela UnB, tive a oportunidade de publicar cinco trabalhos e cresci muito como profissional. Apesar das dificuldades encontradas pelos supervisores, sobretudo no que diz respeito às rotinas de planejamento e cobrança frequente da participação dos bolsistas, o trabalho é muito prazeroso e gratificante.

A escola também reconhece a importância do projeto e está sempre solidária e colaboradora nas iniciativas propostas pelo PIBID. Além disso, o projeto "Biologia Animada" adquiriu força e confiança perante toda a comunidade escolar. Atualmente, todos os professores de Biologia e Ciências (inclusive na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno) elaboram seus planejamentos e avaliações já contando com a contribuição do acervo digital instalado na escola, com as experiências que foram desenvolvidas e aplicadas pelo projeto. Durante as reuniões de coordenação pedagógica,

alguns cursos foram oferecidos pelos bolsistas do PIBID para capacitação dos professores das outras disciplinas: curso de edição de vídeo, produção de animações e experiências com mídias digitais, inclusive nos processos avaliativos.

O projeto também tem apresentado uma importante contribuição, no que diz respeito à atratividade dos estudantes do ensino médio em relação à carreira do magistério. A despeito do que as pesquisas recentes revelam, atestando que apenas 28% dos jovens demonstram interesse em se tornarem professores (NUBE, 2014), em nossa escola realizamos pesquisa semelhante e encontramos um índice de 34% de alunos com desejo de tornarem-se profissionais da educação (pesquisa realizada com 184 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em 2015). O convívio diário com os jovens licenciandos e os materiais pedagógicos inovadores podem ter influenciado esses resultados.

Considerações finais

Esses relatos dificilmente ocorreriam nos moldes tradicionais de educação, onde os professores ficam, em geral, resritos a uma rotina pautada pela mera reprodução do conhecimento, e submetidos à falta de perspectivas profissionais e a limitações das condições de trabalho.

Estas narrativas demonstram que o PIBID tem contribuído com estratégias educacionais que aumentam significativamente a interatividade entre alunos, professores e o mundo social. Na formação dos docentes, tais relatos também trazem novas perspectivas e motivações para que permaneçam no magistério. Há, também, uma melhoria na percepção dos licenciandos e estudantes de ensino médio sobre o “ser professor” e sobre o trabalho docente. Essas percepções os fazem refletir sobre os fatores conjunturais ou culturais que reforçam, por vezes, exageradamente, as dificuldades intrínsecas à profissão docente (GATTI; BARRETTO, 2009).

O compartilhamento de saberes, das gerações envolvidas nesses projetos, resgata sentimentos que se consolidam no direito de ouvir e de fazer o outro ser ouvido, e que todos – alunos, bolsistas e supervisores – podem e devem se envolver no processo de aprendizagem. O reconhecimento de que cada um tem algo a contribuir, independente da idade, pode representar uma alternativa para a manutenção dos jovens iniciantes e dos veteranos no desempenho dessa nobre função que é a carreira docente. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Educação (CNE/CEB). Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio, Brasília, maio 2007.
- _____. Ministério da Educação (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília (DF), 2007-2014. GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, Bauru, vol. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em 04/11/2014.
- GASTAL, M. L.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. *Ciência & Educação*, Bauru, vol. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.
- GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out./dez. 2010.
- _____. Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2009.
- GATTI, A. B.; BARRETTO, E. S. S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diálogos biográficos. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUBE (Núcleo Brasileiro de Estágios). Pesquisas revelam desinteresse de jovens por carreira acadêmica. *Jornal Santuário*, 19/03/2014. Disponível em <www.nube.com.br/imprensa/noticia?id_noticias> Acesso em 26/08/2015.
- SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, vol. 9, n. 1, p. 7-19, jan/jun 2011.

Desafios e reflexões sobre turmas de aceleração da aprendizagem no Distrito Federal

 Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*

O modelo de ensino adotado pela maior parte dos países ao redor do mundo é da seriação do processo de aprendizagem, recurso este desenvolvido ao longo de séculos de recuos e avanços de métodos, teorias, propostas, realidades, situações e adaptações educacionais (KOCH; HANFF; BARBOSA, 2002; HONDA, 2007; GDF, 2002; GDF, 2013b). E, dentre todas estas variáveis surgem iniciativas, subsidiadas por leis e projetos de maior ou menor alcance social, que buscam diminuir a quantidade de jovens e crianças que não conseguem alcançar, com suas faixas etárias, a série ou ano que lhe seriam correspondentes no sistema seriado educacional vigente no Brasil.

Ainda há na literatura acadêmica uma lacuna em relação às referências sobre projetos de correção da distorção idade/série, principalmente sobre os anos finais do Ensino Fundamental, sendo comumente encontrados trabalhos de cunho teórico/metodológico e de prática de ensino sobre os anos iniciais

– também chamado de Ensino Fundamental I, em algumas ocasiões.

Este relato de experiência, fundamentado com referências documentais e bibliográficas, foi elaborado com o objetivo de apresentar argumentos a respeito das turmas de aceleração do Distrito Federal. Em específico, trata-se de uma análise docente cotidiana e, em certa medida, teórica sobre turmas dos anos finais do Ensino Fundamental contempladas pelo projeto de Correção da Distorção Idade/Série do DF (CDIS) do Centro de Ensino Fundamental (CEF) Dra. Zilda Arns, localizado no Itapoã, uma das regiões administrativas do quadrante Norte do Distrito Federal.

Contextualização

O CEF Zilda Arns dispõe de um projeto de aceleração escolar há alguns anos. Nesse período, o projeto já recebeu diversos nomes, como CDIS (Correção da Distorção Idade/Série) e DIA (Distorção Idade/Ano). Em 2015,

* Gilvan Charles Cerqueira de Araújo é professor de Geografia no CEF Dra. Zilda Arns – CRE Paranoá – SEEDF, e doutorando em Geografia pela Unesp, Rio Claro-SP.

foram seis turmas que integraram essa iniciativa, três no horário matutino e três no vespertino; na manhã foram duas de 7º ano (M e N) e uma de 6º ano (N); no período da tarde foram três 6º anos (K, L e M).

A idade dos alunos varia entre 13 e 15 anos incompletos, nas duas seriações da aceleração. O intuito do projeto era proporcionar aos jovens uma oportunidade de voltarem à série correspondente à sua idade. Para que este objetivo fosse alcançado ao longo do ano letivo, houve a realização de atividades do núcleo tradicional de ensino e iniciativas complementares, mais alternativas, voltadas especificamente para o público do projeto. Ao final do ano letivo os discentes poderiam avançar até dois anos do sistema seriado.



Figura 1: CEF Zilda Arns, Itapoã/DF
Fonte: <http://www.cefzildaarns.com.br/>



Figura 2: CEF Zilda Arns, Itapoã/DF
Fonte: <http://www.cefzildaarns.com.br/>

Assim, tendo como referência esses aspectos gerais das turmas de correção da distorção idade/série, de acordo com o aproveitamento dos alunos, no caso do 6º ano, estes poderão chegar até o 8º ano, e em relação àqueles matriculados no 7º ano, poderão chegar até o 9º ano. De acordo com a normativa do CDIS, de 2013, a organização destas turmas deve seguir alguns parâmetros, tais como:

Para a formação de turmas deverão ser observados os seguintes critérios:

- estudantes que tenham 2 (dois) anos ou mais de defasagem da série/ano em relação à idade; entre 13 (treze) e 17 (dezesete) anos;
- as turmas serão compostas por no mínimo 25 (vinte e cinco) e no máximo 30 (trinta) estudantes para a área urbana e no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) estudantes para a área rural;
- autorização da Coordenação de Organização do Sistema de Avaliação e Oferta Educacional, considerando aspectos relacionados ao espaço físico e quantitativo de estudantes nas Unidades de Ensino;
- autorização expressa dos pais para participação dos estudantes nas turmas de correção;
- as unidades escolares que apresentarem o maior número de estudantes em defasagem idade/série deverão, obrigatoriamente, formar turmas de correção da distorção idade/série. Cada Unidade Escolar poderá formar no máximo seis turmas, sendo três por turno;
- A formação de turmas será de acordo com a série de origem do estudante. (GDF, 2013b, p. 34).

A respeito especificamente das séries, da organização de carga horária e dos demais detalhes do CDIS, há um decreto regulador, de 2002, que traz alguns outros detalhes que normatizam as condições necessárias para a implementação destas ações nas instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal:

Segundo nível – destinado aos alunos das séries finais (5ª, 6ª e 7ª), com objetivo de acelerar seus estudos até dois anos, permitindo alcançar, no máximo, a 1ª série do ensino médio, num período de 1 (um) ou 2 (dois) anos.

A matriz curricular das Classes de Aceleração - Séries Finais - prevê seis horas-aula diárias com duração de 50 minutos, totalizando 25 horas por semana e 1.000 horas anuais. A distribuição

da carga horária semanal por componente curricular pode ser visualizada no anexo I deste parecer. Segundo o Programa de Aceleração da Aprendizagem, o registro do rendimento escolar, “dar-se-á bimestralmente, por meio de relatórios objetivos individuais, dispensando menção/nota classificatória após análise do desenvolvimento global do aluno”. Caberá ao Conselho de Classe indicar, ao final do ano letivo, a série que o aluno está apto a cursar (GDF, 2002, p. 2).

Tanto a orientação normativa que rege o CDIS, como o decreto que regula as ações pedagógicas do mesmo são amparados pelo regimento escolar do DF, no qual, em sua seção II – Do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, trata da questão:

Art. 114. A verificação do rendimento escolar observa os seguintes critérios: I - avaliação formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos

do desempenho do aluno; II - aceleração de estudos para aluno com defasagem idade-série; (SEEDF, 2006, p. 43).

Do mesmo modo, a garantia à oferta de turmas de aceleração da aprendizagem fica resguardada por tal regimento: “Art. 278. Os alunos do Ensino Fundamental com defasagem em dois anos ou mais de escolaridade são atendidos em Classes de Aceleração de Aprendizagem.” (SEEDF, 2006, p. 70).

No que tange à distribuição da carga horária, as turmas de CDIS tem por objetivo seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no sentido de dividi-la em eixos integrados, por disciplinas correlatas. Assim, percebe-se esta opção no caso das Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Projeto Diversificado), Ciências Naturais e suas Tecnologias (Ciências da Natureza e Matemática) e dos Códigos de Linguagem (Português e Inglês) e, em outra repartição, da Educação Física e Artes. O detalhamento desta distribuição pode ser observado no quadro abaixo:

Áreas de Conhecimento	Componente Curricular ¹	Hora/Aula do Estudante	Hora/Aula do Componente	Hora/Aula do Professor	Carga Horária do Professor
Linguagens	Português	6h	18h	27h	40h
	Inglês	3h	9h		
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6h	18h	27h	40h
	Ciências	3h	9h		
Ciências Humanas	História	3h	9h	24h	40h
Linguagens	Geografia	3h	9h		
	PD	2h	6h		
	Educação Física	2h	12h ²	12h	20h
Linguagens	Arte	2h	12h ²	12h	20h

(GDF, 2013b, p. 41).

As prerrogativas do projeto CDIS do Distrito Federal já pressupõem entrelaçamento e contextualização da grade curricular no âmbito das turmas de aceleração. Deste modo, os professores responsáveis por duas áreas de conhecimento em sua grade de aulas com as turmas são respaldados por este embasamento, contribuindo para que o campo de diálogo entre as áreas seja possível, e explorado ao máximo em seu dia-a-dia na sala de aula. Essa linha de reflexão abrange não apenas a proposta do CDIS, mas o currículo da SEEDF como um todo, podendo ser visualizada na seguinte passagem de um dos documentos que regem as diretrizes curriculares das escolas desta rede:

O currículo do Ensino Fundamental é formado por uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo devem ser definidos pelo sistema de ensino e pelas unidades escolares para complementar e enriquecer o currículo, garantindo a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. (GDF, 2013a, p. 37).

É por acaso que o termo “contextualização” é utilizado na normativa do CDIS do Distrito Federal. Puntuschka (2000) e Honda (2007) teorizam sobre a construção do conhecimento de acordo com os espaços-tempos, e no âmbito do ensino geográfico e histórico, como é o caso da prerrogativa bivalente do CDIS, há uma oportunidade única de alinhar tais elementos, assim como nas demais áreas docentes correlatas do projeto. Há, assim, tanto a prerrogativa legal que rege o projeto, como também a necessidade de um esforço dos profissionais de educação para se dedicarem ao trabalho com essas turmas específicas, devido à demanda presente tanto nas diferentes áreas de conhecimento pelas quais são responsáveis, como também no esforço em lançar mão de uma linguagem adequada a um público habituado em encontrar diversos obstáculos em seu aprendizado.

Esta situação fica ainda mais clara quando recorremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando a mesma diz que: “[...] b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso

escolar” (BRASIL, 1996, p. 3). Portanto, a própria lei que rege as orientações e normatizações gerais do ensino no Brasil prevê, dentro da realidade do país, a necessidade de se elaborar estratégias de acompanhamento para os discentes que não consigam manter-se nesta organização, seguindo, de acordo com sua idade, a série correspondente.

O exercício a ser efetuado é o de tradução, seja dos conteúdos tradicionais, seja da realidade cotidiana dos alunos perante as diretrizes curriculares exigidas pelos programas educacionais (ARAÚJO, 2013; 2015). E, além disso, como sugerem Costella (2008) e as propostas do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2013a), é preciso localizar na escola os elementos representacionais de relevância simbólica do seu público-alvo, pois muitas vezes essa comunidade estudantil já possui uma referência anterior – mesmo que de forma inconsciente –, sendo necessário dar um passo adiante e ir em direção aos conteúdos, à ambientação escolar e ao aprendizado formal, mas sem deixar de lado essas referências aos quais os mesmos estiverem relacionados ou interligados.

É necessário contextualizar, traduzir e adaptar toda a carga curricular, ao mesmo tempo em que se entrelaçam propostas dos mais diferentes tipos. Esse é o trabalho que todo professor deve estar disposto a realizar, não apenas aquele que desenvolve sua rotina em turmas de correção da distorção idade/série, mas todo profissional da educação em geral.

Os desafios das turmas de aceleração da aprendizagem

Entre a idealidade da norma e as singularidades do cotidiano, elevam-se aspectos que superam o escopo legal e teórico do projeto proposto para esses alunos. A diversidade dos alunos do CDIS é imensurável: históricos de vida, problemas disciplinares, questões de baixo rendimento escolar, alguns com passagens policiais por conta de pequenos delitos e similares, baixa autoestima e estigma pela defasagem escolar, dentre outros. O desafio para os profissionais envolvidos com essas turmas é diário e constante, sendo necessária uma dose considerável de paciência no agir, criatividade no ensino-aprendizagem e aporte dialógico.

Muitas vezes, são designadas funções aos docentes que vão além do ato de ministrar aulas. A carga de problemas da história de vida de cada um dos alunos dessas turmas impacta diretamente em cada escolha diária do trabalho do professor, como por exemplo, a questão da multirrepetência, os estigmas de fracasso escolar destes alunos, e problemas extraclasse como drogas e brigas familiares. Enfim, “Ao analisarmos o rol de responsabilidades, concluímos que o maior peso de atribuições foi destinado aos professores com incumbência de solucionar o fracasso.” (KOCH; HANFF; BARBOSA, 2002, p. 31).

De igual maneira, há uma sobrecarga para o corpo gestor das escolas que implementa as turmas de aceleração da aprendizagem, pois, tanto normativamente como cotidianamente, há questões que extrapolam a referência atual presente nos planos, leis e propostas dessas turmas no ambiente escolar. O resultado dessa situação de distanciamento entre a idealidade e a realidade é que a empreitada de levar adiante o projeto de aceleração escolar, muitas vezes, fica nas mãos do esforço coletivo de professores, gestores, alunos e comunidade escolar.

Dois pontos são passíveis de aprofundamento em relação ao recorte específico das turmas de aceleração do Distrito Federal, e do CEF Dra. Zilda Arns em particular. A primeira problemática a ser destacada no cotidiano das turmas de aceleração é a própria realidade social que as costumam cercar. Normalmente as escolas e os centros de ensino que recebem projetos de correção da distorção da idade/série estão localizados em regiões periféricas e com alta vulnerabilidade social, e é justamente destas comunidades que advém o corpo discente de suas turmas, trazendo consigo muito mais que a defasagem no aprendizado como resultante da sua distorção de idade perante o sistema seriado. A complexidade dos alunos, caso a caso, é muito maior do que pressupõem as próprias normas que regem e normatizam as propostas de aceleração escolar.

Outro ponto que chama a atenção – não apenas em relação ao CDIS, mas a todos os projetos de aceleração – é a rarefação das fontes de referência que possam servir de suporte para um melhor

desenvolvimento didático e pedagógico das turmas. Além disso, há pouca evidência dos problemas de natureza mais cotidiana, das rotinas de trabalho e do dia-a-dia enfrentado pelos professores e gestores de CDIS como, por exemplo, os conflitos aluno-aluno, aluno-professor, aluno-gestor e toda uma gama de condicionantes e situações que extrapolam as salas de aula destas turmas.

Por estas razões, um dos aspectos mais interessantes sobre a existência dos projetos de aceleração escolar é o surgimento de discussões sobre o próprio modo de organização do sistema de ensino-aprendizagem utilizado em massa nas redes escolares do Brasil: o da seriação. Em síntese, essa forma de organização pode ser questionada com respeito à fidedignidade da correspondência entre a série de um aluno e o desenvolvimento específico de seu aprendizado, levando em conta sua historicidade e individualidade.

A contradição fica mais evidente quando as próprias normas se dispõem a valorizar os espaços-tempos (a contextualização do ensino) dos alunos, mas, por outro lado, não desconstruem o sistema de modelo seriado que perpassa toda a estrutura educacional e que afeta inclusive as iniciativas de organização do trabalho pedagógico (OTP) que objetivem superar esses problemas: “A organização do trabalho pedagógico pressupõe um caráter diferenciado na organização do espaço/tempo escolar.” (GDF, 2013b, p. 18).

Neste sentido, a OTP das turmas de aceleração se coloca como a mediação para a questão da seriação, abrindo a brecha para uma reflexão mais profunda sobre o tema das divisões dos conteúdos, das organizações dos currículos, e de todo o sistema educacional brasileiro: “O objetivo principal é o de que os estudantes, por meio de aprendizagens significativas, estejam em condições de dar prosseguimento aos seus estudos/aprendizagens, permitindo assim, a inserção desses na série correspondente à idade.” (GDF, 2013b, p. 18). Observa-se que o diálogo entre as diferentes disciplinas e áreas não apenas é uma alternativa como também se coloca como uma necessidade para os alunos da aceleração – particularmente devido aos seus históricos escolares de dificuldade na aprendizagem nas áreas

específicas do escopo temático do ensino, e também nas correlações existentes e possíveis entre essas áreas da aprendizagem escolar:

Os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são condições fundamentais na construção metodológica. Possibilitam que a vivência da realidade possa ser inserida nas experiências cotidianas da sala de aula, articulando conhecimentos, saberes e valores, buscando a superação da fragmentação muitas vezes encontrada nos currículos escolares. A transversalidade, enquanto princípio metodológico, permitirá que conhecimentos, saberes e valores, possam passar o conjunto dos conteúdos curriculares e as práticas vivenciadas no cotidiano, interconectando-se em uma rede infinita de possibilidades. Assim, a sala de aula deve ser um espaço vivencial de experiências, mediado pelos saberes e valores presentes na comunidade educativa. Desta forma, os conhecimentos ganham potencialidade de se tornarem significativos para educando e educador. (GDF, 2013b, p. 22).

Segundo a legislação específica do Distrito Federal sobre estas turmas, há a questão da importância da coletividade no planejamento do trabalho pelos professores do projeto CDIS: "O planejamento coletivo envolve não só professores, mas também, coordenadores e outros profissionais da Unidade Escolar, e possibilita assim, olhares diferentes sobre cada estudante, contribuindo para a concepção de novas estratégias de intervenção pedagógica." (GDF, 2013a, p. 24). Conforme visto na distribuição da carga horária, mais que uma orientação, esta prerrogativa deve fazer parte do cotidiano da equipe, para que os resultados alcançados correspondam ao esforço despendido na atuação decorrente destes planejamentos.

Os demais pontos que podem ser destacados como problemáticas vigentes na rede pública de ensino – agravados de certa maneira nas turmas de aceleração – são: a falta de um material didático específico, a dificuldade de acompanhamento psicopedagógico integral e direcionado para os alunos destas turmas, a formação inicial e continuada para os professores e gestores vinculados ao projeto, dentre outros.

Sobre a especificidade da montagem da equipe do CDIS há a questão da falta de interesse por parte dos professores em relação ao projeto: seja pelo estigma dos

alunos do projeto; pela singularidade da grade em bido-cência; ou pela falta de incentivo por parte dos órgãos de gestão, que deixam de fortalecer a procura pelas carências de trabalho nestes projetos, dentre outros. Ao longo do projeto, esses fatores acabam por dificultar o trabalho coletivo de forma perene, sendo necessárias intervenções e adaptações durante o processo. Em outras palavras, no que se refere ao respaldo normativo já existe um substrato fundamental e significativo a respeito das turmas de aceleração de aprendizagem. O próximo passo é efetivar concretamente todos os aspectos presentes nas alíneas de tais normas, programas e projetos.

Exemplificações da prática pedagógica

É possível elencar algumas das principais iniciativas efetuadas pelos professores, pelo corpo gestor e por demais profissionais da educação envolvidos no projeto de correção da distorção idade/série no CEF Dra. Zilda Arns. A seguir estão algumas dessas iniciativas, que são colocadas em prática no dia-a-dia das turmas de aceleração da escola:

- o primeiro ponto a ser destacado é o diálogo entre as áreas, característica proveniente da proposta bidocente. Deste modo, é preciso que a lateralidade existente entre Geografia e História, Ciências e Matemática, Português e Inglês, Artes e Educação Física seja superada, demonstrando aos alunos que seus objetos, muitas vezes, estão correlacionados, e que, ao buscar ambos, os conhecimentos a respeito de particularidades fáticas ou de totalidades fenomênicas destas áreas do saber e do cotidiano vivido podem caminhar juntos;
- uso de novas linguagens, instrumentos e recursos didáticos. Imagens, vídeos, atividades em grupo, saídas de campo e atividades extraclasse são alguns dos pontos a serem investidos na dinamização não apenas com as turmas de aceleração, mas com todo o cenário educativo contemporâneo. Concomitantemente a essa situação há a busca pela contextualização constante dos conteúdos e das vivências da sala de aula para a realidade dos alunos, o constante e necessário exercício de tradução do saber escolar para a vida dos discentes. Como exemplos dessa iniciativa há os anexos I, II e III, que são propostas de atividades integradas entre História e Geografia, e interdisciplinares com alunos das turmas de aceleração do CEF Dra. Zilda Arns;

- o acompanhamento dos alunos juntos aos pais ou responsáveis, estratégias para estímulo e motivação dos discentes por parte dos professores e gestores. Em conjunto com essas medidas há, para casos mais específicos, um trabalho mais próximo com as questões psicológicas, com encaminhamentos por problemas com drogas, com gravidez e com assuntos domésticos (conflitos entre os responsáveis e os alunos, por exemplo), e o desenvolvimento de atividades de natureza esportiva, socioeducativa, cultural, etc.;

- num estágio superior da experiência docente, e também de gestão, das turmas de CDIS há a procura de melhorias em nível local nas escolas em que são instalados, e nas esferas regional e nacional, ou seja, nas normativas que regulam esses programas e projetos de modo a revisita-los, atualizá-los e aproximá-los da realidade do público-alvo que os mesmos buscam atender em suas proposições. Por esta razão, a formação continuada e o aprofundamento teórico dos professores são fundamentais para que cada vez mais as turmas de aceleração possuam maior sucesso em seu propósito.

A seguir descrevemos as atividades constantes em anexo a este estudo, em suas rotinas de aplicação:

I - Estado, Povo, Território e Nação (7º anos): nesse exercício a proposta era, após a apresentação teórica de conceitos e temas da aula de História e Geografia, que os alunos criassem as características de um Estado Nacional próprio, com seus símbolos, heróis, hino, território, brasão e demais características.

II - Avaliação Integrada (7º anos): em todas as avaliações de final do ciclo bimestral houve um esforço de correlacionar, dialogicamente, os temas tratados nas disciplinas de História e Geografia, de modo a evidenciar para os alunos a proximidade entre estes campos do saber. Tal prática se tornou possível a partir do segundo bimestre, impactando positivamente no rendimento dos discentes não apenas nessas, mas em avaliações similares.

III - Demografia (Evolução Taxa de Natalidade, 6º anos): essa atividade prática, intra e extraclasse, teve como

objetivo transpor para a realidade os dados visualizados no tema correspondente. Para isto foram utilizados materiais reciclados, trabalho em grupo, colaboração com outros professores e exposição dos resultados para a comunidade escolar.

Outras atividades foram desenvolvidas, tais como seminários, produção textual, colaborações coletivas em atividades escolares, etc. E, além destas iniciativas, houve o auxílio de programas como o Segundo Tempo – organizado pelo Colégio Militar de Brasília e o Ministério do Esporte –, houve atendimento pela Escola Integral na unidade ensino Dra. Zilda Arns, além de visitas ao Planetário de Brasília, ao CCBB e ao Parque da Cidade. Outros esforços internos e externos à escola são fundamentais para o alcance do aprendizado e do resgate da vontade e da valorização dos estudos por parte dos alunos, um objetivo muito maior e mais amplo que apenas a correção da distorção idade/série.

Considerações Finais

Este texto é um esforço de um professor que envereda como pesquisador. Optar pelo caminho do ensino e da pesquisa não é algo de fácil desenvolvimento, devido às demandas de ambas as esferas, que se correlacionam em muitos aspectos, mas que possuem muitas falhas e lacunas em sua comunicação. No entanto, há movimentos de aproximação e de questionamento, pois existe uma polifonia teórica incomparável com períodos precedentes, e é preciso estar disposto para ouvi-las e levá-las para a prática diária do processo de ensino-aprendizagem. Isso é, sem dúvida, um desafio constante.

Por fim, mantendo a consciência que há uma discussão maior acerca do questionamento do próprio sistema atual de seriação do ensino, esperamos oferecer com este relato proposições que favoreçam o avanço não apenas das demais experiências em turmas de correção da distorção idade/série, mas também de novos horizontes, que possam vir a transpor todos os obstáculos através do compartilhamento de vivências e experiências em sala de aula e de demais estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, G. C. C. A Presença de uma Premissa Categórica: a espacialidade nos conceitos-chave do pensamento geográfico. In: Gilvan Charles Cerqueira de Araújo; Nathan Belcavello de Oliveira; Sidelmar Alves da Silva Kunz. (Org.). Elementos de Teoria do Espaço Geográfico. Brasília: ACLUG, 2013.
- _____. A Espacialidade do Ser em sua Escrita e Leitura. In: Saberes (Natal), v. 1, p. 111-143, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- COSTELLA, Roselane Zordan. O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Parecer n.º 193/2002-CEDF. Aprova o Programa de Aceleração da Aprendizagem para as Escolas Públicas do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2002.
- _____. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais. SEEDF: Brasília, 2013a.
- _____. Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade/Série da Rede Pública de Ensino. SEEDF: Brasília, 2013b.
- HONDA, Katia Morinaga. Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar. Dissertação de Mestrado em Economia Aplicada. USP: Ribeirão Preto, 2007.
- KOCH, Maria Zenir; HANFF, Beatriz Bittencourt; BARBOSA, Raquel. Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão. Ponto de Vista (UFSC), Florianópolis, v. 3/4, p. 27-46, 2002.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEEDF). Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. - 4. ed. - Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

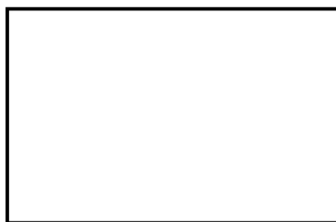
APÊNDICE I - Atividade Integrada (7º ano) Estado, Povo, Território e Nação

ESTADO NACIONAL

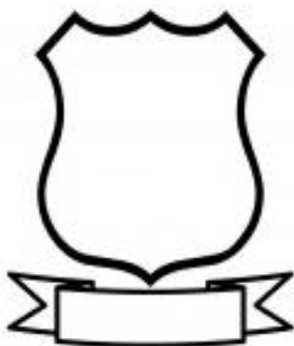
Nome: _____

Capital: _____

Bandeira



Brasão



Trecho do hino (duas ou quatro estrofes):

Território

Governo (tipo): _____

Líder: _____

Área: _____

Moeda: _____

PIB: _____

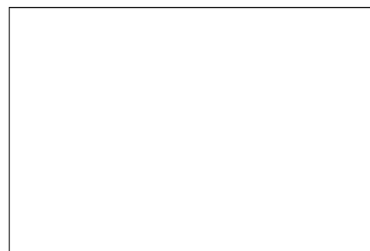
Clima: _____

Estados: _____

Nº de cidades: _____

Fronteiras: _____

Descrição



População: _____

Homens: _____

Mulheres: _____

Expectativa de vida: _____

IDH: _____

Outras informações

Heróis Nacionais: _____

Data de descobrimento

(Independência): _____

APÊNDICE II - Atividade Integrada. Tese Bimestral (7º ano)

1) A Reforma e a Contra-Reforma foram movimentos históricos da igreja católica e protestantes que surgiram:

- a) antes do Renascimento
- b) depois do Renascimento
- c) antes do Iluminismo
- d) durante a Idade Antiga

2) Isaac Newton, representado na figura abaixo sobre a descoberta da gravidade, fez parte do grupo de intelectuais do Iluminismo, que também pode ser traduzido do alemão Aufklärung como:

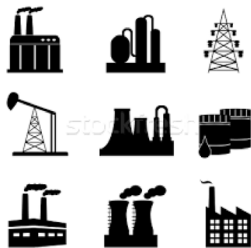


- a) Escuridão
- b) Esclarecimento
- c) Sombreamento
- d) Penumbra

3) Os bens duráveis são aqueles que são produzidos para serem utilizados por muito tempo, possuindo um valor maior que os bens não duráveis. Um bom exemplo de bem durável é:

- a) um par de chinelos
- b) uma cesta de frutas
- c) um carro
- d) peças de vestuário

4) Observe a figura abaixo, e responda o que ela representa:



- a) ao petróleo e seus derivados
- b) o gado bovino
- c) à hidrelétricas
- d) n.d.a

5) O Brasil fez parte de qual Revolução Industrial?

- a) 1º Século XVIII
- b) 2º Século XIX e início do século XX
- c) 3ª Décadas de 30 a 60 do século XX
- d) 4ª Final do século XX e início do XXI

6) A Revolução Verde na agropecuária brasileira, foi caracterizada por:

- a) trazer inovações tecnológicas, científicas e genéticas para o campo
- b) não trazer inovações tecnológicas, científicas e genéticas para o campo
- c) por aumentar a cor verde dos alimentos dos supermercados
- d) não teve nenhum impacto na sociedade brasileira

7) A dupla francesa *Daft Punk* é conhecida mundialmente com sucessos como *Technologic*, *Stronger*, *One More Time* e *Get Lucky*. No refrão de várias delas a repetição, os produtos e consumo da sociedade atual são tratados. Estes temas fazem referência à:



- a) Revolução Industrial
- b) Revolução Francesa
- c) Revolução Burguesa
- d) Revolução Inglesa

8) No Estado Nacional brasileiro, uma das principais questões que prejudicam seu território são os:

- a) minifúndios
- b) latifúndios
- c) medifúndios
- d) módulos rurais

9) Brasília foi construída como sendo um símbolo da sociedade moderna, do consumo e industrial, valorizando, por exemplo, o uso de

carros para isso. Qual foi o presidente que trouxe estas ideias para a cidade?

- a) Getúlio Vargas
- b) João Goulart
- c) Juscelino Kubitschek
- d) Fernando Henrique Cardoso

10) Observe a música *Price Tag* da cantora Jessie J. e responda:

*“Parece que todo mundo tem um preço
Eu me pergunto como eles dormem à noite
Quando a venda vem em primeiro
E a verdade vem em segundo
Apenas pare por um minuto e sorria
Por que todos estão tão sérios,
Agindo tão misteriosamente?
Vocês tem as sombras nos seus olhos
E seus saltos tão altos
Que você não pode nem ter um bom momento”*

- a) diz respeito ao consumo de água
- b) diz respeito ao consumo de produtos pela sociedade atual
- c) não diz respeito ao consumo de produtos pela sociedade atual
- d) n.d.a

(Questão extra) Explique com suas palavras o que é a agricultura e a pecuária e sua importância (mínimo 5 linhas):

Os desafios da carreira dos profissionais da educação à luz do Plano Nacional de Educação

 Odorico Ferreira Cardoso Neto*
Remi Castioni**

Resumo: A meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, no prazo de dois anos, os profissionais da educação básica, nos respectivos sistemas de educação em que se encontram, deverão ter seus planos de carreira construídos com base no Piso Salarial Profissional Nacional (Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008), que foi definido segundo o que preceitua o inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF88). Uma vez que o prazo estabelecido pela meta 18 estará concluso nos próximos seis meses, o presente texto apresenta algumas reflexões sobre a trajetória do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, que buscou nos últimos anos consolidar diversas melhorias nas condições de trabalho dos profissionais da educação. O presente texto está dividido em três partes. A primeira discute o pioneirismo e o percurso percorrido pelo estado de Mato Grosso ao organizar o primeiro Plano Estadual de Educação, sendo também a única unidade da federação a ter proposto um mecanismo voltado para a articulação entre o Estado e os municípios, que tomou forma na criação do Sistema Único de Ensino. A segunda parte explora a questão de como os profissionais da educação foram tratados no âmbito do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE-MT). Por fim, a terceira parte apresenta os desafios do cumprimento da meta 18 do PNE para o país, tendo em vista a enorme variação dos planos de carreira e a ausência de recursos para a elevação do Piso Salarial Profissional Nacional.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Estadual de Educação (PEE-MT). Piso Salarial Profissional Nacional.

1. O caso de Mato Grosso (MT) e sua trajetória: os princípios que moveram as intenções

Os debates contemporâneos sobre os exercícios de participação democrática sugerem que se procure compreender tanto o funcionamento dos sistemas de educação quanto o arcabouço jurídico-educacional que normatizam a estrutura desses sistemas. Não há sistema sem normas, regramentos e instrumentais teóricos que sirvam para definir e nortear políticas públicas. Assim posto, faz-se necessário que se fortaleça cada vez mais o diálogo entre a Secretaria Nacional de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE/MEC), as secretarias estaduais de educação, os fóruns de educação, os conselhos federal, estaduais e municipais de educação, e a organização dos secretários estaduais e municipais de educação (CONSED e UNDIME), para que estes possam

atuar com efetividade no processo de elaboração das normas e das leis.

No estado de MT, a Lei Nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008, instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE). Em seu artigo 3º, a lei indicava que o plano deveria ser avaliado após sua implementação. A primeira avaliação prevista aconteceu no terceiro ano de sua vigência, conduzida pelos esforços do Fórum Estadual de Educação, quando o antigo Plano Nacional de Educação (2001-2010) chegava ao fim e, portanto, o atual PNE iniciava sua tramitação no Congresso Nacional.

O PEE-MT foi formatado em 15 capítulos, organizados a partir de três temas gerais: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. O desenho inicial orientava as equipes de planejamento dos diversos setores da educação, tendo como base os seguintes instrumentos de planejamento: Plano

* Odorico Ferreira Cardoso Neto é professor da Universidade Federal de Mato Grosso.

** Remi Castioni é professor da Universidade de Brasília.

Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), e Lei Orçamentária Anual (LOA). No decorrer da Conferência Estadual foi aprovada uma proposta para que o PEE-MT fosse adequado ao plano nacional.

Assim, 2011 foi o ano de avaliação do PEE-MT, apreciado nas conferências municipais, regionais e estadual, e depois remetido ao Fórum Estadual de Educação (FEE) para que as discussões fossem sistematizadas. Na semana entre 16 a 20 de janeiro de 2012, a comissão designada para revisar o Plano realizou o trabalho e remeteu o texto final para o Fórum Estadual de Educação (FEE), que o aprovou no dia 17 de julho de 2013, sendo entregue ao Governador no dia 25 de julho de 2013. O projeto de lei encaminhado pela Casa Civil do Governo de Mato Grosso à Assembleia Legislativa transformou-se na Lei Nº 10.111, de 06 de junho de 2014, dispondo sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei Nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE), optou-se por uma organização baseada somente em metas e estratégias, tendo em vista que o PNE anterior, vigente de 2001 a 2010, era muito extenso e não atingiu as expectativas nutridas pela sociedade civil, principalmente as que se referem às estratégias de financiamento. Cury (2010), em entrevista à Revista Nova Escola, afirma:

O plano nasceu de uma duplicidade: uma proposta do governo e outra da sociedade civil. Aí houve uma negociação que deixou determinadas coisas bem ajustadas. Por exemplo, o PNE tem uma boa radiografia da nossa Educação, com algumas metas e objetivos claros. A versão que saiu do Congresso previa os recursos, mas o presidente Fernando Henrique vetou os valores. Com isso, o documento se tornou um mero plano de intenções. Sem verba, como cumpri-lo? Essa foi a razão do fracasso. Além disso, o PNE pecou pelo excesso de metas: 295. Se fossem em menor número e mais claras, talvez tivéssemos conseguido os recursos junto à área econômica do governo.

Paulo Sena (2014, p.14) lembra que o PNE 2001-2010 foi sancionado com nove vetos,

(...) que procuravam evitar que se gerassem algumas obrigações jurídicas, principalmente relacionadas à garantia de instrumentos de financiamento. É certo que eles enfraqueceram o plano, entretanto, o que se retirou foram (importantes) instrumentos, mas não as obrigações e sua validade jurídica.

Se no PNE de 2001 a 2010 várias expectativas foram frustradas, os três primeiros anos de vigência do PEE trouxeram, da mesma forma, diversas preocupações aos gestores e profissionais da educação de Mato Grosso, pois talvez a metodologia não fosse adequada para atacar todas as dificuldades apresentadas, principalmente no que diz respeito à alocação de recursos e à operacionalidade para atender as demandas elencadas no plano.

Em relação às estratégias, estas foram hierarquizadas de forma que a gestão estivesse focada na participação da comunidade e no controle social, no apoio técnico à cultura, à

política da não violência e às atividades extracurriculares, assim como aos temas transversais. A construção do Plano Estadual de Educação do MT levou em consideração os processos de constituição do acesso democrático à informação e aos conhecimentos produzidos pela sociedade, possibilitados pela universalização de uma proposta de escola pública de qualidade. A revisão do PEE-MT teve como princípios norteadores os grandes avanços trazidos à educação por meio da proposição do Sistema Único de Ensino, cujo marco institucional principal foi a realização da Conferência Estadual de Educação, ocorrida em novembro de 1996.

A proposição fez convergir os esforços da militância do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT) que pleiteava a

(...) possibilidade real de se reorganizar o sistema educacional público, eliminando as redes estadual e municipal, por meio de uma gestão única e cooperada entre estado, municípios e as comunidades escolares (CARDOSO NETO, 2004, p. 64).

O governo não reconheceu o resultado da conferência, embora a tenha promovido e financiado.

A implementação do Sistema Único de Ensino trouxe à tona novas possibilidades para o financiamento da educação, especialmente a automatização do repasse dos recursos constitucionalmente destinados à educação, a descentralização e a autonomia. Num contexto de ajuste fiscal no âmbito do governo federal, o estado do MT teve a inédita previsão constitucional de um

Sistema Único de Ensino e sua confrontação com os limites reais da execução de políticas públicas em meio às disputas de projetos estratégicos de desenvolvimento e de referenciais societários programáticos do período constituinte no Brasil. [...] O texto constitucional de Mato Grosso com o objetivo de democratização do aparelho do Estado e, de afirmação dos direitos sociais, contrapondo-se à descentralização e à reestruturação redutora das responsabilidades públicas que tinham como consequências a ausência de valorização profissional e de financiamento público adequado. No contexto da aprovação da Constituição Estadual de MT, o movimento pela democracia em defesa da escola pública fortalece e viabiliza a legislação que foi conformada posteriormente, tais como: LC 049/1998, LC 050/1998 e a Lei 7.040/19998. (SEDUC, p.38, 2012)

O salto de qualidade na caracterização da gestão democrática em Mato Grosso foi devido à proposição de uma fundação pública, na esteira da proposição do Sistema Único de Ensino. Essa fundação deveria gerir todos os recursos da educação em nível de estado e dos municípios. Esse novo desenho da política pública e da oferta pública rompeu com a lógica de concorrência entre estado e municípios: o estado, enquanto proprietário de uma rede e de um corpo funcional, e os municípios, que por sua vez são proprietários de outra rede e de outro corpo funcional. O modelo proposto representou uma ameaça do ponto de vista da lógica tradicional de governo, que passaria a ter uma instância maior que a soma de seus

secretários, já que a fundação seria maior do que a soma de quaisquer secretarias. O grau de autonomia conferido à fundação também escapa ao controle individual dos secretários municipais e do secretário estadual de educação. O caráter supra-governamental, além disso, supera o mandato de um governo, já que as eleições não coincidem.

A fundação pública, cerne da proposição do Sistema Único de Ensino, nasce, conceitualmente, como prospecção e constituição de um espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para a oferta da educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a inter-relação do sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.

O patrimônio coletivo gerado pelo PEE-MT seria, naturalmente, superior ao de cada um dos municípios e do Estado. Mas as relações sindicais, por outro lado, também se tornariam problemáticas. E o que dizer do protagonismo dos usuários da escola pública? Aqui se encontra um dos limites, que não se refere à análise propriamente dita, mas sim à questão da prática sindical, sobretudo quando vinculada à representação política tradicional e ao corporativismo.

Abicalil (2010) lembra como a proposta de um sistema único de educação foi amadurecendo:

O amadurecimento da proposta de um sistema único de educação se corporifica no movimento social por educação, sintetizado no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que já havia atuado na elaboração constituinte e na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com forte atuação organizada e sistemática de duas importantes organizações, entre outras: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), especialmente por intermédio do Instituto de Educação, e o Sindicato dos trabalhadores no ensino público de Mato Grosso (SINTEP-MT). A capilaridade e a influência ascendente dessa ação articulada alcançaram níveis de formulação elevados, a ponto de resultar no texto constitucional vigente em Mato Grosso. A sede por democratização do aparelho de estado e pela afirmação de direitos sociais universais permeou a disputa de opiniões e distinguiu, desde as primeiras exposições, os conceitos de descentralização e de reestruturação redutora das responsabilidades do estado. Ao mesmo tempo, possuía um claro diagnóstico da organização hierárquica e autoritária do sistema estadual de ensino erigido sob a ditadura, quando a autonomia federativa municipal era inexistente, assim como das profundas carências estruturais herdadas da desvalorização profissional e de financiamento público adequado (ABICLAIL, 2010, p.215-216).

A primeira meta do PEE no Estado de Mato Grosso diz respeito ao estabelecimento do Sistema Único de Ensino. No texto do PNE, isso não aparece como meta, mas sim em um artigo; o art. 13, que trata da futura organização do sistema nacional de educação. O estado de Mato Grosso antecipou essa demanda e já colocou como meta a constituição do sistema, a fim de amenizar a uma disputa permanente por mais autonomia que existe entre União,

Estado e municípios, fundamentando-se também na tarefa de cooperação entre as diferentes esferas de estado, que é uma premissa institucional que não se pode modificar, está na Constituição Federal e está reforçada na Constituição Estadual de Mato Grosso.

Dentro do contexto apresentado, em tese, algumas possibilidades podem ser apontadas como norteadoras do conceito de Sistema Único, tais como:

1. O conceito de Sistema Único de Ensino ainda não está claro para a totalidade dos gestores da educação de Mato Grosso e para toda a categoria.
2. Organizar o sistema Único de Mato Grosso significa alinhar o conceito entre os gestores. Eliminar os conflitos de conceitos construídos historicamente.
3. Regulamentar o artigo 244, da CE permitirá definir regras comuns para a educação pública de Mato Grosso: matrícula, lotação dos profissionais, carreira, salário, estrutura organizacional da educação básica, avaliação institucional interna e externa entre outras formas de cooperação federativa e de colaboração entre os sistemas de ensino, inclusive de formação de consórcios regionais.
4. A pendência, ainda, de celebração de convênios, acordos, parcerias em relação aos municípios, visando a efetivação do seu compromisso com a gestão única nos termos da legislação vigente (SEDUC, 2012, p.10).

As discussões sobre o Sistema Único de Ensino e do Sistema Nacional de Educação indicam lacunas no ordenamento legal, sendo grande o desafio para se chegar a uma normatização comum, válida para todo o País, condição indispensável à implantação do SNE. As ideias de sistema único e de sistema nacional no horizonte do processo de democratização da educação brasileira são permeadas por recuos e avanços; os sujeitos envolvidos são múltiplos, as correlações de forças são variadas, e, por isso, as estratégias de luta, os limites e os desafios enfrentados são diversos. O desenho do sistema único, historicamente, exprime e pressupõe

[...] um regime único de carreira docente, com piso salarial profissional, com organização da jornada de trabalho. Pressupostos que ficam muito bem estabelecidos para a valorização dos trabalhadores da educação pública. Ao assegurar "regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado e Municípios", cria-se o fundamento mais importante para o sistema único público de educação: a unificação da forma jurídico-administrativa de todas as instituições educativas públicas, bem como da carreira dos profissionais da educação, possibilitando assim carreira única para os trabalhadores da educação do Estado e dos municípios.

Uma carreira única significa uma única forma de acesso, ou seja, uma única forma de concurso público (mesmo que ele seja realizado de forma descentralizada) e o seu contrato estará vinculado ao Estado de Mato Grosso. No entanto, a administração desses recursos humanos será igualmente descentralizada.

Por Sistema Único entende-se a unificação e integração dos poderes constituídos, a interação política, normativa e executiva dos serviços públicos de educação básica, a fusão dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos, a unificação de redes escolares de modo a evitar os paralelismos, as discriminações no atendimento

aos alunos e no trato aos profissionais de educação, a duplicidade de meios para fins idênticos como forma de buscar a universalização da educação básica de qualidade para todos os habitantes do Estado de Mato Grosso (SEDUC, 2012, p. 50-51)

Qual o grave equívoco político-administrativo por parte do aparelho estatal mato-grossense ao negar a formulação plena do sistema único de educação? Abicalil (2010) é taxativo ao afirmar que o erro foi tentar nivelar por baixo a constituição do sistema, estruturando-o como algum convênio precário, temporário e quase secreto.

O primeiro grave problema institucional, no caso de Mato Grosso, é que os convênios de cooperação eram quase informais. Importavam decisões graves, como fechamento de oferta de classes, de cursos, de unidades escolares inteiras. Provocavam demissões, alteravam contratações, transferiam recursos públicos vinculados obrigatoriamente. Alteravam a vida de profissionais e de famílias inteiras à medida que alteravam matrículas entre escolas, separando irmãos, impondo horas de viagens em transporte escolar etc. Com todo transtorno, mudava a autoridade, podia “cair tudo”. Com a mudança do gestor, poderia ir tudo por água abaixo. (ABICALIL, 2010, p.222)

A avaliação do PEE constituiu-se a partir e adequou-se às diretrizes e metas contidas no Plano Nacional de Educação, defendido pela sociedade brasileira durante a CONAE/2010, priorizando a construção de um Sistema Nacional de Educação. Em Mato Grosso, essa discussão já está posta há aproximadamente vinte anos. Por isso, os educadores mato-grossenses defendem que este é, hoje, o principal caminho para acabar com as desigualdades no ensino público oferecido atualmente nos diversos municípios do estado e, também, no Brasil.

As decisões tomadas somente terão impacto se vierem acompanhadas por um modelo que dê conta de resolver problemas muito sérios como: as múltiplas jornadas de trabalho; a infraestrutura precária; a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, articulando teoria e prática; e, de um ponto de vista mais prático, o maior e mais crítico nó, isto é, a questão dos recursos financeiros. Logo, a valorização da carreira dos profissionais da educação é condição sine qua non para fazer avançar o PNE, os PEE e os PME.

2. Valorização da carreira: arcabouço legal no Brasil, em Mato Grosso e em Barra do Garças

No horizonte do debate há anos desenvolvido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública. A base legal do piso e da carreira está contida no art. 206, Incisos V e VIII da CF. A CNTE (2015) aponta que os marcos legais mais expressivos em relação ao tema são:

A Emenda Constitucional Nº 53, de 2006, e as leis Nº 11.494/07, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Lei Nº 11.738/08, que aprovou o piso salarial profissional nacional do magistério, a Lei Nº 12.014/09, que alterou o art. 61 da Lei Nº 9.394/96 (LDB) com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores

que se devem considerar profissionais da educação e a Lei Nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década que se encerra em 2024 (CNTE, 2015, p. 6).

Os avanços foram importantes, contudo, a lei do piso do magistério atendeu apenas parte da categoria, uma vez que diversas carreiras da educação não foram contempladas na redação da lei, não assegurando, portanto, uma completa valorização profissional. Em resumo, a lei serviu de referência apenas para o vencimento básico dos/as professores.

O professor João Monlevade¹ defende a extensão do Piso Nacional para os funcionários de escola baseado no Art. 206 da Constituição Federal, tendo como referência o inciso 8º, que fala da fixação de um piso salarial por lei federal para todos, incluindo os profissionais de escola. “Agora, isso só será possível quando a maioria dos funcionários for profissionalizada”.

Os limites de alcance da Lei do Piso e as lacunas institucionais da política de valorização dos profissionais da educação acabaram criando espaço para sucessivos ataques dos gestores aos planos de carreira da categoria, em especial, do magistério, não sendo raro o “piso” ter se transformado em “teto salarial”. Diferentemente do que aconteceu no Brasil como um todo, o estado de Mato Grosso garantiu a valorização de todas as carreiras ligadas à educação já no ano de 1998, por meio da Lei Complementar Nº 50/98, nos seguintes termos:

TÍTULO II

DA ESTRUTURA DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO I - DA CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA

Art. 3º A carreira dos Profissionais da Educação Básica é constituída de três cargos:

- I - Professor - composto das atribuições inerentes às atividades de docência, de coordenação e assessoramento pedagógico, e de direção de unidade escolar;
- II - Técnico Administrativo Educacional - composto de atribuições inerentes às atividades de administração escolar de multimeios didáticos e outras que exijam formações específicas; e
- III - Apoio Administrativo Educacional - composto de atribuições inerentes às atividades de nutrição escolar, de manutenção de infraestrutura e de transporte, ou outras que requeiram formação em nível de ensino fundamental.

Mais recentemente, no estado de Mato Grosso, tendo em vista os pressupostos básicos de formação de uma política pública que se pautasse no desenvolvimento da valorização profissional, foi aprovada a Lei Complementar Nº 510, de 11 de novembro de 2013, que dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. A lei aprovada, em tese, dobra o poder de compra dos salários em 10 anos. A partir de maio de 2014, a recomposição começou a ser feita em cumprimento à lei, sendo o reajuste de 5%, em 2015, deveria ter sido de 6%², 7% em 2016 e, a partir de maio de 2017, até maio de 2023, de 7,69%, anualmente.

A análise do Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTEP-MT) mostra que a lei aprovada representa ganho real dos

Quadro 1: Reestruturação dos subsídios dos profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso

ANO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Proposta governo	5,00	6,00	7,00	7,69	7,69	7,69	7,69	7,69	7,69	7,69
Reajuste real	10,88	11,58	12,88	13,57	13,57	13,57	13,57	13,57	13,57	13,57
Nível Médio	R\$1.739,91	R\$1.941,39	R\$2.185,61	R\$2.482,20	R\$2.819,04	R\$3.201,58	R\$3.636,04	R\$4.129,45	R\$4.689,81	R\$5.326,22
Nível Superior	R\$2.609,86	R\$2.912,08	R\$3.278,42	R\$3.723,30	R\$4.228,56	R\$4.802,37	R\$5.454,05	R\$6.194,17	R\$7.034,72	R\$7.989,33
Nível Especialização	R\$2.957,84	R\$3.300,36	R\$3.715,54	R\$4.219,74	R\$4.792,36	R\$5.442,69	R\$6.181,26	R\$7.020,06	R\$7.972,68	R\$9.054,57

Fonte: Of. nº 390/SGER/2013 – SINTEP, 23 de setembro de 2013.

salários por proporcionar índices de correção salarial com valores acima da inflação. O quadro 1 contém uma estimativa nominal do piso salarial sendo projetado para os próximos 10 anos, tendo em vista a inflação média dos últimos 10 anos, aplicada aos percentuais de ganho real.

Em Barra do Garças, desde 1999, por meio da Lei Complementar Nº 049/99, a Carreira do Magistério era organizada nos mesmos padrões da Lei Complementar Nº 050/98 do Estado de Mato Grosso. Entretanto, a Lei Complementar Nº 162, de 3 de julho de 2014, alterou os dispositivos da Lei Complementar Nº 049, de 17 de maio de 1999, e da Lei Complementar Nº 151, de 5 de julho de 2013. Historicamente, a sanção da lei retirou a condição de vanguarda educacional do município, trazendo retrocesso e desrespeito aos profissionais da educação municipal. A lei foi aprovada por nove (09) parlamentares dos quinze (15) que compõem a Câmara Municipal. O que foi alterado?

Art.2º - Para efeitos desta Lei Complementar, entende-se por profissionais do magistério público da educação básica aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares da educação básica, em suas diversas etapas e modalidades.

Art. 44 – Fica implantado por esta Lei Complementar em consonância com a Lei Federal nº 11.738/2008, o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na forma de subsídio, em parcela única, para jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; referentes às demais jornadas de trabalho, serão proporcionais ao valor do piso salarial.

Parágrafo único – A implantação pela Lei do piso nacional da educação básica compreende somente aos profissionais mencionados no artigo 2º desta Lei Federal nº 11.738/2008, não alterando vencimento dos demais servidores, cujos reajustes obedecerão ao regime normal de recomposição salarial da Municipalidade.

A Lei Complementar 049/99³ foi desestruturada, tendo em vista que houve quebra na composição da carreira, trazendo para o cenário da educação municipal um retrocesso histórico sem precedentes.

Cardoso Neto (2014), em manifesto dirigido ao prefeito Roberto Ângelo Farias, ao vice-prefeito Mauro Gomes Piauí, ao Presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), aos dirigentes e militantes da Educação e aos vereadores da câmara municipal, assim se expressou em relação à derrubada da Lei Complementar 049/99:

[...] Quando Vossa Excelência mandou o projeto de lei, dispo do sobre a alteração da Lei Complementar 049/99 sem discutir com os educadores, com a Secretária de Educação, com o líder do prefeito na Câmara, que é professor, mudando coeficientes, achatando a carreira do magistério, excluindo em torno de 400 profissionais da educação da carreira, não visualizo alternativa que não seja sair da liderança do governo. [...] Mexer na carreira dos profissionais da educação para assegurar o pagamento do piso nacional, retirando dela os técnicos administrativos e o apoio administrativo representa retrocesso nas lutas históricas, havendo quebra no pacto pela educação de qualidade. A carreira está consolidada e o piso é uma conquista a partir de 2009 não implementada em nosso município.

O que houve em Barra do Garças foi um grande retrocesso em relação ao Estado de Mato Grosso, colocando sob ameaça muitos dos avanços alcançados anteriormente. A lei aprovada vem sendo contestada judicialmente, o prefeito chegou a ser afastado do cargo por não cumprimento de decisão judicial⁴, contudo, retornou ao cargo. Perdeu mais dois recursos, mas ações protelatórias continuam respaldando a decisão de não retomar a valorização do magistério. A ação está em fase de alegações finais.

O quadro do piso salarial no Brasil demonstra mais uma vez que, em relação a outras carreiras de nível superior, os menores vencimentos são pagos aos professores da educação básica. Brasília aparece com os melhores vencimentos, mas é preciso ressaltar sua peculiaridade: o Fundo Constitucional do Distrito Federal garante recursos para educação, saúde e segurança e provém do Governo Federal.

Por isso, é importante analisar a projeção dos gastos que terão que ser feitos na vigência do PNE a fim de que se chegue aos 10% nos próximos dez (10) anos. O PNE 2014 – 2024 não pode se tornar uma carta de intenções como foi o que aconteceu com o PNE 2001 – 2010. Não existe panaceia para o futuro da educação no Brasil, pois se no presente não forem operacionalizadas, em um sentido convergente, as ações dos entes federados, ou seja, se falharem as disposições em torno do regime de colaboração e do sistema nacional de educação (SNE), daremos aval à falta de continuidade no planejamento que caracterizou por muitos anos as políticas públicas de educação no Brasil.

Os números que se apresentam são ousados e indicam o comprometimento total de todos com as metas e estratégias aprovadas no PNE por meio da Lei Nº 13.005/2014, conforme o quadro 3 a seguir.

Quadro 2: Salários do magistério público da educação básica (Referência: março de 2014)

UF	NÍVEL MÉDIO		LICENCIATURA PLENA		CARGA HORÁRIA	HORA-ATIVIDADE	CUMPRIMENTO DA LEI 11.738
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração			
AC	1.567,00	---	2.010,00	---	30H	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor
AL	1.567,00	---	2.248,14	---	40H	---	Não cumpre o valor e a jornada extraclasse está em fase de implantação
AM	---	---	1.881,14	2.965,68	40H	---	Sem referência de piso e jornada extraclasse
AP	2.511,86	---	3.149,87	3.149,87	40H	40%	Cumprimento na íntegra
BA	1.451,00	1.879,14	1.771,88	2.324,35	40H	30%	Não cumpre
CE	1.697,00	2.038,74	1.705,53	2.546,08	40H	33%	Cumprimento na íntegra
DF	2.919,79	3.795,73	3.695,93	4.804,71	40H	37%	Cumprimento na íntegra
ES	554,34	1.046,72	843,05	1.897,12	25H	33%	Cumprimento apenas jornada extraclasse
GO	1.576,40	---	2.372,67	---	40H	33%	Cumprimento apenas jornada extraclasse
MA	848,69	1.485,21	1.081,25	2.205,75	20H	30%	Não cumpre jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
MG	---	1.237,01	---	1.455,30	24H	33%	Cumprimento jornada extraclasse. Não paga piso como vencimento básico.
MS	2.356,28	---	3.534,42	---	40H	33%	Cumprimento na íntegra
MT	1.739,28	---	2.608,92	---	30H	33%	Cumprimento na íntegra
PA	1.697,67	2.166,70	1.706,00	3.541,00	40H	25%	Não cumpre jornada extraclasse
PB	1.273,03	1.538,03	1.527,63	1.852,63	30H	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor
PE	1.698,09	---	1.782,99	---	40H	33%	Cumprimento na íntegra
PI	1.965,99	1.965,99	2.331,35	2.331,35	40H	33%	Cumprimento na íntegra
PR	814,48	---	1.163,54	---	20H	30%	Não cumpre
RJ	903,77	---	1.081,00	---	16H	25%	Não cumpre a jornada extraclasse
RN	1.272,74	---	1.781,84	---	30H	33%	Cumprimento jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RO	1.536,00	1.816,00	2.015,00	2.295,00	40H	33%	Não cumpre o valor como vencimento
RR	1.528,45	2.293,45	2.122,57	2.887,57	25H	33%	Cumprimento jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RS	520,26	848,50	962,48	---	20H	20%	Não cumpre (valores de Nov./2013)
SC	1.697,37	2.100,00	1.706,08	2.220,00	40H	20%	Cumprimento somente o valor
SE	1.567,00	2.193,00	1.794,25	2.511,95	40H	37.50%	Cumprimento apenas jornada extraclasse
SP	1.950,40	---	---	2.257,83	40H	17%	Cumprimento somente o valor
TO	1.567,00	1.567,00	3.233,39	3.233,39	40H	40%	Não cumpre o valor

Fonte: Entidades Filiadas à CNTE.

Quadro 3: Orçamento da educação de hoje e ao final do PNE

Metas	Antes do PNE	No final do PNE	Diferença
Universalizar creche e pré-escola	R\$ 19,0 bilhões	R\$ 33,0 bilhões	R\$ 14 bilhões
Universalizar ensino fundamental	R\$ 81,6 bilhão	R\$ 90,0 bilhões	R\$ 8,4 bilhões
Universalizar ensino médio	R\$ 22,0 bilhões	R\$ 32,1 bilhões	R\$ 9,9 bilhões
Universalizar apoio necessidades especiais	R\$ 3,7 bilhões	R\$ 9,8 bilhões	R\$ 5,1 bilhões
Alfabetizar todas crianças até 3º ano	R\$ 2,0 bilhões	R\$ 32,0 bilhões	R\$ 30,0 bilhões
Elevar taxa de alfabetização	R\$ 1,9 bilhão	R\$ 12,8 bilhões	R\$ 15,9 bilhões
Integrar profissionalmente jovens e adultos	R\$ 156,0 milhões	R\$ 4,4 bilhões	R\$ 3,4 bilhões
Triplicar matrícula no ensino técnico	R\$ 2,2 bilhões	R\$ 7,6 bilhões	R\$ 5,4 bilhões
Elevar taxa de matrícula no ensino superior	R\$ 24,8 bilhões	R\$ 67,4 bilhões	R\$ 42,6 bilhões
Aumentar a quantidade de mestres e doutores	R\$ 1,7 bilhão	R\$ 4,88 bilhões	R\$ 3,18 bilhão
Pós-graduar 50% dos professores de educação	...	R\$ 1,7 bilhão	R\$ 1,7 bilhão
Valorizar professores da rede pública	...	R\$ 40,9 bilhões	R\$ 40,9 bilhões
Total	R\$ 158,3 bilhões	R\$ 336,2 bilhões	R\$ 177,9 bilhões

Fonte: Câmara dos Deputados – Comissão de Educação – 2014

Jesus (2015), em texto publicado na Revista Eccos, aponta que o PNE, para ser viabilizado e implementado, precisa de grande aporte de recursos:

De R\$ 158,3 bilhões de reais em 2013, o orçamento da educação em 2024 chegará a R\$ 336,2 bilhões reais por ano. Esse aporte, é claro, surtirá efeito, se acompanhado de outras medidas. [...] Sendo a meta da valorização do professor, aquela para a qual mais recursos estão destinados no PNE/2014-2024, o correspondente a R\$ 40,9 bilhões de reais, por essa razão mesma, ele requer maior atenção, pois 25% do novo aporte financeiro necessário será carreado para a valorização dos professores da rede pública (JESUS, 2015, p. 108-109).

3. Investimento público na educação

O PNE amplia os recursos que devem entrar na conta do investimento da educação, para além dos recursos destinados para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, advindos, por exemplo, do pré-sal⁵. Além disso, existe a garantia da aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) e do investimento de recursos federais de royalties no Fundo Social. O PIB está projetado para crescer em escala crescente a partir do 5º ano da sanção da Lei, portanto, a partir de 2019. A ampliação dos recursos está consignada na meta 20: ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, observado o disposto no §

5º do art. 5º desta Lei. Atingir 7% do PIB, neste período significa, é claro, ampliar o esforço conjunto da sociedade e do Estado brasileiro. Abicalil (2014) muito atento a estas discussões faz uma distinção importante entre o texto constitucional e o texto do PNE, no que se refere ao investimento público e privado:

Quando se discute financiamento, existe a necessidade de se fazer menção ao problema que diz respeito aos royalties do petróleo sobre a destinação decorrente da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural. Até aqui tudo bem, mas sempre existe uma ressalva – os recursos federais de royalties do Fundo Social foram conquistados, mas, ainda, não foram conquistados os recursos estaduais e municipais. Com a aprovação da Lei Federal nº 12.858/ 2013 a União está obrigada a distribuir; os municípios e o Estado não estão obrigados a aplicar (ABICALIL, 2014)

Mesmo com as dificuldades apontadas, é possível que aconteça um crescimento na escala de investimentos, acompanhada pela correspondente valorização dos profissionais da educação, expansão da escola de tempo integral, expansão no ensino tecnológico, expansão de atendimento às creches, extensão obrigatória do atendimento da pré-escola, de quatro e cinco anos, com a universalização do quadro de cinco anos de idade daqui a dois anos (Emenda Nº 53/2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB). A respeito do financiamento, o presidente do SINTEP/MT, professor Henrique Lopes do Nascimento, sugere:

Não tem milagre nesse processo, o fato de ter aprovado 10% do PIB para educação não quer dizer que o crescimento econômico brasileiro vai mudar só por essa lógica. Segunda questão é que quando se fala que não terá milagre, vai haver de fato um pouco de dinheiro novo, que é essa questão dos royalties do petróleo, do fundo social do petróleo e essa possibilidade inclusive, do governo federal se responsabilizar um pouco mais com a educação, disponibilizar um pouco mais de receitas a partir daquilo que é o custo/aluno/qualidade inicial, essa possibilidade está colocada. Agora, só se avança para os 10% do PIB para educação se houver uma reforma, não tem outra (...). Não tem outro segredo, se não tiver reforma tributária, se não tiver um esforço tremendo de todos os entes federados [...]. Por exemplo, vou citar nosso Estado – tem uma lei que fala na aplicação de 35% das receitas em educação e o Estado não aplica nem os 25%. Os Estados e os municípios driblam a lei, pois promovem desvio de finalidades com as receitas da educação. Para se ter noção no orçamento de 1,6 bilhão esse ano para educação, mais de trezentos milhões foram desviados para poder fazer pagamento de aposentado, dentro dos 25%. Portanto, nem os 25% são aplicados. Não vai ter milagre, vai ter que ter um esforço próprio de cada ente federado. Para se ter noção, nós estamos falando em 10% do Produto Interno Bruto para educação; Mato Grosso do seu PIB, aplica pouco mais de 2%. (NASCIMENTO, 2014)

Os exercícios de correção de rota também apontaram para necessidade de: a) haver uma mediação do trabalho didático-pedagógico compreendido na estruturação da formação continuada; b) fortalecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, avançando para a escola de tempo integral; c) criar as condições necessárias para a efetivação do regime de colaboração entre Estado e municípios para o justo e total atendimento das demandas educacionais de cada região; d) avançar para além da seriação e da escola de fases; e) por fim, apostar em um currículo vivenciado como práxis. A escola tem que ser significativa para o aluno, com currículos que possibilitem muito mais do que o simples acesso ao conhecimento, tornando possível a emancipação social, e também a construção de uma sociedade mais justa, em que os educandos são concebidos como sujeitos-agentes da conquista de sua própria dignidade social.

O debate sobre o financiamento da educação continua extremamente atual, uma vez que alguns “nós” críticos foram aprovados tanto no texto final do PNE como no texto do PEE. Estes são: a) a revisão do papel da União no financiamento da educação básica; b) a instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; c) o estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação; a definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino; d) a definição do papel da educação pública no processo de desenvolvimento do País; e) a elevação dos investimentos do PIB em educação, no mínimo, em 10%.

Para a gestão do Sistema Estadual de Ensino, devem-se levar em consideração três questões, segundo entendimento do SINTEP: a competência do estado para legislar sobre o sistema de ensino, tendo como base as diretrizes educacionais em nível nacional; a participação democrática de todos os atores educacionais de Mato Grosso no processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas; a garantia de controle legislativo, jurídico e social das políticas educacionais.

O SINTEP/MT defende a regulamentação da Lei Estadual Nº 49/98 no artigo que trata do Sistema Único de Ensino e também uma proposta de gestão democrática que seja capaz de desenvolver a qualidade da aprendizagem aliada à promoção profissional. A promoção profissional está ligada à vinculação do vencimento inicial da carreira a uma carga horária de, no máximo, 40 horas semanais; a destinação de, no mínimo, 1/3 (um terço) da carga horária definida no plano de carreira para as horas-atividades; e a extensão dos dispositivos remuneratórios do piso aos aposentados, de acordo com os direitos previdenciários previstos na CF/88, os quais são ressaltados no § 5º do art. 2º da Lei 11.738/2008 (Lei do Piso). Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que pese sua limitação de indicadores, pode ser considerado um embrião para a aferição do padrão de qualidade do ensino, pois além da proficiência nas disciplinas de português e matemática, avalia também o fluxo e a evasão escolar.

Os próximos passos indicam que produzir educação com qualidade social pressupõe o esforço conjunto de todas as instâncias governamentais e não governamentais que tenham condições de pensar, planejar, alocar recursos, acompanhar, avaliar e propor os próximos passos. Não basta vontade; mais do que isso, é necessário equalizar proposição, sonho, realidade, consecução, ação e recursos financeiros.

Os planos estaduais e o distrital podem e devem ratificar o contexto da educação nacional, inserindo-se na construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). O processo político precisa ser vivenciado como uma forma de inserção que torna pais, professores, alunos, e comunidade educacional em agentes da construção de espaços democratizadores. Este modo de agir tem, até o momento, se espalhado entre militantes e intelectuais da educação, atores que exercem um papel fundamental na dinâmica da democratização da educação pública.

Semelhante exercício de análise nos leva também a pensar as metas do PEE e compará-las às metas do PNE, procurando visualizar o horizonte das transformações nas quais estão simultaneamente engajados os educadores, a sociedade civil, e os governos federal, estaduais e municipais. Ao mesmo tempo, se sabe que realidade e sonho nem sempre se encontram para estabelecer um diálogo satisfatório. Contudo, é importante não perder de vista que a

aprovação dos planos está diretamente ligada ao esforço comum de se pensar saídas e entradas para um “outro mundo possível” para educação brasileira e mato-grossense. Não se quer, de maneira alguma, que prevaleça a ideia daqueles que ressaltam os feitos, mas não fazem nenhum esforço para produzir soluções razoáveis para o cotidiano dos problemas da educação em geral.

4. Considerações finais

O ineditismo da proposta apresentada pelo estado de Mato Grosso consiste no que se pensou e se fez a partir do final da década de 80, avançou pela década de 90, e culminou com a criação do Sistema Único de Ensino no ano de 1996. Já em 2014, o estado de Mato Grosso aprovou o Plano Estadual de Educação, que tem como meta 1 a criação de um sistema em que estabeleça uma estratégia para que, por intermédio de instrumentos legais, haja cooperação entre o Estado e a totalidade dos municípios, explicita claramente através dos objetivos e das responsabilidades comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino, na valorização da carreira e na formação inicial e continuada.

A trajetória do Plano de Educação de Mato Grosso, que buscou nos últimos anos consolidar importantes melhorias nas condições dos profissionais da educação, foi impulsionada por uma legislatura que garante a carreira dos profissionais da educação básica, constituída pelo professor, pelo técnico administrativo educacional e, pelo apoio administrativo educacional (art. 3º, I, II, III da Lei Complementar Nº 50/98). Além disso, alinhado com os pressupostos básicos para a formação de uma política pública pautada na valorização

profissional, o estado de Mato Grosso aprovou a Lei Complementar Nº 510, de 11 de novembro de 2013, que dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. A lei aprovada, em tese, dobra o poder de compra dos salários em dez anos.

Os desafios de cumprimento da meta 18 são grandes, tendo em vista a grande discrepância dos planos em nível estadual e municipal, e a ausência de recursos para a elevação do piso salarial, que não pode ser compreendido como se teto fosse. O estado de Mato Grosso deu um exemplo ao Brasil ao aprovar a Lei Complementar Nº 510/2013, mas o mínimo de investimento não deve ser encarado como o máximo. Futuramente, além do pré-sal, é preciso que outras fontes de recursos integrem o orçamento da educação.

Os planos nacional, estaduais e municipais precisam que os três níveis de governo superem as descontinuidades impostas pelos contingenciamentos de despesas, as demandas dos organismos de financiamento internacional e a reação negativa de algumas carreiras de profissionais da educação. Adicionalmente, é importante que esses três níveis de governo estejam comprometidos com a universalização do ensino e que respeitem os direitos sociais e trabalhistas conquistados legitimamente, garantindo a democratização do acesso à educação em todo o país. Para que isso se torne realidade, defendemos a necessidade de pensar a democratização da gestão da educação no Brasil por meio de um Plano Nacional de Educação, que por sua vez viabilizasse a instituição do Sistema Nacional de Educação, nos quais a educação seja entendida do ponto de vista de sua qualidade social, isto é, como superadora de toda exclusão (sócio-político-econômico-cultural-de cor-de gênero). ■

NOTAS

- 1 Professor João Monlevade, professor da UFMT e assessor aposentado do Senado Federal, participando de debate promovido na 8ª Conferência de Formação e Valorização dos trabalhadores em educação – SINDUTE – MG.
- 2 O Estado parcelou a reposição da inflação e não garantiu a recomposição salarial, dentro dos prazos, conforme prevê a Lei Nº 510/13, conquistada com a greve de 67 dias em 2013. Segundo o SINTEP, o governo também alterou o Plano Estadual de Educação à revelia das discussões com a sociedade; criou um clima de terrorismo psicológico nas escolas com o factoide dos “alunos e alunas fantasmas”; ameaçou alterar a carreira, contrariando a legislação, ao exigir o uso da hora atividade para interação com alunos e alunas; postergou a realização do concurso público numa realidade em que o número de contratos temporários supera 50% do pessoal nas escolas.
- 3 Lei Complementar 049/99 de 17 de maio de 1999, dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Barra do Garças.
- 4 O jornal Semana 7.com, na edição do dia 10/07/2015, assim noticiou o fato: Em decisão no dia de ontem (09), o Pleno do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, por maioria acatou o agravo regimental impetrado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP, subseção de Barra do Garças, que pede a implantação do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Segundo o presidente do Sindicato, Omar Cirino, com a decisão, o prefeito terá que

pagar de imediato os meses de março, abril, maio, junho e julho. A prefeitura terá que desembolsar com essa dívida aproximadamente 787 mil reais. [...] Esse impasse se arrasta desde 2013, quando o promotor de Justiça Marcos Brant Gambier Costa, alegou que a ação que requeria a implantação do Piso Salarial Nacional do Magistério para os profissionais da educação básica havia sido julgada procedente, e em 2014, o município deveria promover a inclusão no orçamento para os próximos anos, inclusive no exercício financeiro de 2014, previsão orçamentária para o referido pagamento. Como Roberto Farias se negou a pagar o piso aos educadores, o Ministério Público recorreu ao Tribunal de Justiça, que ordenou o pagamento sob pena de afastamento do prefeito e multa diária de 5 mil reais.

5 Dinheiro do petróleo vai pouco para a Educação

Mesmo com a Petrobras tendo aumentado a sua produção no pré-sal para mais de 700 mil barris/dia, a área federal de Educação vem recebendo poucos recursos dos royalties e das participações especiais decorrentes dessa atividade. No ano passado, a Educação recebeu dinheiro do petróleo, basicamente, do Fundo Social. Mesmo assim, apenas R\$ 1 bilhão do dinheiro deste fundo foi utilizado para pagar despesas da área, segundo dados do SIAFI, o sistema eletrônico que registra todas as receitas e despesas da União.

Os gastos custeados pelo fundo representaram em torno de 1% das despesas totais pagas pelo Ministério da Educação no ano passado, de acordo com a assessoria de imprensa do órgão. A Agência Nacional do Petróleo (ANP) informa que, em 2014, transferiu R\$ 2,942 bilhões ao Fundo Social por conta dos royalties do petróleo e da participação especial. A lei 12.858/2013 determina que 50% dos recursos recebidos por este Fundo serão aplicados na educação básica. [...] De acordo com dados da ANP, apenas R\$ 33,7 milhões foram repassados para a Educação e a saúde no ano passado. A razão disso é que uma liminar expedida pela ministra Cármen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal (STF), em março de 2013, que suspendeu a distribuição de recursos dos royalties e participações especiais do pré-sal nos termos definidos na lei 12.858/2013. A liminar atendeu a um pedido do governador do Rio de Janeiro, que ingressou com uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI 4917) contra a lei 12.858/2013, pois considerou que ela prejudica seu Estado. [...] Não há previsão para que a liminar concedida por Cármen Lúcia seja apreciada pelo plenário do STF ou que os ministros julguem o mérito da ADI 4917. Enquanto a liminar for mantida, o aumento da produção da Petrobras no pré-sal não vai significar mais dinheiro para a Educação. [...] Em 2014, o Fundo Social custeou a concessão de bolsas de apoio à Educação básica, a implantação de Escolas para a Educação infantil e a implantação e adequação de estruturas esportivas Escolares, entre outros gastos, de acordo com levantamento no SIAFI feito para o Valor pela ONG Contas Abertas.

(Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33297/dinheiro-do-petroleo-vai-pouco-para-a-educacao/>)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Entrevista concedida a Odorico Ferreira Cardoso Neto. Brasília, 16 dez. 2014.

ABICALIL, Carlos Augusto, CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Federalismo cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um sistema único de educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SANTANA, Wagner. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades e garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 215-242.

BARRA DO GARÇAS. Lei Complementar nº 162 de 03 julho de 2014, que altera que dispositivos da Lei Complementar nº 049 de 17 de maio de 1999 e Lei Complementar nº 151 de 05 de julho de 2013, dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Barra do Garças.

_____. Lei Complementar 049/99 de 17 de maio de 1999, dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Barra do Garças.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: jun. 2015.
- _____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Congresso. Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: jun. 2014.
- _____. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2007. Seção 1, p. 1. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarNorma.html?ideNorma=359024&PalavrasDestaque=Plano%20Nacional%20de%20Educao>>. Acesso em: jan. 2014.
- CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Carta de agradecimento e comunicação de desligamento da liderança do governo. Barra do Garças – MT, 22 de maio de 2014.
- _____. Dissensos no consenso: a democratização da escola pública em Mato Grosso. Cuiabá, Editora da UFMT, 2004.
- CHARÃO, Cristina. Uma carreira para a educação. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/43/uma-carreira-para-a-educacao>. Acessado em: 10 nov. 2015.
- CNTE. Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública. Brasília: CNTE, 2015.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília, DF. CONAE: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração: Documento-referência. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010a, Brasília-DF. Documento final. Brasília: Conae, 2010.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010b, Brasília, DF. CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento de Referência. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: jun. 2014.
- FERNANDES, Elizângela. Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. In: Revista Nova Escola, ed. n.º 232, mai., 010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/entrevista-carlos-roberto-jamil-cury-556235.shtml>. Acessado em: 16 nov. 2015.
- JESUS, O. F. O Plano Nacional de Educação e as dificuldades financeiras para sua implementação. EccoS, São Paulo, n. 36, p. 103-115, jan./abr. 2015, p. 103 -115.
- MATO GROSSO. LEI Nº 10.111, DE 06 DE JUNHO DE 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.
- _____. Lei Complementar nº 510, de 11 de novembro de 2013, alterada pela LC 518/13. Dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências.
- _____. LEI 8.806 DE 10 DE JANEIRO DE 2008. Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE).
- _____. LEI COMPLEMENTAR Nº 49, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/Lei.Compl.Estadual>. Acesso em 15/08/2014.
- _____. LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998 - D.O. 1º.10.98. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.
- _____. Documento referência para o diálogo com o Fórum Estadual de Educação sobre a viabilização prática do Sistema Único de Educação, no Estado e nos Municípios de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2012.
- NASCIMENTO, Henrique Lopes de. Entrevista concedida a Odorico Ferreira Cardoso Neto. Cuiabá, 05 ago. 2014
- SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p.9-42. (Série Legislação; n. 125)
- SEMANA7.COM. Beto perde para professores e terá que pagar Piso. Disponível em: <http://semana7.com/noticia/13409/Beto-perde-para-professores-e-tera-que-pagar-Piso>. Acessado em: 10 nov. 2015.
- SINTEP – MT. Of. nº 390/SGER/2013, 23 de setembro de 2013. Disponível: <http://www.sintep.org.br/>. Acessado em: 09 de nov. 2015.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Dinheiro do petróleo vai pouco para a educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33297/dinheiro-do-petroleo-vai-pouco-para-a-educacao/>. Acessado em: 10 nov. 2015.

■ Formação docente: Desenvolvimento profissional e valorização do professor

 *Andréia Cristina Cardoso de Sousa**

Resumo: A formação e a valorização do professor vêm sendo discutida para formulação de políticas públicas nas esferas nacional e internacional, por educadores, legisladores e pelas instituições educacionais. O desenvolvimento profissional docente tem início na experiência escolar e prossegue ao longo de toda a vida profissional, indo além da questão salarial, levando em conta também o número de alunos em sala de aula, a adequação do espaço físico, a falta de recursos materiais, a tecnologia assistida e o incentivo à cultura. Sabe-se que tudo o que norteia o contexto social interfere no sistema educacional e, conseqüentemente, nos resultados obtidos pelos alunos, que é o objeto fim do sistema de educação. Neste trabalho encaramos como necessária a relação entre o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento pessoal em meio à formação docente, e buscamos analisar as necessidades atuais no tocante à formação de professores, para vislumbrarmos um caminho de efetiva valorização desses profissionais.

Palavras-Chave: Formação. Valorização. Desenvolvimento. Planejamento. Intencionalidade.

Introdução

A formação de professores do século XXI deve acompanhar o processo de mudança que a sociedade exige, oferecendo como contribuição um novo profissional docente. Atualmente, as várias definições de formação docente apresentam divergências conceituais, mas apontam como primordial a aquisição de conhecimento por meio da práxis pedagógica. Nesse sentido, toda ação de formação deve ser planejada e intencional, além de proporcionar mudança e desenvolvimento profissional.

A proposta deste trabalho é apresentar algumas considerações de caráter bibliográfico que objetivam analisar a atual formação de professores e os dispositivos legais que amparam a elaboração de políticas públicas no âmbito da formação e valorização dos profissionais

da educação. Abordaremos o conceito de formação no campo educacional, com base nos autores Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009). Tais autores defendem, por exemplo, o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada.

Atualmente, a temática de formação e valorização de profissionais da educação é amplamente discutida por educadores, legisladores e instituições educacionais, por meio de conferências, com vistas à elaboração das políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da educação. Mais recentemente, produções acadêmicas, legislações, diretrizes e decisões políticas dão centralidade à temática da formação e valorização dos profissionais da educação, considerando-as de fundamental importân-

* *Andréia Cristina Cardoso de Sousa é professora no CEF 308 de Santa Maria – CRE Santa Maria – SEEDF, é licenciada em Língua Portuguesa e especialista em Administração Escolar e Ciência Políticas Educacionais.*

cia para as transformações pretendidas no país, a fim de viabilizar um projeto nacional e democrático.

No campo da pesquisa, de acordo com André (2010), 76% dos estudos centravam-se nos cursos de formação inicial: licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal. A partir de 2000, a academia passou-se a interessar pela identidade e profissionalização docente. Atualmente, 53% das pesquisas estudam a formação docente: deseja-se ouvir os professores, e saber suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Formação docente: diversos olhares e novos conceitos

Os estudiosos da temática têm se empenhado para desvendar o que constitui o objeto da formação docente, tendo em vista que essa vem se apresentando “progressivamente como uma potente matriz disciplinar” na percepção de Marcelo (1999). Desse modo, diversas são as maneiras de abordar esse conceito, para alguns pesquisadores o “foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência” (MIZUKAMI, 2002).

Por sua vez, Imbernón (2009) assume a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abarcando questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Marcelo (1999, p. 26) inicialmente define o objeto da formação docente como:

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Trata-se de um conceito demasiado amplo, que tem sido considerado por muitos estudiosos da área da formação docente, tendo em vista a importância dos processos de preparação e profissionalização que priorizam a melhoria da aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009) reelabora seu ponto de vista, preferindo discutir formação docente em termos de desenvolvimento profissional docente. Segundo o autor, essa concepção marca mais claramente a concepção de profissional do ensino, visto que o próprio termo “desenvolvimento” já sugere um caráter mais evolutivo e de continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Para Marcelo (2009) tal conceito sofreu transformações, na última década, tendo em vista as mudanças de entendimento sobre como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Diante desse cenário, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como um processo de longo prazo, no qual se inte-

gram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.

A formação do profissional docente deve ser pensada e planejada como um aprendizado profissional e intencional ao longo de toda a vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que envolvam mudanças na prática em sala de aula com vistas à qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (2008), por sua vez, aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo da perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva que discute o âmbito profissional, pessoal e organizacional, tendo por base o contexto escolar. O autor alerta que a formação de professores tem abandonado o desenvolvimento pessoal, uma vez que ignora a distinção entre “formar” e “formar-se”.

Esse processo de desenvolvimento é multifacetado:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal [...] inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos/experiências a assumir, as interações sujeito-meio, os estímulos e planos de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA; GONZÁLEZ apud MARCELO, 1999, p. 19).

Marcelo (2009) enfatiza que nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção a representações, crenças, preconceitos dos docentes, visto que esses vão afetar diretamente a sua aprendizagem de docência, viabilizando ou dificultando as mudanças necessárias. Desse modo, compreende-se que quando se forma professores pode-se adotar posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação à aprendizagem do professor. Torna-se, pois, necessário, fazer vir à tona as representações sociais dos docentes em formação para poder analisá-las criticamente, junto com eles, e encontrar formas de transformá-las numa direção desejada.

Nessa perspectiva, a identidade profissional docente se constitui a partir da interação entre o indivíduo e suas experiências pessoais e profissionais. Logo, compreendemos porque Marcelo (2009) afirma que a “identidade se constrói e se transmite”. Além disso, é preciso que esse profissional deixe o isolamento para que a sua experiência individual se transforme em uma contribuição coletiva.

Ainda conforme Marcelo (2009), a identidade profissional é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, que está sujeito às influências, por exemplo, do número de alunos em sala de aula, do espaço físico inadequado, da falta de recursos materiais, da tecnologia e do contexto político. Esses fatores podem influenciar no compromisso pessoal

do docente, nas suas crenças, valores, no seu conhecimento sobre as disciplinas lecionadas e, principalmente, em sua disponibilidade para aprender e para ensinar.

A capacidade de aprendizagem do professor é essencial ao aperfeiçoamento de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esse desenvolvimento deve ser consubstanciado de forma individual e coletiva na própria escola, que é o lugar do crescimento profissional do professor. Além disso, a formação docente deve ser pensada sempre como um aprendizado profissional a se ter ao longo da vida, o que pressupõe força de vontade e planejamento por parte do docente, para que haja efetivamente mudanças nas práticas em sala de aula.

Proposições e desafios da política de formação e valorização de professores no Brasil

A formação do professor tem sido debatida em muitos espaços sociais, pedagógicos, acadêmicos, políticos e administrativos, dentre eles, podemos citar a Conferência Nacional da Educação (CONAE). Ela foi realizada em 2014, na cidade de Santa Catarina, na ocasião foram levantadas questões relacionadas à valorização do profissional em educação, dentre elas: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

A formação do profissional docente é prevista por Lei, que tem a atribuição de assegurá-la e garanti-la, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), é asseverado que todos os professores e professoras da “educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...”. No mesmo artigo, porém havia a ressalva admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a formação em nível médio na modalidade Normal. Nas disposições Transitórias da mesma lei, no, § 4º, Art. 87, estava disposto que até o final da Década da Educação, em 2006, seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Essa última disposição não foi cumprida. Entretanto, em abril de 2013, uma nova lei reformulou o Art. 62 da LDB/1996:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil de 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A legislação atual torna, portanto, a formação em nível médio para os cinco primeiros anos admissível. Entretanto, a melhoria da qualidade de formação do professor está condicionada – entre outros fatores – à qualidade na oferta dos cursos e às condições dadas aos estudantes que os frequentam. Tais cursos são ofertados por diversas instituições, como escolas normais de ensino médio universidades, faculdades, institutos superiores de educação, institutos federais de educação tecnológica. Também são ofertados de diversas formas: em período de férias, em fins de semana ou em tempo regular, diurnos ou noturnos. Além disso, tais cursos podem estar vinculados a instituições públicas ou privadas (SCHEIBE, 2010).

Diante desse cenário, o Plano Nacional da Educação (PNE) 2011-2020, aborda a valorização do professor, tendo como premissa básica a sua formação:

As metas 15, 16, 17, 18 e 19 são dedicadas à valorização e formação dos profissionais da educação. Seria possível dizer que praticamente um quarto do PNE que atualmente levamos à consideração de V. Exa. Dedicar-se à melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, seja garantindo formação inicial e continuada, seja assegurando condições salariais dignas, seja induzindo alterações estruturais nas secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Destaca-se, neste sentido, a previsão para implantação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino, bem como a garantia, por lei específica, que a nomeação comissionada de diretores de escola deverá estar vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como à participação popular. Com isso, pretende-se generalizar boas práticas que contribuem decisivamente para a qualidade da educação ministrada em sala de aula. (BRASIL, 2010).

De acordo com dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2014, aproximadamente 80% de todos os professores brasileiros possuem curso superior. A pesquisa mostrou que a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior, em 2013, girava em torno de 74,8%, sendo que a meta para o ano de 2015 foi estipulada em 100%. O resultado da pesquisa realizada constatou ainda que apenas 32,8 % dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental têm licenciatura na área em que atuam, faltando assim 67,2% da meta estabelecida para 2024.

Outro aspecto a ser considerado quando se trata de proposição e materialização de políticas públicas de educação e de valorização dos profissionais da educação é o déficit que muitos professores ainda apresentam na área tecnológica. Desse modo, se faz necessária formação básica de docentes, que muitas vezes ignoram os recursos tecnológicos por desconhecerem o seu poder pedagógico e acadêmico.

É preciso reconhecer que não podemos nos afastar das tecnologias, já que elas estão presentes em nosso

cotidiano. Na casa dos alunos, na escola, no mundo, enfim, tais recursos são uma rica fonte pedagógica, que devem ser utilizados de maneira eficaz, mas, para isso, é preciso formar adequadamente o professor. Se necessário, é preciso começar do zero, mesmo para aqueles que ainda se consideram totalmente inaptos para manipular tais tecnologias, ou que pensam que ela não tem utilidade em sua formação profissional.

Os números apontam que avançamos nas discussões e na elaboração de leis que visam à formação e valorização dos profissionais da educação básica. No entanto, falta a articulação sistematizada e eficiente dos sistemas de ensino e do MEC, definindo estratégias consistentes, coerentes e contínuas de desenvolvimento profissional docente associadas ao aperfeiçoamento e a valorização profissional docente.

Atualmente, os cursos de formação docente ainda são ofertados de forma centralizada em polos que não alcançam grande parte dos professores. Na tentativa de amenizar essa problemática, na CONAE-2014 foi sugerida a criação de polos de capacitação mais próximos às escolas e/ou residências dos professores, ou por zona de proximidade para que possa facilitar a participação dos docentes, inclusive, daqueles com carga horária de trabalho de 20 horas. A esses devem ser ofertados cursos em seu turno de trabalho, garantindo, assim seu direito de formação continuada. Outra sugestão apresentada na Conferência foi a ampliação da oferta de cursos no sistema de educação à distância (EaD).

As políticas e programas nacionais destinados a organizar e desenvolver programas de formação continuada, em regime de colaboração entre os entes federados, deverão propiciar a criação de centros de formação de professores nas cidades-polo de cada estado, com a mesma qualidade da formação presencial, geridos de forma tripartite pela universidade (com a participação ativa das faculdades/centros de educação prioritariamente públicos), pelos sistemas de ensino e pelos professores da educação básica. Esses locais devem ser dotados de bibliotecas e equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos, como um caminho promissor para a profissionalização. (CONAE, 2014)

A formação e a valorização do professor devem ser pensadas e praticadas como ações contínuas, e não apenas em momentos estanques e de interesses unilaterais. Devem ser objetivos perenes da política pública, tendo em vista que educação é a chave para as grandes transformações sociais. Desse modo, a política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação deve contemplar aspectos estruturais e extinguir paulatinamente as soluções emergenciais.

Desafios da Formação e Valorização dos profissionais da Educação do DF

De acordo com os dados levantados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2015, 93,15% dos professores que atuam na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio da rede pública do DF possuem curso superior. Quando observada a formação dos professores por etapa da educação básica, ainda encontramos aqueles que atuam sem graduação na educação infantil, em um percentual de 11,53%, no ensino fundamental e médio, respectivamente, um percentual de 7,42% e 0,59%.

Outro dado do Censo Escolar de 2015 que é importante trazer à baila é o tamanho da presença feminina no corpo docente da educação básica do DF: 75,83% do total de professores. Quanto à faixa etária, 65,57% tinham entre 32 e 50 anos.

Embora ainda existam professores sem graduação na rede pública de ensino do DF, o número de professores que possuem formação em nível superior é maior que o de outros estados da federação.

Com base na avaliação desse perfil de professores que atuam na rede pública do DF, o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2025 dedica as metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18 à valorização e formação dos profissionais da educação. Desse modo, o PDE dedica-se à melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, garantindo formação continuada em cursos *stricto sensu* e *lato sensu*, garantindo a valorização dos profissionais da educação e a estrutura adequada da carreira. Destaca-se, neste sentido, a previsão de adequar os planos de carreira dos profissionais da educação do Distrito Federal às referências nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública, assim como prevê a equiparação do vencimento básico, no mínimo, à média da remuneração das demais carreiras de servidores públicos do Distrito Federal com nível de escolaridade equivalente.

Entretanto, a efetivação do plano de carreira, no país, é um grande desafio, assim como no Distrito Federal, que carece de adequação do plano de carreira dos profissionais da educação do Distrito Federal às metas prevista, nesse PDE, e às referências nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação básica brasileiro. Avalia-se que a inclusão da Meta 18, no PDE, é pertinente assim como suas estratégias, entretanto as estratégias desse plano não limitam a contratação temporária na rede pública do Distrito Federal, conforme a orientação do PNE 2011-2020 que, caminha no sentido de limitar a contratação temporária a 10% do quadro de magistério e a 50% do de funcionários, até o terceiro ano de vigência do Plano.

A ausência da estratégia de provimento de cargos efetivos enfraquece a política de formação e valorização dos profissionais da educação, uma vez que cria desigualdades na carreira e leva ao desincenti-

vo por uma formação centrada na prática escolar. Nesse sentido, a prática de contratação temporária desmobiliza o mérito de valorização do magistério com sólida formação teórico-prática, também induzida pela expectativa de participação na prova para o ingresso na carreira.

Considerações Finais

Após o processo de reflexão no decorrer deste estudo, consideramos que o desenvolvimento profissional docente deve ser associado ao desenvolvimento pessoal, individual e coletivamente, e consubstanciado na escola. Este local deve ser visto como o lugar de crescimento profissional ao longo da vida do professor enquanto tal.

Entretanto, o estado deve planejar ações para ampliar a oferta de curso de mestrado e doutorado, além dos cursos de formação continuada específicos para atuar em sala de aula. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente deve ser planejado de forma intencional e executado sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, sendo assim interpretado como elemento fundamental na qualidade da ação educativa e da vida do professor.

Diante dessas considerações, Scheiber (2010) afirma que é importante destacar a permanência e a dedicação integral dos profissionais na instituição em que atuam,

além de ser uma necessidade a implantação da jornada de trabalho em uma única escola e a implantação do piso salarial profissional nacional para todos os profissionais, que possibilitaria concessão de tempo para estudo e para trabalho coletivo, visando a criação de novos projetos pedagógicos para a comunidade escolar.


A formação e valorização dos profissionais da educação devem vir acompanhadas de políticas públicas mais amplas. No entanto, alguns estados questionam a Lei nº 11.738/2008 do piso salarial profissional nacional em relação à implantação do piso salarial e à jornada de trabalho, tendo em vista que a lei reserva um terço do trabalho efetivo em sala de aula para a formação continuada do professor, para os seus estudos na preparação das aulas, e para a elaboração e a correção das atividades dos seus estudantes.

No Distrito Federal, a Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013 que reestrutura a carreira magistério público do Distrito Federal, em seu art. 10, garante um percentual de coordenação pedagógica de 33% para quem tem jornada de 20 horas semanais e de 37,5% para aqueles que tem jornada de 40 horas semanais. Quanto ao piso salarial, o art. 17 da referida lei define o vencimento básico acima do piso nacional. Contudo, é o PDE, em suas metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18, que apresenta estratégias mais efetivas para encurtar a distância que ainda existe para efetivação da valorização dos profissionais no DF. ■

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. 176-181.
- BRASIL, 2015. Números de Função Docente – Distrito Federal. Censo Escolar, 2015. Inep/CGCEB/DEED.
- _____, 2010. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE- 2011-2020). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projeto/EXPMOTIV/MEC/2010/33.htm. Acesso em: 30 de out.2015.
- _____, 2015. Formação de Professores. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em: 25 de out.2015.
- _____. Conferência Nacional de Educação Básica. Documento Final. 2008.
- _____. CONAE, 2014. Conferência Nacional de Educação: documento sistematizado/ [elaborado pelo] Fórum Estadual de Educação. – Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, [2014].
- _____, 2014. Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar 2014. Inep/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 29 de out.2015.
- DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação 2015. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/noticias-e-midias/noticias-da-educacao/item/2990-primeiro-plano-distrital-de-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-sancionado.html>
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. Escola e Aprendizagem da Docência. São Carlos: Edufscar, 2002.
- NÓVOA, António. O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.
- SCHEIBE, L. AGUIAR, M.A. da S. Formação e valorização: desafios para o Plano Nacional de Educação 2011/2020. Revistas Retratos da Escola, Brasília, v.4, n.6, p.77-90, jan-jun. 2010.

Formação de professores da correção da distorção idade-série no Distrito Federal: Primeiras impressões

 *Rafaela Nunes Marques**
*Adriana Santos de Oliveira***
*Michelle Campêlo Costa****

Resumo: Este trabalho é um estudo realizado a partir do desenvolvimento da pesquisa intitulada “A contribuição da formação continuada na prática docente da CDIS (Correção da Distorção Idade-Série)”, que tem como objetivo verificar a relevância do curso para os professores que atuam nessas turmas. Despertou-nos o interesse de investigar a percepção processual dos cursistas com relação à formação e, para isso, nos utilizamos da análise estatística e de conteúdos dos dados das avaliações realizadas ao final da primeira etapa de formação, com o intuito de percebermos as contribuições da formação na prática pedagógica docente. Constatamos uma boa aceitação do curso pela maioria dos cursistas e que realmente tem evidenciado impactos da formação na prática pedagógica e na organização do trabalho docente. Contudo, julgamos ser imperiosa a reavaliação e o aprimoramento das ações de formação, e esta pesquisa contribuirá para essa reorganização.

Palavras-chave: Formação de Professores – Distorção Idade-Série – Avaliação

Introdução

Este estudo faz um recorte no desenvolvimento da pesquisa “A contribuição da formação continuada na prática docente da CDIS (Correção da Distorção Idade-Série)”. Surge a partir dos anseios das formadoras em verificar o alcance da formação ainda em processo.

O curso de formação de professores da CDIS surgiu da necessidade da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em atenuar um problema estrutural de ensino: o fracasso escolar. Porém, para compreendermos a complexidade de tal temática, cabe uma retrospectiva na história da educação.

A consolidação da educação básica de boa qualidade e como direito de todos os cidadãos é uma meta, não somente governamental, mas de toda a sociedade. Embora o acesso e a permanência dos jovens na escola brasileira se apresentem mais democratizados em função da universalização do acesso ao ensino fundamental, desde os anos de 1990, os processos vivenciados pela maioria desses brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que estão submetidos (OLIVEIRA, 2007). As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e as vindas, as saídas e os

retornos, podem ser indícios de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema escolar.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – de 2009, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, demonstram a histórica disparidade existente entre jovens das zonas urbana e rural, como também as desigualdades entre os jovens dos sexos masculino e feminino e de todas as faixas etárias, no que diz respeito à condição de atividade e de estudo, o que reflete na manutenção dos papéis tradicionais de gênero. Os resultados apontam que cerca de 1,5 milhões de jovens não possuem instrução; tais dados também comprovam uma elevada distorção idade-série – o que compromete a conclusão da educação básica na idade adequada, uma baixa frequência ao ensino superior e restritas oportunidades de acesso à educação profissional.

Outros aspectos ressaltados na citada pesquisa chamam atenção, tais como o analfabetismo, que é tanto maior quanto mais elevada a faixa etária dos jovens brasileiros; e a distorção idade-série, evidenciada pelo fato de 34% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda frequentarem o ensino fundamental. Também é impactante o fato de pouco menos de 1/3 dos jovens da faixa etária

* *Rafaela Nunes Marques é professora de anos iniciais da EC 104 de São Sebastião – CRE São Sebastião – SEEDF, é especialista em Língua Portuguesa, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília.*

** *Adriana Santos de Oliveira é professora da SEEDF, especialista em Códigos e Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade de Brasília e mestranda em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.*

*** *Michelle Campêlo Costa é professora da SEEDF e atua como professora formadora na EAPE, especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco - RJ, em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin e em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais pela Universidade de Brasília.*

entre 18 e 24 anos frequentarem a escola, e de apenas 12,7% destes cursarem o ensino superior, nível considerado adequado para a faixa etária.

O Distrito Federal, ainda segundo essa pesquisa, deteve o mais alto nível de instrução em 2009, com menor índice percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto, 34,9%. Ainda assim, a capital apresentou altos índices de jovens em distorção idade/série, pois de acordo com o Censo escolar, no ano letivo de 2010, esse universo representava aproximadamente 70.000 estudantes e o sistema educacional só conseguiu reduzir esses índices em 4,8% em 2011.

A universalização do acesso educacional parece não ter sido estruturada para lidar com a diversidade dos estudantes, gerando uma escola que acabou por vincular desigualdades sociais com desigualdades de resultados escolares. A seleção não se dá mais no acesso, mas, no interior da escola, confluindo para um desempenho marcado pelo insucesso escolar.

Diante dos dados e considerando que universalizar e garantir a boa qualidade de ensino constitui um desafio, a Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal – SUBEB em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, elaborou uma proposta contendo orientações pedagógicas iniciais para uma possível intervenção na rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal – SEEDF, a CDIS (correção da distorção idade/série). A correção da distorção idade/série é uma alternativa que deve ser entendida como uma ação político-pedagógica para resgatar a função social da escola pública, ao cumprir um preceito constitucional, o do direito à educação. Seu público-alvo são estudantes que possuem dois ou mais anos de defasagem em relação à idade/série de acordo com as Orientações Iniciais para a Correção da Distorção Idade/Série, 2011.

Essa proposta foi elaborada a partir da compilação dos resultados da Conferência de Educação Básica ocorrida em 2010. De acordo com as orientações iniciais desta conferência, surgiram as seguintes demandas:

- romper com projetos privatizados;
- instituir um fórum permanente das turmas em distorção idade/série e
- apresentar uma política educacional que atendesse e respeitasse a identidade das Unidades Escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Para a implementação das demandas citadas instituiu-se um Fórum Permanente da Correção da Distorção Idade/Série que levantou a necessidade de viabilizar formação continuada específica para os professores que atuam nessas turmas.

Diante disso, o estudo tem como objetivo principal verificar a contribuição da formação continuada oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, na prática pedagógica dos professores da CDIS (Correção Distorção Idade-Série). Ressaltando que, como a pesquisa ainda está em andamento, trabalharemos com os primeiros instrumentos aplicados e tabulados a fim de obter uma primeira impressão dos cursistas a respeito da formação.

Desenvolvimento

Sabemos que a formação continuada vem conseguindo cada vez mais destaque na atualidade, seja por modismo, por acreditar que ela representa a solução de todos os problemas escolares ou por necessidade de apropriação de conhecimentos novos e necessários para a qualificação e profissionalização docente. No entanto, as mudanças educacionais que vem ocorrendo, como o questionamento de saberes que eram considerados imutáveis e a necessidade de emancipação do indivíduo, tornaram a formação continuada docente essencial por ser um espaço de reflexão de tais questões contemporâneas. Imbéron (2009) trata dessas transformações no campo educacional e da importância da educação se aproximar mais de aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais. O mesmo autor ressalta que essa necessária renovação da instituição educativa e essa nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos.

De acordo com Nóvoa (1995), a formação continuada é a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo. É uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. Freire (1991) reforça que ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

Diante disso, a formação continuada demonstra a sua relevância no contexto educacional, não apenas para formar e sim para motivar a reflexão da prática docente. Assim, acredita-se que os momentos de formação continuada levam a uma ação reflexiva uma vez que, após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos, com vistas à melhoria de atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período de aula (LIBÂNEO, 1998). Constituindo-se, a partir desse enfoque, em professores pesquisadores que, para Nóvoa (1995), é aquele cuja formação não se constrói por acumulação, mas por um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Formação continuada no contexto da correção da distorção idade/série:

De acordo com as estratégias pedagógicas para a correção da distorção idade/série (2012), a partir da percepção das dificuldades encontradas na atuação do professor, em sala de aula, apon-tou-se a necessidade de se investir na sua formação continuada. Tal formação objetiva favorecer o direcionamento de ações que visam garantir a constituição de espaços e tempos de discussão, estudo, reflexão, planejamento e análise de casos.

Nessa perspectiva, percebida a importância da formação continuada na prática docente, a mesma se apresenta como possibilidade aos professores das turmas da correção da distorção idade/série de a partir daí promover a reflexão de sua prática, implementando uma prática docente emancipatória e transformadora, pesquisando e construindo conhecimentos para a promoção da igualdade.

Segundo consta na proposta do curso de formação da CDIS, delineada a partir das discussões realizadas pelo Fórum Permanente, intermediado e coordenado pela SUBEB, verificou-se que a formação continuada que acontece (ou deveria acontecer) no espaço de coordenação pedagógica ainda não está consolidada na escola. Disso, surgiu a necessidade de uma política educacional que tem como objetivo alterar o quadro atual. A proposta de formação continuada como espaço de ação-reflexão-ação foi elaborada pelos grupos da EAPE, por intermédio do Núcleo de Programas de Formação do Ensino Básico e Orientação Educacional/NUPFEB e do Núcleo de Oficinas Pedagógicas/NUOP, em parceria com a SUBEB. Tal proposta de formação continuada docente objetivava incentivar essa construção, transformando a coordenação coletiva num espaço de discussão e reflexão sobre os problemas do ensino, suas formas de articulação com o projeto político pedagógico e o currículo, numa perspectiva de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo.

Assim, a concepção da presente formação continuada é baseada na ação-reflexão-ação, focando a reorganização do tempo-espaço escolar, a avaliação formativa, a construção de metas, a reorganização curricular e a implementação de projetos interventivos.

Essa formação, contou com uma organização diferenciada das demais oferecidas pela EAPE, devido à peculiaridade de sua clientela e aos objetivos que se pretende alcançar. Diante disso, segue o cronograma semanal dos cursistas:

- Estudos coletivos: serão realizados às terças-feiras, conforme cronograma, em que os professores discutirão temas e realizarão atividades relacionadas ao fazer pedagógico, norteadas por três eixos temáticos. Esses eixos aparecem na programação de forma imbricada, mas com ênfase em cada um deles em determinado momento.
- Acompanhamento pedagógico: cada formador ficou responsável por um determinado número de escolas (4 no máximo), acompanhando o desenvolvimento das atividades propostas, às quintas-feiras, conforme cronograma acordado entre formador e professores da escola. A organização da formação baseada no acompanhamento pedagógico nas escolas junto aos professores que participavam da formação requer um trabalho com características da bidocência.
- Cada turma teve pelo menos dois formadores, em regime de bidocência, que atuaram nos encontros presenciais e no acompanhamento das escolas envolvidas considerando as necessidades de cada polo. Houve polos com maior número de formadores.
- Roda de conversa: espaço de discussão entre o especialista de cada disciplina e/ou temáticas surgidas e os professores, a partir de diagnóstico buscando respostas para os questionamentos surgidos durante a formação. Ela pode acontecer em dois polos, um na EAPE e o outro em Samambaia.

De acordo com o exposto, o curso passou a ser ministrado nas Oficinas pedagógicas das Coordenações regionais de ensino do Guarã, Plano Piloto/Cruzeiro, Ceilândia, Planaltina, Brazlândia, Samambaia, Núcleo Bandeirante, Gama/Santa Maria, Sobradinho, Taguatinga\Ceilândia, Recanto das Emas e São

Sebastião/Paranoá. Cada coordenação regional constitui-se como um polo de formação.

Conforme ressaltado no cronograma de formação, para implantar essa proposta de formação nas escolas, verificou-se a necessidade da dupla docência (formadores NUPFEB e NUOP), pois a formação previa a estratégia de acompanhamento, às quintas-feiras, das atividades desenvolvidas na escola, como uma forma de garantir o desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Ademais, essa parceria entre NUPFEB e NUOP garantia à formação o efetivo atendimento a um dos eixos temáticos, por ela estabelecidos: "Criatividade e Ludicidade na Sala de Aula e Construção de Materiais Pedagógicos". Seguindo a concepção da formação, as atividades propostas estão dentro de uma visão socioconstrutivista do processo de ensino e de aprendizagem, no qual estudante e professor constroem o conhecimento juntos, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos estudantes e na atuação do professor como mediador do conhecimento social e historicamente construído (AZENHA, 1998).

Ainda segundo a proposta do curso de formação, os eixos norteadores são apresentados de forma espiralada e imbricada, levando o profissional da educação a se constituir em um agente de letramento (KLEIMAN, 2007), por intermédio do estudo e da pesquisa. São eles:

- A Filosofia, como experiência do pensar, que contribuirá para a construção desse professor reflexivo, com capacidade para modificar trabalhos padrões e propor atividades cuja orientação esteja voltada para "dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social" (PCN, 2001, p.22).
- A Criatividade, como elemento propulsor na elaboração de estratégias pedagógicas, que favorecerá o enriquecimento do espaço da sala de aula com sequências didáticas em que o lúdico esteja presente, permitindo o desenvolvimento das subjetividades do estudante, em um espaço de colaboração e respeito mútuo.
- A Pesquisa Interdisciplinar, como metodologia de ação-reflexão-ação em sala de aula, que levará os professores a detectar os problemas de aprendizagem, a examinar todos os detalhes e dados ligados a ele, conduzindo a coletividade a interpretar a realidade e a elaborar projetos interventivos que visem ao sucesso escolar.

Esse trabalho de formação teve como objetivo fortalecer a coordenação pedagógica como espaço de aprendizagem e alargar os horizontes de experiências dos professores em uma perspectiva de educador pesquisador que esteja voltado para o sucesso da aprendizagem do estudante.

Análise dos dados da pesquisa

Iniciamos a pesquisa com a análise de questionários aplicados aos professores-cursistas no primeiro encontro de formação. Entretanto, para o relato dessa experiência, foram utilizados como referência os dados tabulados dos seguintes polos: Ceilândia, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Guarã, Recanto das Emas e Gama/Santa Maria. Esses dados são expressivos e significativos porque representam 60% do universo dessa formação continuada.

Especificamente, foram analisados 223 questionários, cujo objetivo era conhecer o perfil do cursista.

A análise quantitativa dos dados revelou que 55,7% dos pesquisados são professores efetivos e, 44,3%, contratos temporários. Esses percentuais são justificados pela portaria que regulamenta a distribuição de carga horária/turmas, acordada, a cada início de ano letivo, entre o Sindicato dos Professores e a Secretaria de Educação, pois, dentre os critérios de distribuição de turma, são favorecidos os docentes com maior tempo de efetivo exercício na escola e na rede. Com isso podemos interpretar esses dados da seguinte forma: os profissionais mais experientes não se dispõem a trabalhar em tais turmas, pois, historicamente, já se construiu uma imagem negativa delas. Ademais, como esses alunos foram excluídos da escolarização regular, seu processo de ensino e aprendizagem exige inovadas transposições didáticas e melhor elaboração de atividades a serem desenvolvidas, o que requer um tempo maior de dedicação. Também, por serem turmas muito heterogêneas, em faixa etária e necessidades de aprendizagens, geralmente apresentam problemas disciplinares.

Quanto à carga-horária, 93,7% integram o regime de jornada ampliada: 40 horas semanais subdivididas em 30 horas em regência de classe e 10 horas destinadas à coordenação pedagógica/formação continuada em serviço.

Os dados relativos a tempo de atuação na distorção idade-série apontam que 56,1% não possuem experiência anterior em turmas com esse perfil.

Outro dado relevante é que 31% dos pesquisados atuam com turmas de distorção idade-série e complementam a carga-horária em turmas regulares, contrariando, assim, as Orientações Pedagógicas no que diz respeito à exclusividade de atuação em turmas de CDIS.

Os dados também revelam que todos os pesquisados são graduados e, dentre estes, 56% possuem especialização lato sensu, 4% mestrado e 0,4% doutorado.

Esse relato também se baseou na análise de conteúdo e estatística das avaliações processuais aplicadas aos cursistas nos onze polos de formação, totalizando em 235 respondentes. As questões, que se caracterizavam em abertas e fechadas, tiveram como eixo norteador a verificação da contribuição da formação continuada na prática pedagógica dos professores e se relacionavam diretamente com a organização do trabalho pedagógico e a ação-reflexão-ação baseada em Schön, que fundamenta seu trabalho na teoria da investigação de John Dewey, na qual é enfatizada a aprendizagem através do fazer. Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas “falando-se” a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

Assim, a partir da análise de questões pontuais do questionário de avaliação processual do curso percebemos que:

- do universo de 235 cursistas, 90% consideram que a metodologia utilizada na formação favorece a interação e a participação dos cursistas;
- do total de cursistas, 64% admitem que o curso atende as suas expectativas, enquanto 24% acredita que atende em parte;
- 69% consideram que o curso contribui para a melhoria do trabalho pedagógico, enquanto 22% acredita que o curso contribui em parte;

- 38% dos cursistas avaliam o curso como excelente, e 51% avaliam o curso como bom.

Percebemos, na análise desses dados, que os cursistas, em sua maioria, consideram que a formação provoca a ação-reflexão-ação da prática docente e a consequente melhoria da organização do trabalho pedagógico, eixos centrais do curso. Tais aspectos são salientados a cada encontro de formação, pois os professores expressam satisfação, tecem elogios e entendem o espaço de formação como um momento em que realmente podem tratar de assuntos específicos a turmas de CDIS, tais como desmotivação e indisciplina dos alunos; organização do trabalho pedagógico; drogas, sexualidade; ludicidade dentre outros.

Contudo, mesmo diante dessa avaliação satisfatória, a necessidade de encontros mais criativos e dinâmicos e mais momentos de socialização de experiências foram reivindicados massivamente nas respostas. O momento de socialização de experiências, previsto no plano de curso para apenas um encontro de formação, foi tão exitoso, segundo avaliações e relatos dos docentes, que se estendeu em mais dias ou, até mesmo, foi incluído na rotina semanal de formação em alguns polos. Concretizando a proposta de uma formação baseada na ação-reflexão-ação, em que a ação nos espaços da escola e de formação levaram a percepção de que a troca de experiência seria importante e que a ampliação dessa prática seria positiva e com isso alguns aspectos foram redimensionados.

Dessa avaliação, concluímos que a interação e a aprendizagem entre pares são muito significativas e determinantes para a reorganização do trabalho pedagógico em sala de aula. Aspectos como a falta de recursos financeiros e materiais, falta de livros que atendam as especificidades da CDIS e outros, como a ampliação da carga horária do curso ou promoção de formação permanente, foram evidenciados. Diante disso, percebemos a persistência de alguns ideais dos modelos anteriores de correção de fluxo que eram oferecidos às turmas de correção da distorção idade-série, com aulas sequenciadas e autoexplicativas, nas quais módulos instrucionais funcionavam, quase que exclusivamente, como recurso didático norteador da ação pedagógica em sala de aula.

A solicitação de inclusão de temas sociais no programa do curso, como drogas e sexualidade, e formação específica baseada na área de atuação também foram pontos recorrentes nas avaliações. Os professores-cursistas relataram como uma das problemáticas das turmas de CDIS o envolvimento de discentes com drogas, consumo e/ou tráfico afetando as questões pedagógicas e interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pleiteiam uma formação específica que lhes dê subsídios para administrar esses elementos no cotidiano da sala de aula. Salientaram também que a temática “Educação Sexual” deve ser incluída no programa do curso, a fim de possibilitar ao profissional suporte para o trabalho com temas em voga como doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce. Por serem essas as reais necessidades das comunidades escolares nas quais os cursistas estão inseridos, devem ser pontos de partida para os planejamentos e processos de ensino, bem como dos próximos cursos de formação voltados para esse público.

Considerações Finais

O programa formativo em curso demonstra que a formação continuada docente tem se concretizado como um tópico profícuo para a reflexão. Para Saviani (2009, p.153), a formação de professores está imbricada nas condições de trabalho docente, em cujo âmbito pesa a questão salarial e a jornada de trabalho. Essas condições influenciam, como fator de desestímulo e de dedicação aos estudos, na qualidade da formação. Saviani também aponta para a necessidade de ações governamentais que provejam recursos financeiros que garantam uma formação consistente e assegurem adequadas condições de trabalho. Assim, com a implementação do curso de formação continuada para os professores que atuam na CDIS, o governo, além de fomentar a formação contínua de docentes, contribui para a qualificação positiva do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

O fato de estarmos no campo de pesquisa nos remete à constatação da seguinte situação: nossos cursistas são, majoritariamente, professores recém-ingressos na rede ou professores temporários. Essa constatação provoca-nos, como pesquisadores, um olhar preocupado, pois como paradoxo à inexperiência docente, pesa sobre os discentes da CDIS um significativo histórico de exclusão escolar e fracasso. Diante desse contexto, reitera-se a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, privilegiando-se práticas interdisciplinares, conteúdos significativos, recursos pedagógicos diferenciados e ações formativas que respeitem o contexto de aprendizagem do estudante, eixos norteadores do curso de formação em questão.

Deste processo de ação-reflexão-ação, oportunizado no espaço de formação continuada, surgem as seguintes indagações:

- Que apoio professores novatos e/ou temporários recebem nas escolas para a aplicação dos conhecimentos adquiridos no espaço de formação continuada?

- Como garantir a boa qualidade do trabalho pedagógico tendo em vista a constante interrupção, motivada pela substituição de docentes, do processo de ensino e de aprendizagem?
- Como atrair professores “experientes” para atuarem nas turmas de CDIS, evitando-se, assim, a “quebra” do trabalho pedagógico?


Contudo, apesar da problemática citada, percebemos, por meio das respostas dos cursistas, que esse curso já apresenta contribuições na prática pedagógica, ficando evidenciada a importância dessa formação no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Por se tratar de uma formação recente, ainda não consolidada e com identidade em construção, nesse primeiro ano de execução, percebemos o alcance que a mesma obteve e como boas práticas educativas podem ser sedimentadas em um curto espaço de tempo.

Finalizamos esse relato, reiterando a pertinência desses questionamentos diante das duas questões educacionais emergentes: a correção da distorção idade/ano de escolarização entendida como uma ação político-pedagógica para resgatar a função social da escola pública, ao cumprir um preceito constitucional, o do direito à educação, e a específica necessidade de formação continuada docente. Embora as características socioeconômicas sejam importantes para a explicação do desempenho escolar, a literatura sociológica enfatiza que em boa parte a variação do desempenho se deve as características do ambiente escolar (SOARES, 2009; ALVES, 2009). Nesse aspecto entendemos que a formação continuada pode contribuir para a melhoria da organização do trabalho pedagógico, auxiliando assim na melhoria do desempenho escolar. Em ambos os casos, urge considerar o desen-volvimento de uma sociedade cada vez mais inclusiva e exigente de múltiplos letramentos. ■

Referências Bibliográficas:

- AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Maria Ferreiro. São Paulo: Ática, 1998.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: Uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. Opinião Pública, n. 1 p. 1-30, 2009.
- BRASIL- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientações iniciais para a correção da distorção idade/série do ensino fundamental da rede pública de ensino, 2012. snt
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Estratégias Pedagógicas para a correção da distorção idade -série, 2011.snt
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 1991.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf. acesso em 09 out 2012.
- KLEIMANN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 out. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 out. 2012.
- SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Art med, 2000.
- SOARES, José Francisco. Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: Veloso, F. et al (orgs). Educação básica no Brasil: Construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

■ O quadro de saúde dos servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Um estudo de caso

 Luan do Carmo da Silva *
Luciany Oliveira Osório Borges **

Resumo: Este artigo apresenta estudo de caso desenvolvido em escola de Brazlândia acerca da saúde do servidor da Educação do Distrito Federal. Por meio de aplicação de questionários e verificação de alguns índices (peso, altura, circunferência abdominal e outros) pode-se constatar que é preciso investir na saúde do professor, assim como fomentar projetos que estejam direcionados para este tema, tendo a coordenação pedagógica como espaço-tempo essencial para o desenvolvimento de tais projetos.

Palavras-chave: saúde do professor – educação no Distrito Federal – CED 02 de Brazlândia.

Introdução

Com a modernização dos processos produtivos industriais que teve início no Japão, por volta das décadas de 1960-70, têm-se buscado cada vez mais a eficiência na produção. Entretanto, a premissa da produção racional não se restringiu apenas ao chão da fábrica; ela atingiu de maneira ímpar o trabalhador em suas mais diversas ocupações.

A partir da chegada das décadas de 1980-90, caracterizadas por uma progressiva neoliberalização da economia, com destaque especial para a economia brasileira, as empresas e a administração pública passaram a exigir de forma mais contundente a contratação de profissionais que, dentre outras características, fossem versáteis, criativos, autônomos, flexíveis e, claro, bem qualificados. Segundo Carloto (2002, p. 22), essas reivindicações se fizeram presentes também nas escolas, ainda

que as variadas implicações daí decorrentes nem sempre tenham sido positivas.

Dentre várias questões impostas pela nova organização do trabalho, algumas foram especificamente formuladas aos professores: 1) desenvolver métodos eficazes a serem seguidos pelos professores; 2) determinar, em função disso, qualificações necessárias para o exercício da atividade; 3) capacitá-los em consonância com as qualificações, ou colocar requisitos de acesso; 4) fornecer formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência na instituição; 5) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; e 6) controlar permanentemente o fluxo do 'produto parcialmente desenvolvido', isto é, o aluno.

Em contrapartida às exigências primeiramente mencionadas, os funcionários da iniciativa privada passaram a buscar

* Luan do Carmo da Silva é professor no CED 02 de Brazlândia – CRE Brazlândia – SEEDF, licenciado e mestre em Geografia (UFG/Goiania).

** Luciany Oliveira Osório Borges é professora no CED 02 de Brazlândia – CRE Brazlândia – SEEDF, licenciada em Artes Visuais (UFG/Goiania) e especialista em História Cultural (UnB/Plano Piloto).

ambientes de trabalho que lhes proporcionassem momentos e situações de relaxamento e inspiração. Os empregadores, vendo que a produtividade dos funcionários aumentaria caso lhes fossem dadas tais possibilidades, passaram a investir em ambientes de trabalho cada vez mais motivacionais e descontraídos (KOLARIK; SENNA; FERRÃO, 2015).

Na administração pública, entretanto, não se tem encontrado exemplos como os da iniciativa privada. Pelo contrário, se for considerado apenas o trabalho docente, Sampaio e Marin (2004, p. 1204) apontam que esse vem sendo precarizado desde 1970. Esta precarização refere-se tanto “às condições de formação e de trabalho dos professores”, como “às condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino”. Amparados nessa premissa, os referidos autores não buscam equiparar as condições de trabalho e o desempenho de servidores públicos com as condições de funcionários de empresas privadas; os autores buscam tão somente estabelecer um quadro comparativo entre o que é exigido do trabalhador nas diferentes esferas e o que esse trabalhador encontra como recompensa para o seu desempenho nessas mesmas esferas.

Fundamentados na literatura acima apresentada é que pontuamos a importância de analisar as condições de trabalho dos servidores da educação pública do Distrito Federal, tendo como lócus de estudo a Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia (CRE-Braz). Devido à extensão da área abrangida por tal CRE (cerca de 474,83 km²) e dada a quantidade de escolas públicas que se encontram dentro deste perímetro (de acordo com os dados oficiais, 29 escolas com 1.006 professores), optou-se por um estudo de caso no Centro Educacional 02 de Brazlândia (CED 02 de Brazlândia). Esta é uma escola de grande relevância para a região, pois recebe alunos oriundos do entorno, zona rural e urbana, além de contar com uma significativa quantidade de docentes e possuir uma localização estratégica para o desenvolvimento do projeto no contexto apresentado.

De acordo com Ludke e André (1986), a escolha do método de pesquisa só é possível a posteriori da definição do problema a ser investigado, não sendo possível (ou não sendo recomendado), sob essa ótica, definir o procedimento de pesquisa sem ter a base empírica previamente definida. Para as pesquisadoras supracitadas, ao se trabalhar com a metodologia de estudo de caso é importante que o pesquisador tenha em mente que o contexto analisado não esteja deslocado da realidade. Dessa maneira, o estudo de caso revela situações que podem ser encontradas em outros espaços-tempos, não ficando – dessa

maneira – ligado somente ao singular da situação estudada, mas possibilitando abstrações e generalizações a partir das particularidades ali encontradas e, por mais contraditório que possa parecer, aproximando-se de um apontamento universal (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Já para Ventura (2007, p. 384)

o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Como instrumentos de pesquisa, os pesquisadores optaram por utilizar questionários, que foram aplicados a todos os professores da escola selecionada, assim como constantes intervenções nos contextos das coordenações pedagógicas para a aquisição de dados. Outro meio utilizado para a obtenção de informações foi a parceria dos autores deste artigo com professor de Educação Física da escola, o que possibilitou a aferição de dados como peso, altura e circunferência abdominal.

O desenvolvimento do texto que segue está estruturado em duas partes, sendo finalizado pelas Considerações Finais. Na primeira parte apresenta-se o lócus da pesquisa – a escola na qual foram obtidos os dados – assim como um breve retrospecto da motivação para o delineamento da pesquisa que deu origem a este artigo. Na segunda parte do texto, é apresentada uma possibilidade de melhoria do quadro de saúde anteriormente apresentado – utilizando-se, para tanto, parte dos horários de coordenação pedagógica.

A saúde do trabalhador da Educação Pública do Distrito Federal – o CED 02 de Brazlândia

Por meio de uma reportagem assinada por Dutra e Sahadi (2015), obtivemos a alarmante informação de que 56% dos atestados apresentados pelos servidores do Governo do Distrito Federal (GDF) são de profissionais ligados à Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEEDF). Segundo dados do Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF), entre os anos de 2011 e 2013, os servidores da Educação do Distrito Federal necessitaram de um total de 181.989 afastamentos por motivos médicos (TCDF, 2014).

De acordo com estudo sobre o perfil do servidor público distrital (DISTRITO FEDERAL, 2015), a SEEDF é o maior órgão da Administração Direta do GDF. Dos 96.344 (88,65% do total geral) servidores da Administração Direta, 42.146 são da SEEDF, correspondendo a 43,74% do total de servidores. A

Tabela 01 - Servidores públicos ativos do Executivo comparativo com a SEEDF.

Distribuição de servidores públicos distritais	Valor Absoluto	% que representa os servidores da SEEDF
Servidores ativos ligados à SEEDF	42 146	100
Servidores ativos de órgãos da Administração Direta	96 344	43,74
Total de servidores ativos ligados ao GDF	108 684	38,77

Fonte: GDF – EGOV (2015)

tabela a seguir demonstra o tamanho da SEEDF dentro da estrutura de serviço público do Distrito Federal.

Tendo em vista os dados até aqui apresentados, quais as explicações possíveis para o alto número de atestados apresentados pelos professores e outros servidores da Educação do Distrito Federal? Além do montante de servidores ligados a essa área, as condições de trabalho influenciam sobremaneira na qualidade de vida, no bem estar do servidor e na qualidade dos resultados alcançados. De acordo com Marques (2015, p. 48), a manutenção de um bom ambiente na escola e na sala de aula são elementos imprescindíveis para se alcançar a eficácia escolar, que segundo a autora consiste na “análise e melhoria dos processos para obter desempenhos significativos no âmbito da escola”.

De acordo com Barreto, Araujo e Neiva (2010, p. 16), as políticas defendidas pelo governo distrital no que diz respeito à saúde do servidor da educação.

Podem ser resumidas, sem exagero, a um pequeno punhado de artigos do Regime Jurídico Único do Servidor Público, que trata da licença médica, da aposentadoria, e faz remissão à readaptação funcional apenas do trabalhador quando já adoecido e, às vezes, já inválido, sem que se atente para evitar o adoecimento.

Segundo os autores, devido à omissão do governo, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) criou em 2009 a Secretaria para Assuntos de Saúde do Trabalhador do Sinpro/DF. Essa secretaria, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Saúde e Trabalho (Gepsat), tem como objetivo investir “no bem-estar da categoria com ações voltadas para a promoção e proteção da saúde de seus sindicalizados” (SINPRO-DF, 2013, p. 25). Os diferentes projetos de atendimento aos professores da rede desenvolvidos por essa secretaria – concebidos como parte de um projeto maior chamado de Clínica do Trabalho – estão sintetizados no esquema a seguir:

Figura 01: Organograma da Clínica do Trabalho – Sinpro-DF

Clínica do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Clínica das Patologias Atende professores adoecidos, em processo de adoecimento, e os que querem prevenir e cuidar da saúde mental • Clínica da Cooperação Acompanhamento dos professores na escola com encontros coletivos • Clínica da Inclusão Acompanhamento de professores aposentados por invalidez ou com problemas referentes à aposentadoria
----------------------------	--

Fonte: SINPRO-DF, 2013

No que se refere às ações do governo do Distrito Federal quanto à saúde do trabalhador da Educação, a auditoria realizada pelo TCDF chegou à constatação de que:

A Secretaria não possui dados precisos sobre os agravos à saúde de seus servidores que a permita planejar adequadamente políticas de promoção e preservação da saúde. Os programas e ações ofertados

apresentam, como regra geral, abrangência pouco representativa e não possuem planejamento de atividades (...), as ações e programas ofertados podem ser classificados como insatisfatório ou péssimo e não atendem a demanda dos profissionais. (TCDF, 2014, p. 75)

O TCDF afirma, ainda, que os programas desenvolvidos pela SEEDF (seis no total) voltados para a saúde do servidor: apresentam precariedade de planejamento; não condizem efetivamente com as doenças que acometem o quadro de professores; não atendem a totalidade de servidores que precisam ser atendidos; e não são eficazmente divulgados entre os servidores, dentre outros pontos negativos.

Certamente uma das ações mais eficazes do GDF acerca da saúde do servidor da educação foi a concessão de um auxílio-saúde destinado aos ativos, inativos, pensionistas e temporários (DISTRITO FEDERAL, 2012). Este benefício é pago desde 2012, mas até o momento não foi reajustado. Os dados do Educacenso de 2015 apontam que mais de 37% dos professores em sala de aula do Distrito Federal gravitavam na faixa de idade de 40 a 50 anos (INEP, 2015). Se considerados os valores cobrados pelos planos de saúde para esta faixa etária, é possível afirmar que o auxílio-saúde em muito pouco influencia o acesso desses aos serviços de prevenção e tratamento de problemas de saúde.

Em contato com colegas do CED 02 de Brazlândia, em especial nas situações de coordenações pedagógicas coletivas, foi possível constatar a insatisfação desses servidores com o atual quadro de precarização do trabalho por eles desempenhado. Apesar de o âmbito político ser o que mais tem chamado a atenção do servidor – em especial por conta das atuais medidas de ajuste financeiro –, o que impacta mais diretamente a vida do servidor e da comunidade é a precarização que reporta à saúde do servidor – o que, consequentemente, afeta o seu bem estar e seu desempenho em sala de aula.

O CED 02 localiza-se na porção central (Setor Norte) da região administrativa de Brazlândia, atendendo a alunos matriculados nos anos finais Ensino Fundamental, que moram em diversos setores de Brazlândia, Águas Lindas de Goiás e Padre Bernardo – GO (CED 02, prelo). Em seu quadro de servidores a escola conta com cinquenta professores, o que representa 15,97% dos professores da CRE-Brazlândia (DISTRITO FEDERAL, 2014). Dessa maneira, é possível afirmar que a escola pesquisada, mesmo com suas peculiaridades, representa de maneira satisfatória o contexto escolar existente em Brazlândia.

Com todas essas informações em mãos, passou-se a delinear os meios para a execução da pesquisa. Inicialmente, foram realizados pequenos levantamentos informais com colegas de trabalho dos dois turnos, com o objetivo de conhecer, principalmente, a postura do servidor em relação às suas condições de trabalho e sua saúde. Com algumas informações já catalogadas, foi criado um questionário geral a fim de sistematizar as ideias existentes acerca do tema. Por fim, os professores foram convidados a realizar a medição de determinados índices, os quais podem comprometer diretamente a sua saúde (circunferência abdominal, Índice de Massa Corpórea, pressão arterial, batimentos cardíacos).

O questionário foi entregue aos cinquenta professores da escola entre os dias 19 e 21 de agosto do ano de 2015. O preenchimento do questionário não foi de cunho obrigatório,

e mesmo quem se dispôs a realizar tal preenchimento poderia se resguardar de emitir determinadas informações.

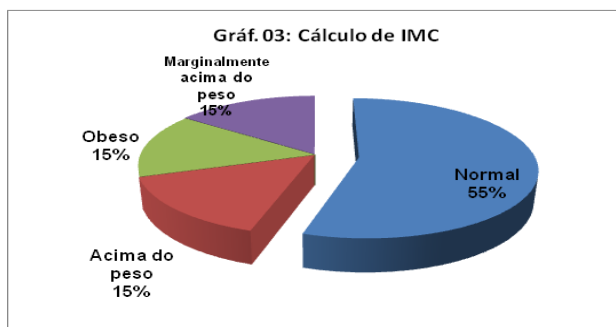
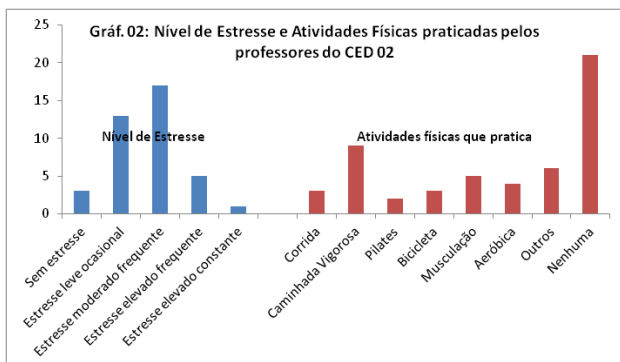
Por meio deste questionário, foi possível averiguar que parte considerável dos professores sofre, em alguma medida, com insônia, ou não dormem o total de horas recomendadas pelos profissionais de saúde (Gráf. 01). Além disso, aproximadamente 53% dos professores disseram que têm sono leve e/ou acordam com grande indisposição no outro dia.

Gráfico 01: Horas de sono

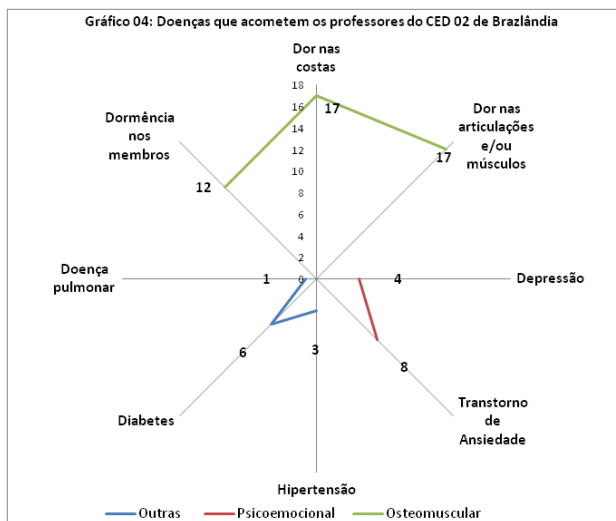
Horas dormidas



Após analisar os dados coletados junto aos professores, sob a orientação de um profissional de Educação Física, verificou-se o alto índice de profissionais com problemas de saúde relacionados ao sedentarismo e ao estresse causado pelo trabalho em sala de aula (Gráf. 02). Sendo importante destacar nesses dados que aproximadamente 46% dos professores que declararam praticar alguma atividade física o fazem gastando menos de 100 (cem) minutos por semana. Os números apontam também um percentual considerável de profissionais com sobrepeso (Gráf. 03), IMC elevados e circunferência abdominal acima do recomendável pela Associação Brasileira de Medicina (que é de 94-102 cm para homens e 80-88 cm para mulheres).



Do grupo de professores do CED 02, grande parte já foi diagnosticada com alguma doença de cunho psicológico. Outro significativo percentual sente problemas físicos que, de uma maneira ou de outra, dificultam o desempenho de seu trabalho. Dos professores que apresentam tais enfermidades ou transtornos, o quadro geral está esboçado no gráfico 04. As doenças em questão foram classificadas levando em consideração os sintomas, e/ou os órgãos aos quais elas afetam diretamente. Dessa maneira, elas foram distribuídas em três grupos: doenças osteomusculares (de ordem física), doenças psicoemocionais (de ordem psicológica) e doenças de outras ordens.

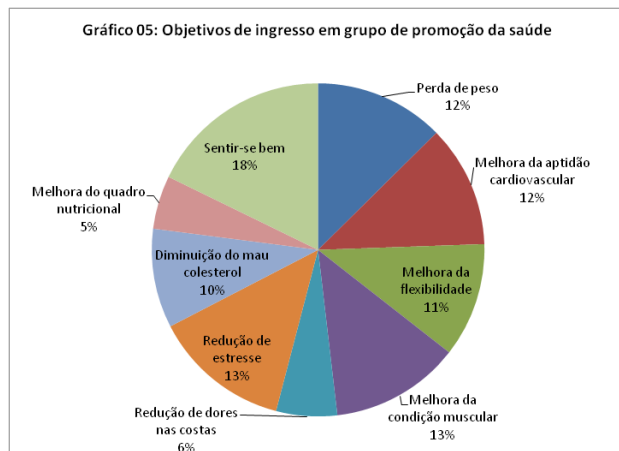


Os dados de doenças coletados no CED 02 de Brazlândia condizem com os dados do TCDF. Segundo levantamento desse órgão, entre 1993 e 2014, os principais motivos de readaptação dos servidores da Educação do Distrito Federal foram as doenças psicoemocionais (54% do total de readaptados no período investigado), osteomuscular (31% do total de readaptados no período investigado) e doenças relacionadas à voz (7% do total). Os valores absolutos estão demonstrados na tabela a seguir (Tab. 02).

Tabela 02: Principais motivos de readaptação na SEEDF (1993-2014)		
Natureza das doenças	Quantidade	Porcentagem correspondente
Osteomuscular	279	31
Psicoemocional	490	54
Voz	64	7
Outros	75	8

Fonte: TCDF, 2014.

Por meio de todas as informações coletadas, ficou ainda mais notória a urgência em proporcionar situações que possibilitem ao professor a melhoria de sua qualidade de vida e de sua saúde física e psicológica. Essa necessidade é corroborada pelos próprios professores, os quais, como é possível constatar no gráfico a seguir (Gráf. 05), têm objetivos múltiplos ao ingressar em um grupo de promoção de saúde, mas que, grosso modo, visam a melhoria de seu bem estar.



De acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005), algumas das doenças que acometem os professores decorrem do descompasso entre as políticas públicas de ampliação de vagas à escolarização sem a correspondente melhoria da qualidade do trabalho docente. Por meio desta afirmação é possível inferir que no Brasil a precarização da docência é real, estando o Estado na contramão do esperado para a solução do problema. É inegável a importância da ampliação de vagas para escolarização na rede pública de ensino, entretanto, a quantidade de vagas não necessariamente tem que ser inversa à qualidade do serviço prestado. Daí a importância de se pensar em meios e situações (ou atividades) que aperfeiçoem o trabalho docente.

Uma das possibilidades de melhoria da qualidade do ambiente de trabalho docente é o que ora se apresenta neste artigo, na condição de uma intervenção propositiva nos espaços-tempos de coordenações pedagógicas coletivas.

Ginástica e exercícios laborais para a otimização do trabalho docente

Realizar atividades físicas no contexto do trabalho pode prevenir doenças tanto de ordem física quanto de ordem psicológica – como é o caso da ansiedade, depressão, transtorno de humor e outros, como lesões e traumas que podem ser adquiridos no contexto laboral. É a partir desta premissa que a ginástica laboral – e mais que isso, os exercícios físicos – passaram a fazer parte do cotidiano de trabalho de parte significativa de trabalhadores pelo mundo todo. Por ser assim, e entendendo os momentos e situações de coordenação pedagógica enquanto espaços-tempos de formação, reflexão, interação e aprimoramento do trabalho docente (DISTRITO FEDERAL, 2013), o objetivo do presente projeto é destinar parte do tempo reservado às coordenações coletivas para momentos de relaxamento e realização de atividades físicas que visam melhorar o desempenho dos professores em sala de aula e, conseqüentemente, reduzir seus problemas de saúde e estresse.

A necessidade de viabilizar atividades físicas no contexto das coordenações pedagógicas é corroborada por Kolarik, Senna e Ferrão (2015, p. 8). Segundo o estudo, “a cultura da atividade física preventiva está fora da

realidade da maior parte dos profissionais da educação, normalmente seu tempo é escasso e não sobra tempo, e até mesmo o professor esquece, justamente por não incorporar na sua rotina esse hábito”.

Conforme informações publicadas pelo Ministério da Saúde (2000), exercícios físicos contribuem para o gasto diário de 8 a 20% do total de energia do ser humano. Sem contar em seus benefícios para reeducar o apetite e aumento da massa corporal magra (músculos), assim como proporcionam a melhor queima de gordura nos tecidos. Dessa maneira, pode-se afirmar que exercícios físicos tornam a pessoa mais ativa e mais propensa a perder peso e a mantê-lo reduzido.

Em essência, a implantação deste projeto busca propiciar ao trabalhador da educação, independente de idade e sexo, o bem estar no trabalho, o qual Siqueira e Padovam (2008, p. 206) definem da seguinte maneira:

um conceito integrado por três componentes: satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo. Esses três conceitos, já consolidados no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho, representam vínculos positivos com o trabalho (satisfação e envolvimento) e com a organização (comprometimento afetivo).

Neste sentido, busca-se minimizar os males causados à saúde física e mental do professor em decorrência de seu trabalho cotidiano. Em levantamento realizado por Delcor et al. (2004) com um grupo de professores no interior da Bahia, os principais problemas apresentados por estes foram: cansaço mental, dor nos ombros e braços, dor nas costas, dor e formigamento nas pernas, dor de garganta, entre outros. Entende-se que, direta ou indiretamente, os exercícios físicos, se realizados corretamente e com a frequência recomendada, poderão reduzir a ocorrência dos problemas citados acima na escola escolhida para ser o piloto deste projeto.

O propósito final deste projeto consiste em possibilitar momentos aos docentes, dentro das coordenações coletivas, para desenvolvimento de atividades físicas, em associação com professores de Educação Física da própria instituição e de academias parceiras. Como consequência, espera-se melhorar o desempenho docente dentro e fora de sala de aula; aprimorar o condicionamento físico e mental do professor; reduzir a quantidade de atestados médico-hospitalares dos servidores que fazem parte desta instituição; e, finalmente, estimular a socialização do corpo docente com atividades físicas direcionadas fora do ambiente escolar.

O piloto deste projeto será desenvolvido no Centro Educacional 02 de Brazlândia, que possui a cerca de trinta (30) metros de suas dependências uma academia de ginástica, onde poderão ser oferecidas aulas exclusivas e direcionadas para o corpo docente. A opção por realizar esse tipo de projeto em parceria com uma academia de ginástica fora do ambiente escolar decorre das especificidades existentes quanto às atividades que um adulto precisa realizar para manter o bom funcionamento de seu corpo. Apesar de a escola possuir excelentes profissionais de Educação Física em seu quadro e uma ampla quadra de esportes, entende-se que a academia supre necessidades mais específicas, por meio de treinos direcionados e da presença de equipamentos voltados para determinadas atividades, como é o caso do spinning.

Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005), o sucesso da educação escolar cada vez mais tem dependido do desprendimento do professor em melhorar a sua atuação, buscando soluções para problemas existentes no contexto escolar. Não é diferente no que diz respeito à procura por meios que melhorem a saúde do professor. Esse projeto piloto não acarreta ônus financeiro para a escola e/ou outro órgão da administração pública, pois os próprios professores seriam responsáveis por suas matrículas e pelas mensalidades na academia que se situa nas adjacências do prédio escolar. A princípio, os exercícios físicos seriam realizados nos últimos 50 (cinquenta) minutos das coordenações coletivas das segundas e quartas-feiras (exceto nas semanas consideradas prioritárias dentro do calendário escolar), sempre com acompanhamento de profissional da área e mediante autorização médica para a prática de exercícios. Considerando-se que as coordenações pedagógicas têm três horas de duração,

entende-se que as reuniões de cunho pedagógico, burocrático, ou formativo seriam plenamente atendidas nos primeiros 130 (cento e trinta) minutos, possibilitando que os outros cinquenta sejam utilizados para a prática de exercícios físicos.

Para o ingresso no grupo de melhoria da saúde proposto neste trabalho, fica a cargo do professor providenciar todos os exames solicitados pela academia, assim como um atestado de aptidão física emitido por profissional habilitado – procedimentos que serviriam como requerimentos básicos para a participação nas atividades do projeto. O professor também será convidado para uma reavaliação, a cada semestre, conduzida por um profissional de Educação Física (ou equivalente), a fim de que sejam mensurados os resultados obtidos na parte da saúde física, visto que os outros benefícios poderão ser atestados de formas mais subjetivas, como através de relatos de experiência. O professor permitirá que os dados coletados durante o projeto sejam divulgados em palestras, textos e correlatos, com o intuito de difundir a ideia e promover o projeto. Esclarece-se, ainda, que a participação no projeto de ginástica laboral não será obrigatória; portanto, o professor que optar por não aderir continuará a cumprir seu horário de coordenação coletiva integralmente no ambiente escolar.

Considerações Finais

A saúde do servidor da educação é elemento imprescindível para o bom desempenho da atividade docente. Os dados apresentados neste artigo indicam que a saúde do servidor da educação necessita de

atenção. É importante buscar e fomentar ideias que tentem minimizar a precarização do trabalho docente no contexto da SEEDF e também em outras realidades, tanto públicas quanto particulares.

A proposta de projeto interventivo aqui apresentada foi pautada considerando tanto as necessidades apresentadas pelos colegas professores que cederam os dados quanto o entendimento de como funciona a coordenação pedagógica. Se essa tem como objetivo aperfeiçoar o trabalho docente, então é ideal usá-la também para a prática de exercícios físicos.

Dentre os passos tomados para a efetivação da proposta aqui esboçada, é importante destacar que a escola onde o projeto está em vias de execução já confirmou que, a partir de 2016, tal projeto constará no Projeto Político-Pedagógico da escola, dando assim maior respaldo a todos os envolvidos. O presente projeto foi apresentado à CRE de Brazlândia, que acenou com um total apoio à proposta, convocando seus idealizadores a disseminarem a ideia na reunião de gestores do próximo bimestre. Por meio dessas conquistas, é possível afirmar que a saúde e o bem estar dos servidores da educação passam a fazer parte da agenda de preocupações em diversas instâncias reguladoras e executoras da educação formal em Brazlândia.

Espera-se que a implantação deste projeto de ginástica e exercícios laborais em momentos de coordenações pedagógicas sirva de incentivo para que medidas semelhantes sejam adotadas em outras escolas da SEEDF e até mesmo em outros contextos laborais, sempre levando em consideração as especificidades de cada realidade. ■

Referências Bibliográficas:

- Barreto, Maria J. C.; Araújo, Luciane K. R.; Neiva, Victor Mendonça. Sinpro/DF: Uma experiência de atendimento à saúde dos (as) educadores (as). In: Cadernos de Educação. n. 22. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/01/uma-experiencia-a-saude-dos-as-educadores-as.pdf> Acesso: 05.Out.2015.
- Calcule.net. Cálculo do Índice de Massa Corporal – cálculo do IMC. Disponível em <http://www.calcule.net/imc.calculo.indice.de.massa.corporal.a.php> Acesso: 10.Set.2015.
- Carlotta, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. In: Psicologia em estudo. vol.7, no.1, p.21-29. ISSN 1413-7372. Maringá, 2002. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf> Acesso: 03.Ago.2015.
- CED 02. Centro Educacional 02 de Brazlândia. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional 02 de Brazlândia. No prelo.
- Delcor, Núria Serre; Araújo, Tania M.; Reis, Eduardo J. F. B.; Porto, Lauro A.; Carvalho, Fernando M.; Silva, Manuela Oliveira e; Barbalho, Leonardo; Andrade, Jonathan Moura de. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. In: Cadernos de Saúde Pública. v. 20, n. 1. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v20n1/35.pdf> Acesso: 30.Jul.2015.
- Distrito Federal. Poder Executivo. Lei nº 4.862, de 3 de julho de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/buscarLeiPeloLegis-94201/buscarNormaJuridicaPeloLegis.action> Acesso: 03.Set.2015.
- _____. Poder Executivo. Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013. Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/05/se%3%A7%3%A3o01-091.pdf> Acesso: 08.Ago.2015.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional. Cadastro das Instituições Educacionais do Distrito Federal – Censo Escolar 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/esc_df_mar15/cadastro_completo_2014.pdf Acesso: 13.Set.2015.
- _____. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa e Desburocratização. Escola de Governo do Distrito Federal (EGOV). Perfil dos servidores públicos do Governo do Distrito Federal – 2015. Brasília, 2015.
- Dutra, Francisco; Sahadi, Lia. Governo altera serviços para reduzir atestados médicos. In: Jornal de Brasília. Cidades. Publicação: quarta-feira, 24/06/2015. Disponível em: <http://www.jornaldebrasil.com.br/noticias/cidades/627833/governo-altera-servicos-para-reduzir-atestados-medicos/> Acesso: 02.Ago.2015
- Gasparini, Sandra Maria; Barreto, Sandhi Maria; Assunção, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa. v. 31, n. 2. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003> Acesso: 07.Ago.2015
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Estudo do Professor - Censo Escolar da Educação Básica 2007: EducaCenso. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor> Acesso: 02.Ago.2015.
- Kolarik, Karem; Senna, Marcus Tullius de Paula; Ferrão, Suzi Sayonara Renner. A Ginástica laboral na manutenção da saúde dos professores da escola municipal de Planaltina-GO. In: Periódico Científico Projeção e Docência. v. 6, n. 1. 2015. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/503> Acesso: 02.Ago.2015.
- Lüdke, Menga; André, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Coleção temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.
- Marques, Rafaela Nunes. Escolas bem-sucedidas: como são? características de duas escolas públicas bem-sucedidas do Distrito Federal. In: Revista Com Censo. n. 2. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/revista_comcenso/artigo_escolas_bem_sucedidas_como_sao.pdf Acesso: 24.Set.2015.
- Ministério da Saúde. Obesidade e desnutrição. NUT/FS/UnB-ATAN/DAB/SPS. Brasília: 2000. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obesidade_desnutricao.pdf Acesso: 10.Ago.2015.
- Pasqualini, Juliana Campregher; Martins, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. In: Revista Psicologia & Sociedade. 2015, vol.27, n.2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362> Acesso: 09.Out.2015.
- Sampaio, Maria das M. F.; Marin, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre práticas curriculares. In: Revista Educação e Sociedade. v. 25, n. 89. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rev/v25n89/22618.pdf> Acesso: 14/set/2015.
- Siqueira, Mirlene Maria Matias; Padovam, Valquíria Aparecida Rossi. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. vol.24, n.2. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n2/09.pdf> Acesso: 18.Ago.2015.
- Sinpro – DF. Sindicato dos professores do Distrito Federal. Sinpro investe na saúde da categoria. Quadro Negro – Informativo do Sindicato dos Professores no Distrito Federal. Ano XXXIII, n. 180. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/quadro-negro/> Acesso: 15/out/2015.
- TCDF. Tribunal de Contas do Distrito Federal. Secretaria de Auditoria. Auditoria operacional “gestão da oferta de profissionais de magistério da rede pública de ensino do Distrito Federal”. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.tc.df.gov.br/app/mesaVirtual/Implementacao/?a=consultaPublica&f=pesquisaPublicaProcessoTCDF&filter\[nproj\]=1130&filter\[anoproj\]=2014#detalhesModal](https://www.tc.df.gov.br/app/mesaVirtual/Implementacao/?a=consultaPublica&f=pesquisaPublicaProcessoTCDF&filter[nproj]=1130&filter[anoproj]=2014#detalhesModal) Acesso: 08/out/2015.
- Ventura, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. In: Revista SOCERJ. v. 20, n. 5. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.polo.unic.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf Acesso: 30/set/2015.

Currículo e relações de gênero: Reflexões acerca do currículo da SEEDF

 Aldenora Conceição de Macedo*
Douglas Antônio Rocha Pinheiro**

Resumo: Este artigo visa debruçar sobre os suportes legais existentes que ajudem a viabilizar um tratamento pedagógico mais diverso e plural, sendo o principal deles o Currículo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (SEEDF) de 2014. Esse documento vem atender a princípios existentes na Constituição Federal, como o princípio da igualdade, cuja discussão sobre seu afetivo atendimento é de extrema importância para podermos tratar das temáticas de Gênero numa perspectiva emancipadora e que possibilite uma abordagem crítica sobre as atividades pedagógicas. Concluímos que urge a realização de mudanças no corpo docente e administrativo das instituições de ensino para que as práticas superem preconceitos e possam reconhecer e valorizar verdades e identidades.

Palavras-chave: Currículo, Relações de gênero, Pluralidade, Ideologia.

Introdução

Embora seja sabido que a socialização inicial de crianças e adolescentes aconteça no seio familiar, onde a “criação” das mesmas normalmente se diferencia a partir da definição binária de gêneros – o que abarca as tarefas e afazeres domésticos, os brinquedos e a admissão de uma sexualidade mais recatada às meninas e mais livre para os meninos, etc. –, esta mesma socialização segregacionista se prolonga na escola (GPPGER, 2013, p. 82).

Mas a escola, como espaço integrante da sociedade, possui papel primordial nas articulações das manifestações da diversidade. A formação escolar precisa articular aos saberes formais práticas pedagógicas que fomentem uma formação crítica e emancipadora. A educação escolar deve ser respaldada e estar pautada no respeito às diferenças, e buscar, nesse sentido, a

desconstrução das desigualdades. A escola não ensina para a vida, é a própria vida. Sendo assim, é síntese da sociedade, capaz de reproduzir e desconstruir conceitos, manter preconceitos e fomentar discriminações.

O diferencial social atribuído a meninos e meninas no ambiente escolar transforma-se facilmente em motivos de exclusão, críticas e isolamentos. As piadas, brincadeiras e agressões constantes são responsáveis por sequelas psicológicas graves que afetam a autoimagem e a autoestima. O preconceito sexista relacionado ao gênero é encarado, muitas vezes, como naturais e típicos da idade imatura e brincalhona, e por vezes as agressões machistas direcionadas às meninas, ou as intimidações às expressões de gênero das/os estudantes são tidas apenas como mais um simplificado e recorrente caso de bullying .

* Aldenora Conceição de Macedo é professora da SEEDF, licenciada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Brasília, especialista em Direitos Humanos da Criança e Adolescente (UFG), em Educação para a Diversidade e Cidadania (UFG), em Gestão Escolar (UnB), em Gestão em Políticas Públicas de Gênero e Raça (UnB) e em Orientação Educacional (UNEB); é mestrande em Direitos Humanos e Cidadania (UnB).

** Douglas Antônio Rocha Pinheiro é professor permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (UFG), doutor em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB).

A escola, porém, possui a responsabilidade legal e social de fomentar diálogos e reflexões que permitam um descortinar de olhares com vistas à construção de uma educação e, sobretudo, de uma sociedade mais fraterna e compreensiva à questão da diversidade. Porém, mesmo sendo característica desse país plural, a diversidade ainda é um assunto que mexe com o ego e a vaidade de uma parcela privilegiada da população. Seja por questões socioeconômicas ou religiosas, para essa parcela mais abastada garantir uma sociedade mais igualitária não é algo almejado, pois implica numa melhor distribuição de privilégios e a efetivação do direito à participação. Participação essa que traria um usufruto mais equilibrado dos benefícios que apenas para tais pessoas não são negligenciados.

Contudo o direito à igualdade de tratamento e de condições de acesso é assegurado já em nossa Carta Magna, a Constituição Federal, que explicita a universalidade dos direitos sociais e individuais, sem discriminação de qualquer espécie, conforme apregoa em seu Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (CONSTITUIÇÃO, 1988).

Então, a partir dessa base legal que assegura uma educação mais diversa, as instituições de ensino são responsáveis na construção de um ambiente pedagógico e social que atenda a tal direito. No Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que trata do capítulo Educação, há a indicação de que devem ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Nessa perspectiva, este artigo buscará analisar um exemplo dessa construção pedagógica mais plural, o Currículo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (SEEDF), documento curricular formal que veio atender aos princípios de igualdade existente desde a Constituição Federal e demais documentos legais, sendo construído coletivamente para ser base estruturante para as ações pedagógicas. No entanto, abordar-se-ão de forma focalizada as sinalizações e demonstrações existentes no currículo que podem ser relacionadas às temáticas de Gênero numa perspectiva emancipadora e crítica do fazer pedagógico.

Currículo, ideologia e sociedade

A base comum que se encontra especificada a partir da Constituição Federal é um mecanismo de garantia de controle institucional e cultural de uma nação. Buscando assegurar essa padronização, foram criados documentos que embasam e orientam a prática pedagógica das instituições de ensino em âmbito nacional. Tal base é construída a partir de requisitos básicos e determinantes, tidos como essenciais à formação de todas/os indivíduos independente da região em que vive. Este documento regulador é descrito como currículo.

O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

O currículo de cada Município, Estado e Distrito Federal são embasados nas orientações existentes nos currículos nacionais, ou melhor, nas bases curriculares. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) serão aqui analisados por um viés que identifica, de forma direcionada, a abertura para a prática de uma educação mais diversa e inclusiva. Nesse sentido, os PCN's orientam que uma educação mais plural se dará ao se compreender que é preciso trabalhar as variadas manifestações sociais que envolvem a “Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural”. Tal abordagem é de tamanha importância para esse documento que é apresentada em um volume específico que trata dos Temas Transversais.

As DCN's por sua vez vêm direcionar e auxiliar na implementação dos parâmetros, e são conceituadas como “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica.” (BRASIL, 1998). Seu objetivo é o de orientar as instituições de ensino brasileiras na organização, articulação, construção e avaliação de suas ações/propostas pedagógicas:

As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1998).

A partir das DCN's cada Município, Estado e o Distrito Federal pode criar seu currículo. Porém, no que diz respeito à temática da diversidade, não há diretrizes ou parâmetros a nível nacional, nem que tratem de forma específica a temática de gênero. Há, como demonstrado acima, pontuações existentes nos PCN's e nas DCN's, mas não uma construção pedagógica que possibilite ao público acadêmico, professoras e professores, uma visão esclarecida e uma didática para suas aulas e planejamentos. Por isso, a importância de se fornecer um apoio ao profissional que precisa implementar a política educacional fica apenas no campo ideológico e político.

Assim como foi uma vitória da diversidade a criação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, espera-se que a importância da temática de Gênero também seja reconhecida no campo político e acadêmico.

O país passa por um momento de inquietações e movimentos que alcançam a sociedade e as cadeiras políticas, onde as questões de Gênero não passam despercebidas – afinal, o país tem sua primeira presidenta –, mas em contrapartida há um Congresso Nacional conservador que se opõe às questões e demandas das mulheres e também às questões relativas à sexualidade. Seria um momento oportuno para a criação do desejado documento? Quando se analisa a história é possível perceber que a demanda por esse documento sempre existiu.

A importância do currículo na história da educação pode ser lembrada pelo fato de que em vários momentos da história brasileira ele foi moldado a fim de manter também na instituição de ensino a realidade vivenciada pela sociedade. Exemplos: a inclusão obrigatória de disciplinas tais como a OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EMC (Educação Moral e Cívica), constituídas de valores condicionantes de uma sociedade que deveria se adequar ao novo regime político, aprendendo dentro da escola valores de obediência, passividade, ordem e patriotismo.

O que, em determinada sociedade, em determinado momento, considera-se cultura importante, se infiltrará necessariamente nas diversas ocupações que foram desempenhadas naquela sociedade. Não se pode deixar de acontecer o mesmo com o currículo, que representa o projeto de uma sociedade e é composto de uma seleção de conteúdos e de uma escolha de valores. (SACRISTÁN, 2013, p. 155)

Mas se o currículo, ou melhor, se a escola é destinada a ser atual e a fazer parte da realidade das crianças, jovens e adultos estudantes, por que ainda é tão difícil incluir, ou ainda, por em prática uma educação emancipadora e identitária que respeite a diversidade de gênero? Afinal, nessa negação é que se constroem as diversas mazelas sociais, tais como machismo, violência homofóbica, violência contra a mulher, violência doméstica, suicídios por falta de aceitação da sociedade ou da família, gravidez na adolescência, entre outras. Não é possível criar uma sociedade plena com o conservadorismo que cerceia a liberdade dos indivíduos.

Sendo esta temática tão real e comum a todas as pessoas, não deveria ela ser veementemente abordada no currículo escolar? Na conta de quem devem ser depositadas as mortes e as mazelas ocasionadas pela falta de informação? Se o currículo está a serviço do bem maior e do Estado, ele não deveria abordar questões que trazem prejuízos sociais e, sobretudo, financeiros ao país?

O currículo da SEEDF - uma base para a equidade na escola

Sabe-se que alguns Estados percebendo a importância da educação igualitária buscam construir ou ao menos incluir em seus currículos a questão da diversidade. O currículo da SEEDF passou por algumas mudanças anteriores, nos anos de 2000, 2002, 2008 e 2010. Essa atual versão – entendida como uma “atualização histórico-cultural” – teve início no ano de 2010, com a característica de uma construção coletiva e experimental, para ser colocada em prática e formalizada após o conhecimento de todo o corpo educacional da rede de ensino do Distrito Federal (DF), pois dessa forma poderia ser o “documento de identidade” da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O processo dialético de construção aconteceu durante os anos de 2011, com plenárias, sete ao todo, com a participação dos segmentos de profissionais e sistematização em debates; em 2012, as discussões continuaram com os Grupos de Trabalho que culminou na produção de cadernos que foram denominados de Currículo em Movimento, devido à característica consultiva e experimental. Em 2013, os cadernos foram enviados para as Regionais de Ensino e estudados pela rede de forma geral, por meio de um curso denominado “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e semestralidade” destinado a todo corpo institucional de cada escola da rede e abrangendo todos os níveis educacionais – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo ministrado às quartas-feiras, durante o horário de coordenação, nos dois turnos, matutino e vespertino. Esse curso durou todo o ano de 2013, sendo concluído apenas ao final daquele ano, com direito à certificação. Em 2014, após a análise conjunta do documento e a partir das contribuições advindas das instituições, durante o curso, o currículo foi reelaborado pela SUBEB (Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF) e, então, formalizado como currículo oficial da rede de ensino.

Assim a finalidade desse currículo, construído e validado por aquelas/es que o implementarão, é

[...] garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10)

Com a característica de currículo de Educação Integral, a escola deve ser vista como “um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10). Essa perspectiva vai contra a ideia primeira sobre o que vem a ser o currículo, a ideia arcaica e conservadora de uma divisão de conteúdos e disciplinas que desconsideram a/o estudante como parte integrante dessa teia de aprendizagens. Reveste-se, pois, da perspectiva crítica de que o currículo “está centralmente envolvido naquilo

que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2005, p. 27).

A adoção da educação integral e de um currículo que proporciona visibilidade ao “ser humano multidimensional” provoca uma ruptura estrutural na lógica do poder segregante e fortalece a responsabilização com a Educação para a diversidade. Essa tomada de atitude se faz presente de forma importante no Currículo da SEEDF por meio da adoção de um currículo que contemple não só conteúdos científicos, mas também, e não com menos importância, as grandes temáticas de interesse social. Portanto,

Os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes nos tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos da escolas (BRASIL, 2009 apud DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

Assim, a SEEDF adotou temas transversais que devem permear todas as atividades docentes, independente das disciplinas/componentes curriculares, todas/os professoras/es devem eleger eixos como referências para suas aulas. Os eixos transversais elencados para o currículo da SEEDF são: Educação para a Diversidade, Cidadania; Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Assim, o Distrito Federal incluiu em seu currículo eixos que tratam da diversidade de forma ampla.

Relações de gênero: a visibilidade por meio do currículo

Percebe-se que há clara intencionalidade política passando a educação por meio do currículo. No currículo da SEEDF não haveria de ser diferente, porém, a abordagem ocorre com um viés inclusivo no sentido de que se elegeu como estruturante teórica do documento, ou seja, como base filosófica e ideológica de sua intencionalidade, a Teoria Crítica e Pós-Crítica de Currículo.

A Teoria Crítica questiona aquilo que a sociedade tende a ver como natural, logo, é contra a naturalização de uma sociedade que se divide e que põe à margem aquilo que não é considerado como desejado ou como padrão. A partir de um posicionamento crítico e emancipatório ela sugere, nesse caso, um currículo neutro, porém intencional no intuito de atender a todas/os de forma mais equânime.

Mais contundente e abrangente que metodologias científicas, a Teoria Crítica vai além da definição reducionista de conhecimento escolar, com prioridade para reflexões que demonstram a não neutralidade do conhecimento, pondo em xeque a ideia de que alguns saberes são considerados conhecimentos, e outros, não.

Perspectiva crítica de currículo é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas bastante distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de

classes e a distribuição de poder na sociedade. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 76-77)

Nessa perspectiva pós-estruturalista, abre-se um caminho mais construtivista à realidade e à visibilidade dos grupos intitulados como minorias. Esse caminho também é o indicado pelo currículo da SEEDF, pois esse se baseia também em estruturas da Teoria Pós-Crítica ao abarcar a questão da diversidade ressaltando que a educação é um direito de todas/os em sua integralidade e especificidade, e ao ser permeado pela ideia abrangente da importância incomensurável da cultura popular, fomentada de forma universal pelo multiculturalismo.

E é aqui, onde o “multi” está em foco, que o espaço destinado às complexidades e particularidade dos indivíduos abrange também as questões de gênero, não podendo ser mais tardias as políticas públicas, sobretudo as educacionais. Atualmente, essas políticas estão mais propensas a tratar dessas questões, mas longe de atrelar à palavra gênero apenas ao “ser mulher”, não se pode invisibilizar sua importante participação, neste país onde mesmo sendo a maioria da população nacional, ainda é observada e tratada como minoria.

A mulher nem sempre foi invisibilizada. Desde a sociedade primitiva, a descendência era considerada diretamente relacionada à linhagem feminina. Filhos e filhas mantinham vínculos de sucessão em relação à figura materna, tanto que, com o advento do capitalismo e o fortalecimento da prática da propriedade privada, foi crescendo juntamente a disputa entre homens e mulheres pelo direito à herança: “com a morte do proprietário de rebanhos, estes teriam de passar primeiramente para seus irmãos e irmãs e aos filhos destes últimos, ou aos descendentes das irmãs de sua mãe, enquanto que os filhos eram deserdados” (MARX, ENGELS, LENIN, 1980, p. 15). Ainda de acordo com Engels, à medida que:

[...] as riquezas aumentavam, estas davam ao homem, por um lado, uma situação mais importante na família que a da mulher e, por outro lado, faziam nascer nele a ideia de utilização dessa situação a fim de que revertesse em benefício dos filhos a ordem de sucessão tradicional. Mas isso não podia ser feito enquanto permanecia em vigor a filiação segundo o direito materno. Este deveria, assim, ser abolido, e foi o que se verificou (MARX, ENGELS, LENIN, 1980, p. 15).

Assim foi estabelecida a filiação masculina e o direito hereditário paterno. Essa reversão do direito materno, para Engels, foi “a grande derrota histórica do sexo feminino”.

O desmoronamento do direito materno foi a grande derrota do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de procriação (MARX, ENGELS, LENIN, 1980, p. 17).

A criação do Estado, a agregação das riquezas em propriedade particular das famílias e a crescente dinâmica

capitalista foram fatores que, conjuntamente, dirigiram um duro golpe contra a sociedade alicerçada no matriarcado. Com as riquezas familiares passando diretamente aos filhos – predominantemente do sexo masculino –, na forma de herança, fez-se com que a mulher fosse destituída do seu lugar central, que vinha das antigas organizações sociais matriarcais. Tais acontecimentos culminaram, historicamente, na passagem do matriarcado para o patriarcado.

Diante desse cenário, as mulheres passaram a ser subalternizadas, reduzidas a meras companheiras de seus esposos, a serviçais para sua família e pessoas dóceis para toda a sociedade. Seguindo essa linha de raciocínio, o ingresso das mulheres na escola também ficou sempre em segundo plano. Nas famílias, o primeiro a ir à escola era o filho, e a menina só iria caso isso não atrapalhasse nas tarefas de cuidado com a casa e com as/os demais irmãs/os.

O Estado brasileiro aprofundou a desigualdade entre homens e mulheres – com a segregação do gênero feminino, instituído na educação –, ao não equiparar mulheres e homens com as mesmas oportunidades de aprendizado, estipulando para a mulher apenas a educação mais básica e elementar, algo que pudesse apenas auxiliar nas tarefas menos intelectuais que exerciam. Isso ocasionou a elas um atraso sociocultural considerável, uma vez que “o crescimento com equidade, ou com iniquidade, é uma decisão política, e não um resultante da natureza das coisas.” (PALXÃO, 2003, p. 102).

Durante o período colonial as mulheres foram completamente excluídas das poucas escolas existentes. Somente com a vinda da família real em 1808, e após a Independência, em 1822, houve aumento da oferta educacional, porém ao sexo feminino cabia apenas a educação primária, com forte conteúdo moral e social, a fim de fortalecer o papel da mulher enquanto mãe e esposa. (GPPGER, 2013, p. 130).

Nesse arcabouço conservador, patriarcal e machista as mulheres, mesmo depois de conquistarem as cadeiras acadêmicas, acabam sendo lesadas na valorização profissional, pois em geral os homens ainda recebem salários maiores, apenas pelo fato de serem homens, evidenciando que o quesito gênero está acima do que realmente importa para execução de suas obrigações profissionais.

Uma das explicações utilizadas para a ampliação da escolaridade feminina é o fato de as mulheres necessitarem de maior qualificação para a entrada no mercado de trabalho. Mas os ganhos educacionais das mulheres não traduzem em melhorias efetivas no mercado de trabalho, no qual, apesar das mudanças positivas, continua a prevalecer um razoável hiato salarial. (GPPGER, 2013, p. 135).

A questão das relações de gênero é tão forte que não atinge só as mulheres – àquelas que o binarismo reconhece por serem do sexo feminino –, mas também aos meninos, jovens e homens que de alguma forma se feminilizam, que assumem uma representação de gênero feminina. É por meio dessas observações e desses fatos que se pode

perceber quão presente é o preconceito de gênero que, enfatizado pela questão das feminilidades e das masculinidades, se torna tema de suma importância para a construção de uma sociedade mais humanizada.

É essa realidade desigual que justifica e torna importante que se traga para dentro da escola a possibilidade de emancipar, não só as meninas, as jovens mulheres, as mulheres, os homossexuais, ou os jovens/homens efeminados, mas toda a sociedade. Fazer valer o multi e desconstruir a padronização, ressignificando os conceitos de correto/errado, feio/bonito.

Falando sobre gênero

O termo “gênero” é, muitas vezes, utilizado como sinônimo do termo mulher, sendo atribuído de forma restrita, limitado ao sexo biológico. Porém existem várias determinações e usos para o conceito de gênero que lhe dão significações variadas podendo exaltar, invisibilizar ou secundarizar a posição da mulher. Logo, falar de gênero não é simplesmente separar biologicamente os seres, e sim atribuir especificidades às ações masculinas e femininas.

Para o movimento feminista, tratar de gênero é defender o antideterminismo biológico que é imposto pela anatomia dos corpos, assim como, e principalmente, as atribuições sociais relacionadas a eles. Mas não somente isso, pois para falar das feminilidades é preciso entender também as masculinidades e compreender as determinações de papéis para esses agentes na construção da sociedade.

Somente na relação com o outro é que as características estipuladas a cada signo social são construídas, pois “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Nesse estudo, o gênero não é abordado como sinônimo de mulher, pois a problemática existente nas questões de gênero se dá na relação entre as pessoas e a construção da superioridade simbólica imposta nesses papéis. Para Davis (1975 apud SCOTT, 1995) não é possível falar das mulheres sem buscar compreender também os homens, não há para tanto uma separação do sexo sujeito para com o outro, pois para compreender as relações é preciso entender o conteúdo histórico que perpassa e constrói as relações sociais. Só assim será possível compreender os simbolismos por trás das práticas mantenedoras das realidades patriarcais que vivenciamos.

As ciências sociais enfatizam que as identidades masculina e feminina não são construções biológicas, são culturais, engendradas sobre corpos e variáveis através da história, ou seja, as diferenças de gênero são principalmente diferenças estabelecidas entre homens e mulheres por meio das relações sociais que se dão na história, fazendo de gênero uma categoria de classificação dos indivíduos [...] (HEILBORN apud GPPGER, 2013, p. 20).

Assim, compreende-se que não há como designar/articular a palavra gênero ao arquétipo do ser mulher.

Então, entende-se gênero como um delimitador de relações sociais que visa manter uma ordem. No caso desta análise, seria a manutenção do patriarcado, da relação machista que é interessante para o modelo social vigente. Assim, ao buscar-se tratar da questão histórica do gênero estaríamos questionando e procurando a “redefinição e o alargamento” do tradicionalismo. Revisitando aquilo que já está consolidado para construir uma “nova história não só das mulheres, mas uma nova história”. (SCOTT, 1995, p. 73).

Desse modo, a questão do gênero transborda a determinação da mulher, e alcança a divisão social que designa papéis subalternizados para o sexo que os próprios homens determinaram como frágeis. Embora, não se possa negar que a questão biológica contribui para construção desse arcabouço social que segrega o gênero feminino, pois desde o nascimento o aspecto biológico do corpo masculino traz maior liberdade e menor pudor do que as meninas. A simbólica diferença entre a posição ao urinar pode ser entendida como uma renegação de sexos, o menino/homem pode se orgulhar de seu sexo, por isso fica de pé não precisando esconder seu órgão, em contrapartida a menina se encolhe, se abaixa e esconde com vergonha seu órgão genital. Sem falar dos apelidos – criados pela família, pelo próprio indivíduo e até mesmo por parceiras/os – direcionados ao órgão sexual masculino (BEAUVOIR, 1980).

Já a vergonha do corpo sexuado da jovem em crescimento, por exemplo, vem a se transformar numa condição de diligência que assevera o mito de que o homem não pode ser instigado, que cabe à mulher não excitar seus instintos “naturais”. De tal forma que a condição de objeto é designada à menina, à jovem, à mulher, desde sempre. A partir desse período, ela terá a obrigação de se guardar, respaldando e legitimando que os atos violentos ou as investidas sexuais são impulsionados pela anatomia de seu corpo pueril. Nesse período, perturbado, a menina se despede do corpo infantil e ganha corpo de mulher, ou seja, a menina faz-se carne (BEAUVOIR, 1960, p. 47).

A partir disso é fácil identificar a forte contribuição não do biológico em si, mas de como foi realizada a construção em torno desse aspecto natural. Esse é o conceito de gênero utilizado nesse estudo, um conceito livre de determinação sexual e voltado para a divisão de papéis criados por uma sociedade machista e patriarcal.

Entre ordenamentos curriculares e práticas pedagógicas

O currículo da SEEDF tem como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, no intuito de valorizar de forma subjetiva a relação entre ensino e aprendizagem, e o papel da escola. A subjetividade aqui considerada se dá na compreensão das especificidades e características biopsicossociais de estudantes numa realidade rodeada de diferenças e desigualdades determinadas por uma sociedade que se baseia na falácia da meritocracia que assevera a estratificação social. Indo contra a pedagogia que oprime, este currículo acredita que

a aprendizagem, sob a ótica Histórica, só se torna viável quando o projeto político-pedagógico que contempla a organização escolar considera as práticas e interesses sociais da comunidade. A identificação da prática social, como vivência do conteúdo pelo educando, é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e influi na definição de todo o percurso metodológico a ser construído pelos professores. A partir dessa identificação, a problematização favorece o questionamento crítico dos conhecimentos prévios da prática social e desencadeia outro processo mediado pelo docente, o de instrumentalização teórica, em que o diálogo entre os diversos saberes possibilita a construção de novos conhecimentos. (SAVIANI, 2003 apud DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34)

Uma vez que a escola, especialmente a pública, não incorpora de forma efetiva as demandas das classes populares, mesmo com os determinantes democráticos que a orientam, vê-se que o resultado se dá nas evasões, fracassos e problemáticas escolares que refletem diretamente no perfil social estratificado que a sociedade possui. Buscando uma desconstrução dessa realidade, o currículo da SEEDF assume seu papel político-pedagógico compreendendo a educação “como direito e não como privilégio, articulando as dimensões humanas com as práticas curriculares em direção a uma escola republicana, justa, democrática e fraterna” (Ibidem, p. 35).

Para orientar a implementação de uma educação mais integral, o documento apresenta narrativas historicamente negligenciadas, elegendo-as assim como Eixos Transversais, com o objetivo de tornar o currículo menos normativo e prescritivo e cada vez mais reflexivo. Tais eixos são: Educação para a Diversidade, Cidadania; Educação em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade.

Sabendo da amplitude rica e plural do que vem a ser a diversidade, o currículo da SEEDF utiliza-se de uma definição com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 41).

Nos três eixos apresentados no currículo da SEEDF, é perceptível a presença das relações de gênero permeando-as. As relações de gênero perpassam o exercício pleno da cidadania, a garantia dos direitos humanos, e a busca de uma sociedade mais igualitária e menos sexista, por sua vez, também fomenta uma sociedade sustentável e, sobretudo, humana.

A legitimação de um currículo que oriente o trato das questões da diversidade e, nesse sentido, também das relações de gênero pode ser através de mecanismos que desconstruam a prática de uma educação padronizante, que desconsidera as variadas representações de gênero. A inclusão formal de tais temáticas como base para as práticas pedagógicas é um grande passo para que a ideologia do alheio seja refutada e que tais necessidades não sejam mais ofuscadas pelo currículo oculto.

Práticas como as de mostrar às crianças, desde a mais tenra idade escolar, a ideia de que as meninas e meninos devem sempre estar separados, que as brincadeiras também devem seguir o mesmo modelo apartado, inculca em suas mentes a ideia de que as feminilidades e masculinidades são polarizadas e não se misturam. As meninas, nessa perspectiva, se tornam dóceis e passíveis e os meninos, por sua vez, insensíveis e obrigados – de forma automática – a manter a heteronormatividade em evidência.

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural. Tarefa esta que não é precisamente fácil, se não se fazem esforços e se adotam medidas específicas, quando boa parte do professorado e dos mecanismos de desenvolvimento curricular, meios didáticos, livros-texto, etc. são à imagem e semelhança da cultura intelectualista e abstrata dominante (SACRISTÁN, 2000, p. 65)

Meninas usam rosa, meninos, azul; meninas brincam de boneca, meninos de futebol e de carrinho, mas ao dividirem as brincadeiras são sempre times rivais. É assim que aqueles meninos que seguem o caminho inverso ao estipulado como natural para ele – como brincar de boneca ou ser carinhoso com os colegas ou até mesmo com a família – são taxados de gays em sentido depreciativo, efeminados e assim por diante. E as meninas ao não serem vaidosas ou gostarem de futebol, por exemplo, serão as “sapatonas” ou Maria-homem, etc.. E assim se cria e se mantém perpetuamente as padronizações do que uma criança pode ou não fazer, de acordo com seu sexo. Ora a escola dá o pontapé inicial, ora mantém os preconceitos trazidos de casa, e nesse círculo as atitudes machistas e homofóbicas são construídas e naturalizadas.

Além do currículo é preciso levar em consideração o contexto no qual professoras/es foram formados e se formam continuamente, e sobretudo o que vivem, uma vez que todas/os, principalmente estas/es profissionais, carregam uma bagagem a ser considerada – e tais valores e conhecimentos prévios muito provavelmente tiveram suas bases construídas sob um contexto colonizador –, há que se refletir sobre as diversas cobranças que se direcionam a elas/es.

[...] o que se ensina na escola é uma reinterpretação de conhecimentos e saberes disponíveis na cultura por meio de um prolongado processo de reflexão, individual e coletiva, sobre o sentido desta. Assim, como consequência, é uma recriação - nem sempre feliz - dos saberes considerados valiosos pela sociedade (LLAVADOR apud SACRISTÁN, 2013, p. 191)

Essas práticas cotidianas que não estão no currículo formal é que são acolhidas na maioria das vezes por toda

uma instituição de ensino, e que impedem a implementação que se determina no currículo, como no caso, o currículo diverso que a SEEDF criou.

Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 2005, p. 97)

A expectativa da SEEDF ao construir um currículo que se orienta na diversidade é a de convidar os sujeitos sociais das escolas a “darem vida a este instrumento no chão da escola e da sala de aula, colocando seus princípios, concepções e orientações em prática” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 16), pois o fato é que é na ação que “o currículo ganha vida, [é] no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio da relação pedagógica professor(a) e estudante, mediada pelo conhecimento e firmando parcerias com outros profissionais e comunidade escolar”. (Idem)

Proposituras à guisa de uma conclusão

Longe de relacionar a efetivação e implementação de um currículo “diverso”, como o almejado e construído pela SEEDF, ao fim do currículo oculto, é preciso, muito mais, reconhecer que este currículo é não só mais real que o formal, como talvez o único existente, já que algumas instituições ou Secretarias ainda não possuem um currículo próprio. A proposta é a de reconhecer a supervalorização de valores pessoais de professoras/es e gestoras/es nas práticas educacionais e por meio de formações tornar a questão da diversidade, e pontualmente, as questões de gênero, algo tão importante que seja considerado um valor a ser praticado. Fomentar intencionalmente uma mentalidade educacional aberta à pluralidade.

A apresentada construção coletiva do currículo, de um currículo diverso, não é algo que deva ser supervalorizado e ovacionado em demasia, pois ele nada mais é do que o cumprimento de determinações legais maiores – porém, numa realidade onde ações como essa são bastante escassas, há que se reconhecer que é um grande feito. Todavia tal iniciativa deve ser entendida e vista como um primeiro passo, porque – muito mais do que demonstrar a intenção – é preciso possibilitar sua realização.

Então, como fazer para que esse currículo se efetive? Como atrelá-lo ao currículo oculto, ou seja, como trazer para a prática espontânea de professoras/es? Como fazer para que a ideia do plural e do diverso seja tão importante quanto os demais valores que baseiam as práticas pedagógicas do currículo oculto efetivado pela comunidade escolar? A resposta pode estar no

preparo, na formação e na obrigatoriedade e acompanhamento das determinações.

Nesse sentido, o próximo passo da SEEDF poderia ser a construção das Diretrizes Curriculares da Diversidade ou um acompanhamento e uma instrumentalização das instituições para que, de forma própria, construam suas próprias ações. Na sequência desse primeiro passo, a base teórica seria a apresentação e a discussão sobre “o quê fazer” e “como fazer”.

Somente por meio da apropriação do conhecimento, com cursos, palestras e seminários a respeito da temática – que, a título de reconhecimento, já existem na SEEDF, mas que devem se tornar mais acessíveis – é que a pluralidade e as relações de gênero serão tratadas dentro da escola com o caráter multi que de fato possuem, além da formação de professoras/es não se pode esquecer também da importância que possui a gestão da escola para a efetivação de políticas públicas. Uma gestão engajada e ciente

de seu papel é mola propulsora para ações educativas que fomentem a pluralidade, podendo identificar dentre seus pares possíveis profissionais que possam ser desde multiplicadores a obstáculos dessa educação.

É preciso ainda observar desde as ações até espaços físicos e sociais que esta instituição mantém para que haja troca de saberes e vivências de diferentes naturezas. E, acima de tudo, cobrar o apoio das demais instituições que compõem a rede educacional e exigir que as assistências que acompanham as determinações legais sejam cumpridas.

Por fim, compreende-se que caso não haja uma mudança reflexiva e transformativa no corpo docente e administrativo das instituições de ensino, as práticas continuarão fomentando preconceitos e negligenciando verdades, saberes, identidades e reconhecimentos, tornando o direito à educação uma mera e inalcançável utopia, e o currículo diverso apenas mais um documento engavetado. ■

Referências Bibliográficas

- BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- _____. O segundo sexo: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRASIL. Constituição Federal, de 05.10.88. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- _____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação; n. 118) Atualizada em 20/5/2014. ISBN 978-85-402-0217-7
- _____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 07 de Abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- _____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- DIAP, Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2015-2019 / Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. -- Brasília, DF: DIAP, 2014. 164 p.: il.; color. (Estudos Políticos do DIAP). Disponível em: <http://www.diap.org.br/>
- DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos Teóricos, 2014.
- ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Tradução de Ruth M. Klaus: 3ª. Centauro Editora: São Paulo, 2006.
- GPPGER, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Módulo II. Políticas Públicas e Gênero, SPM/PR, SEPP/PR, MEC e IPEA/SAE, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. TEORIAS DE CURRÍCULO. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- MARX, ENGELS E LÊNIN. Sobre a Mulher. Global editora: São Paulo, 1980.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “EMC (Educação Moral e Cívica)” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=364>, visitado em 28/1/2015.
- PAIXÃO, Marcelo J. P. Desenvolvimento Humano e Ralações Raciais – Os negros e os determinantes das desigualdades sociais no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno (Org). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Trad. Alexandre Salvaterra; Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SODRÉ, Muniz. Ciência e Método em Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata V. de. (Org.) Epistemologia da comunicação. São Paulo: Loyola, 2003.

■ Uma análise das percepções sobre a violência entre jovens da periferia no ambiente escolar

 Felipe de Lemos Cabral*

Resumo: Esta pesquisa se utiliza da perspectiva de Howard Becker (2008) sobre o papel da percepção de grupo com relação ao comportamento desviante para tecer uma metodologia de análise da violência no contexto escolar. Para tanto, o presente trabalho pretende levantar alguns dados referentes à percepção do que seja comportamento violento no ambiente escolar entre jovens estudantes do Ensino Médio. A metodologia de pesquisa utilizada parte da hipótese da influência da percepção de grupo no comportamento desviante para construir uma pesquisa capaz de compreender como o grupo de estudantes de uma escola de Ensino Médio percebe o que é violência em seu contexto. A pesquisa compreende um questionário de respostas objetivas aplicado sobre uma amostra de turmas homogêneas de uma escola de Ensino Médio da periferia de Brasília. Ainda que a amostra seja pequena, dada a magnitude da pesquisa, esperamos encontrar algumas indicações sobre a percepção geral entre os estudantes dessa faixa etária e da região pesquisada, e sobre o que consideram comportamento violento. Dessa forma, desejamos - mesmo que de forma inicial -, tecer algumas generalizações e desenvolver algumas hipóteses sobre tópicos específicos relacionados ao tema da violência no ambiente escolar.

Palavras-chave: Violência, Escola, Percepção.

Introdução

O presente trabalho pretende aprofundar algumas questões acerca da percepção da violência entre os jovens em escolas do Distrito Federal e a sua participação na construção do jovem enquanto sujeito da educação. A violência entre os jovens nas escolas normalmente está associado a uma série de fatores externos e internos, ou seja, a violência está associada a fatores sociais externos à escola, mas também a uma série de condicionantes atribuídas especificamente aos jovens. Nossa pesquisa deseja refutar algumas dessas hipóteses através da análise de dados empíricos e teóricos.

Inicialmente, a pesquisa pretende determinar o grau de percepção da violência entre os jovens em um contexto específico, o da escola. Seguindo essa premissa teórica pretendemos estabelecer um parâmetro seguro para abordar

a questão da violência nas escolas, certamente um tema que causa preocupação entre os profissionais da educação e as famílias, sem recorrer a fatores puramente externos ou a teorias psicológicas de cunho moral, gostaríamos de estabelecer um marco teórico e empírico consistente para o desenvolvimento sociológico do tema.

Do ponto de vista metodológico, pretendemos estabelecer um padrão para um estudo de caso baseado em respostas objetivas a uma pesquisa. Inicialmente esse método parece apropriado por elaborar um estudo de caso consistente. Obviamente a percepção da violência é um tema complexo que exigiria uma metodologia mais variada, no entanto a escolha desta metodologia de pesquisa se deve a uma tentativa de elaborar uma primeira aproximação relevante em um contexto específico.

* Felipe de Lemos Cabral é professor no Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria – CRE Santa Maria – SEEDF, e mestre em Ciências Políticas pela UnB.

Procedendo dessa forma gostaríamos de estabelecer alguns pontos que podem contribuir com o debate teórico e metodológico do enfrentamento da violência juvenil nas escolas. Primeiramente, e fundamentalmente, é preciso estabelecer uma base de dados segura que sirva de referência sobre a cultura do grupo juvenil e sobre o que é considerado como violência no contexto específico da escola. Com isso, a pesquisa torna-se capaz de dar satisfação acerca dos padrões de comportamento que podem auxiliar na identificação de respostas violentas às regras escolares. Em seguida, a pesquisa pode ajudar a estabelecer um diálogo com as pessoas que transgridem algum tipo de norma ou padrão comportamental – a quem chamaremos de outsiders, seguindo a nomenclatura utilizada por Becker (2008) – que são os jovens em situação de desvio no contexto da violência escolar. Este trabalho pode também contribuir com a formatação de regras que detectem melhor a percepção da violência no contexto escolar. Nesse sentido, o resultado deste trabalho pode servir como instrumento que auxilie políticas públicas e mesmo o desenvolvimento de metodologias para o enfrentamento da questão por parte de educadores e da comunidade escolar em geral.

A violência como percepção de grupo

Do ponto de vista teórico, a violência juvenil está associada a um comportamento tipicamente desviante dos jovens. O comportamento desviante em diversas pesquisas remete a uma condição do indivíduo. O indivíduo é retratado com uma pré-disposição ao ato desviante, normalmente, associado a termos psicológicos. Em resumo, a origem do desvio está de certo modo ligada ao caráter pessoal do indivíduo (OLIVEIRA, MARTINS, 2007). No caso do jovem, em especial, a opinião corrente é que é um ser em formação, incompleto, intrinsecamente avesso a regras, e por isso mesmo, rebelde (LOUREIRO, QUEIROZ, 2005). Por outro lado, outras pesquisas procuram a origem do comportamento desviante em fatores sociais externos. Nesse tipo de pesquisa, uma série de fatores sociais, como nível de renda, cultura, instrução pregressa da família, por exemplo, contribuem para determinar a predisposição do jovem para a violência (PIEROBON, BARAK, HAZRATI, JACOBSEN, 2013).

No entanto, seguindo o trabalho de Becker (2008), o comportamento desviante possui um componente que diz respeito à própria percepção do desvio. Desde esse ponto de vista, o *outsider*, o sujeito desviante retratado por Becker (2008), está em desacordo com regras impostas por um determinado grupo social dominante. Não é possível, portanto, determinar o comportamento desviante somente a partir do próprio sujeito, mas deve-se levar em consideração aquilo que é considerado ou não como desvio naquele contexto. Dessa forma, o foco da pesquisa passa do sujeito desviante para o restante dos participantes daquela conjuntura. Examinar o comportamento violento do jovem é mais do que estudar seus fatores internos e externos condicionantes; uma possibilidade é pesquisar a reação do grupo àquele comportamento.

Ainda segundo Becker (2008), o comportamento desviante não se trata - como muitas pesquisas sociológicas apontam - de uma correlação simultânea entre diversas variáveis que supostamente seriam causadoras do comportamento desviante em dado momento. O autor propõe uma alternativa de concepção na noção de *carreira*. O conceito de *carreira*, usada no contexto de desvio comportamental, propõe que o comportamento desviante seja analisado através do tempo. Ou seja, o *outsider* passa por uma série de eventos localizados temporalmente que, em conjunto, constroem sua reputação como desviante junto a determinado grupo. Em uma série como essa, o *outsider* não se reduz a apenas um evento desviante, mas a um conjunto de atos desviantes, que podem ou não ter continuidade, dependendo da reação do grupo àquela atitude ou ato desviante. Dessa forma, o *outsider* passa por um processo, do qual pode ou não se refazer, de acordo com as reações que recebe do grupo, ou dos grupos dos quais faz parte.

Dados e observações

Para obter os dados empíricos realizamos um estudo de caso em uma escola específica, o Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria, uma escola de ensino médio da periferia de Brasília, em meados de 2013. Dada a magnitude e a natureza aleatória dos dados nesse tipo de pesquisa, parece suficiente selecionar uma amostra do total de alunos da escola e um número de turmas, por exemplo, que represente a variedade dos alunos. Devemos considerar ainda que a população dos alunos é mais ou menos homogênea em termos de situação social, de forma que a amostra não deve interferir nos resultados.

A pesquisa foi realizada através de um questionário com perguntas pré-estabelecidas (Anexo I) foi aplicada a cento e vinte alunos entre 15 e 17 anos (2º ano do Ensino Médio). Dentre os resultados empíricos obtidos, gostaríamos de destacar alguns resultados relevantes para a nossa discussão.

Inicialmente, algumas questões nos ajudam a perceber a própria concepção de violência para aquele grupo específico. Para demonstrar essas respostas concretas, nos referimos aos gráficos 1 e 2 abaixo, relativo a questões (05 e 20, respectivamente) do questionário.



Gráfico 01 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

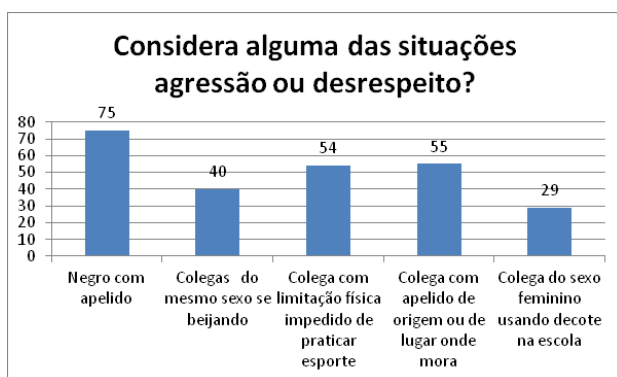


Gráfico 02 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

De acordo com as respostas dadas pela amostra, evidenciadas pelos gráficos 01 e 02, algumas situações parecem bastante sensíveis para os jovens naquele grupo social específico. Podemos destacar que a resposta à questão do que consideram como violência evidenciou a violência física (agressão), material (roubo) e psicológica ou moral (ameaça e xingamento) nessa ordem, como as formas mais sensíveis de violência para os jovens daquela escola. De certa forma, um resultado esperado para uma primeira abordagem sobre a violência.

Essa primeira resposta direta sobre a violência merece, porém, algumas considerações. O questionário aplicado procurou elaborar uma série de filtros nas perguntas seguintes para tentar captar outras respostas e concepções de violência mais elaboradas. O gráfico 02, por exemplo, demonstra que uma parte significativa dos respondentes estão sensíveis a questões sociais importantes, destacadamente a questão racial, com mais de 60% de respostas que a consideram agressão, ou a reação a agressões relativas ao lugar onde moram ou de origem, com 45% de respostas da amostra. Esses dados são ainda mais relevantes se considerarmos que os estudantes que disseram morar no local da escola são da ordem de 95% (questão 04) e aqueles que se declaram como negros ou pardos sejam da ordem de 81% (questão 03), embora com o dobro de respondentes declarados pardos, ou seja, um conjunto bastante homogêneo, mas com flagrante conflito. O gráfico 02 ainda demonstra uma tendência ao conservadorismo quando o assunto é gênero, com cerca de 25 a 30% considerando esse tema como agressão ou desrespeito.

Outra discussão importante para o nosso debate é a questão da violência em relação à comunidade onde moram e onde estudam. Nesse caso, vamos analisar os resultados dos gráficos 03 e 04 (questões 06 e 08, respectivamente).

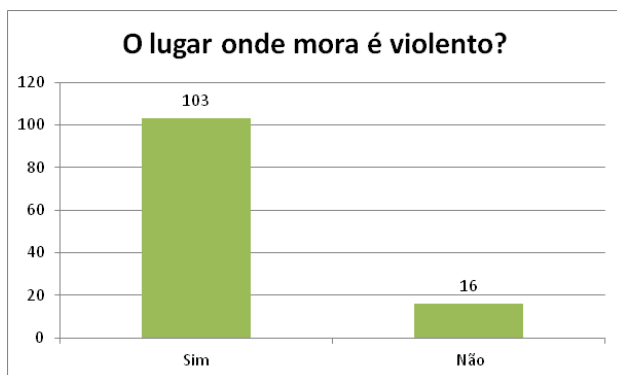


Gráfico 03 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

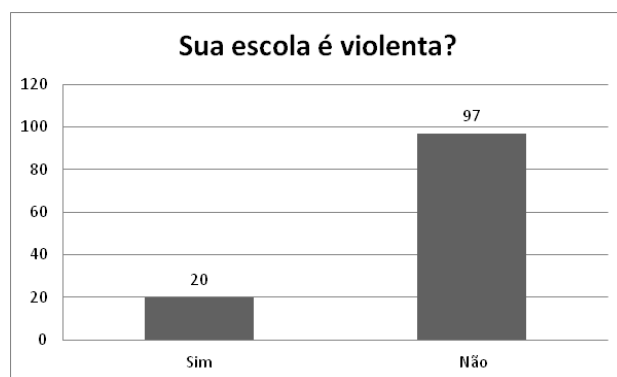


Gráfico 04 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

De acordo com os gráficos obtidos acima, existe uma percepção diferente sobre a violência na comunidade onde moram e na instituição escolar onde estudam, embora, como já afirmamos acima, a escola se situa na própria comunidade dos jovens, ou seja, a instituição escolar parece não captar a violência percebida na comunidade em geral.

É importante ressaltar que essa percepção diferenciada da violência na escola e na comunidade não quer dizer que os alunos não tenham presenciado qualquer violência no ambiente escolar, pelo contrário, como podemos observar no gráfico 05 (relativo à questão 09 do questionário) abaixo. De acordo com o gráfico 05, a maioria dos estudantes já presenciou violência na sua escola (lembrando as definições de violência dadas por eles mesmos acima), semelhante à resposta à mesma pergunta sobre a sua comunidade (em anexo, essa, contudo com ordem de grandeza maior).

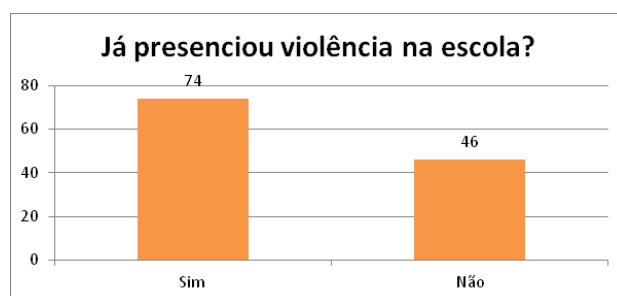


Gráfico 05 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

Dessa forma, a questão sobre a percepção da violência pode estar relacionada a considerações sobre a instituição onde estudam, em contraposição ao lugar onde moram. Nesse caso, é importante notar o gráfico 06 (relativo à questão 16 do questionário), que pode nos dizer algo sobre a instituição escolar e a percepção dos alunos a ela.

Como demonstra o gráfico 06, a escola onde foi aplicado o questionário é considerada pelos alunos como uma escola onde as regras são cumpridas. Cerca de 93% dos entrevistados consideram que a escola possui regras rígidas, e ainda, cerca de 41% desses respondentes ainda consideram que essas regras são cumpridas. Portanto, podemos estabelecer uma relação entre a percepção da violência com a organização institucional, talvez mais forte do que a relação entre a percepção da violência com o contato do estudante com a violência em si.

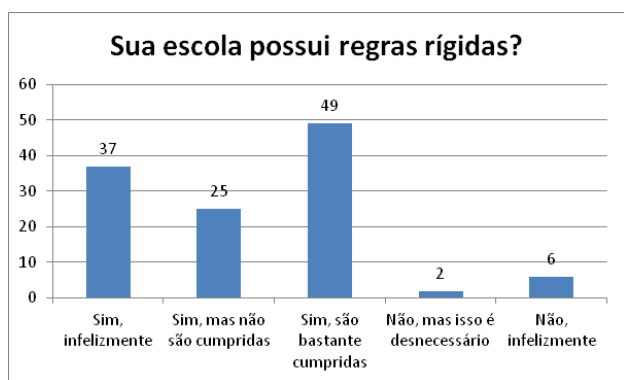


Gráfico 06 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

Outra discussão possível é em relação à reação dos alunos frente a uma situação de conflito. Para essa discussão vamos utilizar os dados contidos nos gráficos 07 e 08 abaixo (relativos às questões 15 e 18 do questionário).

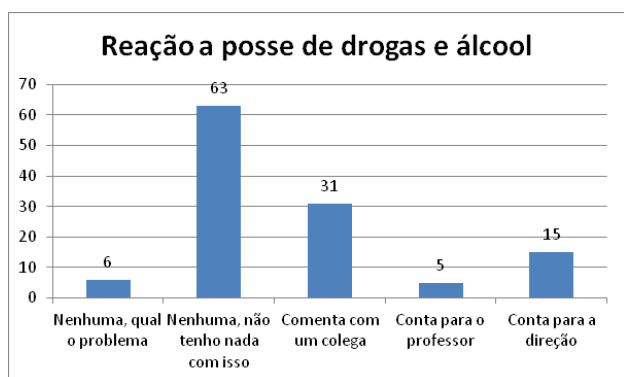


Gráfico 07 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

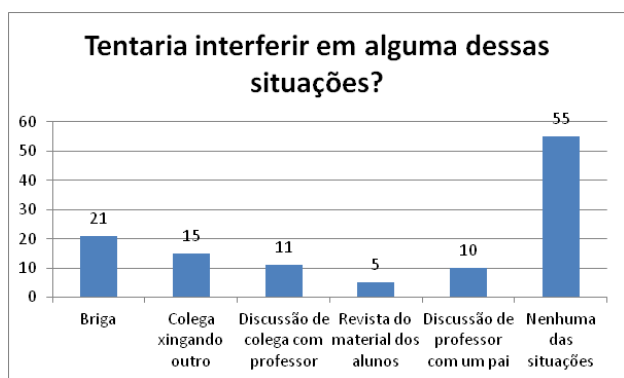


Gráfico 08 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

A partir dos gráficos 07 e 08 podemos concluir que a reação dos jovens frente à violência ou agressão é a não reação. Considerando que a violência é uma realidade do local onde vivem e que, mesmo que considerem a escola onde estudam um lugar não violento, a percepção geral dos jovens é que é necessário não se envolver em conflitos. É utilizada aqui a palavra "necessário" na tentativa de reforçar que a percepção geral de grupo é que no contexto do lugar onde vivem, notadamente violento, as relações sociais se constroem a partir da

falta de confiança!. O gráfico 07 demonstra claramente que essa desconfiança como base das relações entre os sujeitos se relaciona tanto na relação com a instituição escolar (somente 16% contariam para professores e direção) como com relação aos próprios colegas (apenas 25% contariam para os colegas), nesse caso, uma resposta exclui a outra. A questão de se manter a margem da violência parece ser uma questão de sobrevivência no contexto dos jovens.

Por fim, chama a atenção dois outros temas que os jovens parecem estar bastante sensíveis quando se trata de violência. Primeiramente a questão do *bullying*. Em nossa pesquisa perguntamos se os alunos do Ensino Médio consideram o *bullying*, virtual ou não, como um tipo de violência. Definimos *bullying* como uma prática constante de apelidos ou brincadeiras. O resultado está ilustrado no gráfico 09, abaixo.

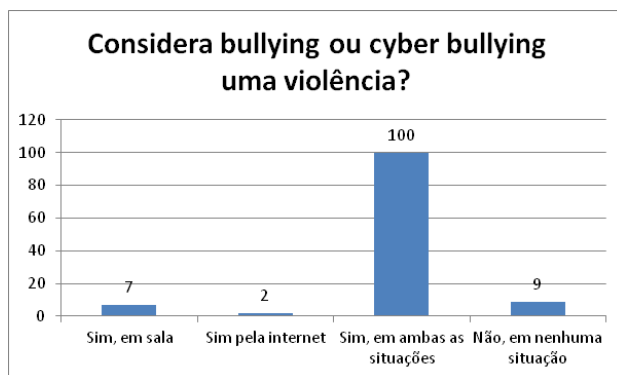


Gráfico 09 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

Pelo gráfico percebemos que a percepção dos jovens sobre a prática de *bullying* como uma forma de violência está bem estabelecida, com cerca de 84% respondendo sim para a questão. O resultado mostra uma tendência a discutir mais essa questão na escola nos últimos anos, um tema recorrente e importante para a formulação de políticas públicas sobre violência nas escolas.

Por fim, outro resultado interessante da pesquisa se refere à sensação de segurança e o que os alunos entendem como segurança. A questão 11 do questionário perguntava de forma simples se os alunos consideram necessária a presença de policiais na sua escola. O resultado é apresentado no gráfico 10, abaixo.

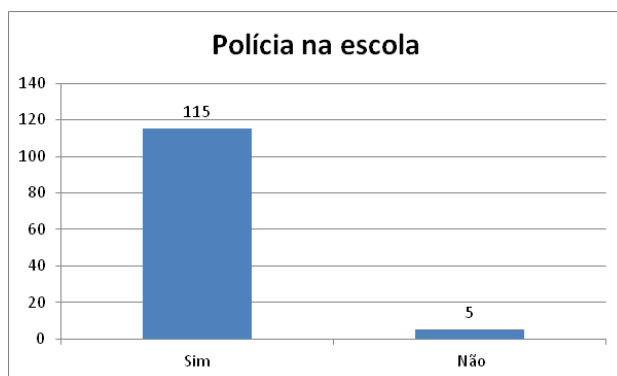


Gráfico 09 - Fonte: questionário aplicado pelo autor.

O gráfico surpreende talvez pela magnitude, já que 95% dos estudantes responderam que a polícia deve estar presente nas escolas, a maior unanimidade da pesquisa. Portanto a sensação de segurança dentro da escola parece estar ligada também à presença policial. Esse resultado é interessante já que a maioria dos jovens não considera sua escola violenta, indicando que essa presença poderia ser descartada, ao contrário do que mostrou os resultados da pesquisa. De outro lado, a hipótese de falta de confiança na polícia pode ser testada em outro momento com mais perguntas sobre o tema, pois por esses dados obtidos os alunos parecem depositar bastante confiança na força policial, apesar de relatos informais de violência policial sofrida por eles do lado de fora da escola.

Conclusão

De acordo com a metodologia proposta e as considerações teóricas levantadas esperamos com esta proposta de trabalho obter uma aproximação razoável da percepção sobre a violência entre jovens, em um contexto específico de uma escola da periferia de Brasília.

A aplicação do questionário, elaborado como meio de entendimento da percepção da violência no contexto escolar, pode demonstrar nossa expectativa teórica sobre a necessidade de enfrentamento da questão da violência a partir da expectativa do grupo social do indivíduo e não somente a partir de considerações individualistas do comportamento desviante. Através do questionário proposto podemos avaliar o perfil do *outsider*, ou seja, o perfil do indivíduo com comportamento desviante, segundo as expectativas dos grupos sociais em que se insere. Em um segundo momento, a escola poderia traçar um perfil concreto dessa figura dentro do seu próprio contexto. Dessa forma, o questionário, mostrado em anexo, procurou abordar uma série de questões sobre a violência escolar e determinar o comportamento considerado violento, ou as relações sociais consideradas violentas naquele contexto, o que poderia ser utilizado por diversas instituições com características parecidas.

Para além do perfil do *outsider*, o questionário procura levantar também o perfil dos grupos sociais deste indivíduo em questão. No entanto, gostaríamos de desmistificar a outra consideração sobre os trabalhos atuais na temática da violência, citados anteriormente, que propõem a violência como uma simples correlação entre fatores sociais e comportamentos desviantes. Dessa forma, diversas questões de cunho social e político foram colocadas no questionário a fim de interpretar o ambiente em que os alunos desenvolvem suas relações sociais com o comportamento desviante, sem, no entanto, propormos que a simples correlação entre fatores sociais considerados negativos são responsáveis pelo comportamento desviante do *outsider*. O comportamento desviante, portanto - mais do que causa e efeito entre dados sociais, segundo nossa expectativa -, possui relação mais forte com a percepção do grupo social ao qual nosso questionário se destina e a resposta a essa percepção de grupo. Assim, entre outras, citamos questões relacionadas à violência na região onde moram, violências de várias ordens, como violência psicológica, física, moral, racismo, *bullying* e *cyber bullying* e questões de gênero.

Com as respostas ao questionário devidamente tabuladas, constatamos inicialmente que o tipo de violência mais presente

e melhor percebido pelos jovens é ainda a violência física. A violência física, talvez por sua natureza, seja aquela que marca mais o indivíduo, portanto uma resposta esperada. Porém, outros tipos de violência foram frequentemente citados, como tipos de violência moral, caso da ameaça ou xingamento, e também a percepção da violência material, no caso do roubo. Uma surpresa foi a baixa percepção da agressão moral da revista forçada como violência, talvez resultado de um costume difundido no grupo de aceitar certas regras impostas pela polícia e pela escola, como o assim chamado “baculejo”.

Segundo o perfil tratado pela pesquisa, os jovens, em sua maioria de negros e pardos, consideram a violência racial como o principal tipo de violência associada a uma minoria. É importante notar essa característica em um grupo que historicamente recebe os efeitos do racismo. A pesquisa aponta também, talvez de forma surpreendente, que os alunos estão sensíveis à questão da violência aos portadores de deficiência e à questão da origem da família ou do lugar onde moram. Outro ponto importante é que grande parte dos jovens são ainda conservadores em relação à violência de gênero, ainda que não seja uma maioria. O perfil da violência entre os jovens também demonstra uma grande preocupação com as novas formas de violência, em especial o *bullying* virtual ou presencial.

Outra característica que pretendemos buscar em nosso trabalho foi uma determinação da relação entre os jovens e a instituição, gostaríamos de medir como os jovens percebem as diversas formas de hierarquia e controle promovidas pelas instituições onde transitam. No caso específico da violência, fizemos perguntas sobre a escola, os professores e a polícia. Dessa forma, esperamos apurar também a percepção dos alunos em relação à atuação dessas instituições no que se refere à questão de comportamentos desviantes, como é o caso do uso de drogas ou álcool, ou a autoridade do corpo docente em situações de conflito, ou ainda a presença de força policial dentro das instalações escolares.

Os dados coletados mostram claramente que os jovens de Ensino Médio dessa escola consideram sua localidade violenta, mas em relação ao ambiente escolar a situação é inversa. Os alunos admitem ter presenciado violência na escola, mas não a consideram um lugar violento como sua comunidade. Esse resultado aparentemente contraditório deve ser colocado em perspectiva com outra resposta ao questionário, em relação à percepção das regras institucionais. Os alunos parecem concordar que a escola possui regras bem aplicadas, em sua maioria. Nossa hipótese aponta para uma relação entre a sensação de segurança e o cumprimento das regras escolares. Aliás, em relação à sensação de segurança, ao contrário da expectativa inicial, os alunos parecem relacionar segurança na escola também à presença da força policial, ainda que essa hipótese possa ser melhor explorada em outra oportunidade com perguntas mais específicas sobre o tema.

Por fim, gostaríamos de acrescentar que uma das expectativas do trabalho se refere à criação de um instrumento metodológico adequado de medição dessa percepção da violência nas escolas e, portanto, não se resume a questões simples e diretas sobre o que é violência. Procuramos acrescentar uma série de filtros para medir da melhor maneira possível a reação dos alunos a situações cotidianas da vida escolar que envolvem,

mesmo que indiretamente, situações de violência. Por outro lado, acrescentamos que a metodologia utilizada pode servir, e esperamos que sirva, como apoio, ou como teste de qualificação dessas perguntas para que possamos aprimorar o questionário e verificar pontos de maior ou menor exatidão das respostas, ou melhor significado sociológico dos dados. Assim, esperamos que essa proposta de trabalho possa frutificar em novas metodologias e aprimoramentos da pesquisa,

seja ampliando o questionário, como instrumento principal de análise, seja indicando novos caminhos metodológicos possíveis ou mesmo direcionando novas possibilidades de pesquisa futura, como a ampliação do escopo do projeto, partindo para análises comparativas mais ambiciosas, ou estudos de caso especificamente focados nos estudantes, a partir da idéia de carreira, por exemplo. Nesse sentido, o presente projeto e seus primeiros resultados parecem promissores. ■

Notas

1 Algumas respostas paralelas e não oficiais ao questionário incluíram a frase “em boca fechada não entra mosca” em relação à questão 15.

Referências bibliográficas

- BECKER, H. *Outsiders: Estudos de Sociologia do Desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LOUREIRO, Ana Carla; QUEIROZ, Sávio. A Concepção de Violência Segundo Atores do Cotidiano de Uma Escola Particular – Uma Análise Psicológica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v.25, n. 04, 2005.
- OLIVEIRA, É.; MARTINS, S. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, v.19, n. 01, 2007.
- PIEROBON, Mariaelena; BARAK, Mariam; HAZRATI, Sahel; JACOBSEN, Kathryn. Consumo de álcool e violência entre jovens argentinos. *Jornal de Pediatria*, v.89, n. 01, 2013.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA VIOLÊNCIA

Pesquisa de percepção da violência nas escolas

1. Qual o seu sexo?

- Homem
 Mulher

2. Em que ano você nasceu?

3. Qual a sua cor ou raça?

- Branco
 Indígena
 Negro
 Oriental
 Pardo

4. Você mora na mesma região em que estuda?

- Sim
 Não

5. Das opções abaixo, qual ou quais você considera como violência? (Assinale quantas alternativas quiser)

- Ser ameaçado por alguém
 Ser xingado
 Possuir algum apelido
 Ser advertido por alguém em público
 Ter que passar por alguma espécie de revista de suas coisas
 Ser roubado
 Sofrer algum ataque físico
 Sofrer alguma punição por "mal comportamento"
 Outro (especifique)

6. Você considera o lugar onde mora violento?

- Sim

- Não

7. Você já presenciou algum tipo de violência na sua comunidade? Na sua rua, sua casa ou sua quadra, por exemplo?

- Sim
 Não

8. Você considera sua escola um lugar violento?

- Sim
 Não

9. Você já presenciou algum tipo de violência na sua escola?

- Sim
 Não

10. Você já sofreu algum tipo de violência na escola ou no lugar onde mora?

- Sim
 Não

11. Você considera necessária a presença de policiais na sua escola?

- Sim
 Não

12. Dentre as situações abaixo, qual você considera como mais inaceitável em sua escola? (Assinale apenas uma das alternativas)

- Um colega sair de sala sem autorização
 Um professor advertir um aluno na frente dos colegas
 Um colega de classe xingar outro colega
 Um colega xingar um professor
 Um professor xingar um aluno
 Um colega ser impedido de entrar na escola ou em sala de aula
 Um colega agredir fisicamente outro colega
 Um colega agredir fisicamente um professor
 Um professor agredir fisicamente um aluno

13. Você considera que se um aluno for agredido por outro colega ou por um professor ele tem o direito de revidar? (Assinale apenas uma das alternativas)

- Sim, em ambas as situações.
- Sim, se for agredido por um colega.
- Sim, se for agredido por um professor.
- Não, em nenhuma situação.

14. Você é advertido oralmente pelo professor e convidado a se retirar de sala. Qual a sua reação? (Assinale apenas uma das alternativas)

- Nenhuma. Retira-se pacificamente.
- Sai de sala, mas protestando contra o professor.
- Tenta convencer o professor a mudar de ideia.
- Recusa-se a se retirar de sala.

15. Se você presenciasse um aluno com drogas ou álcool na escola qual seria a sua reação? (Assinale apenas uma das alternativas)

- Nenhuma. Qual o problema?
- Nenhuma. Não tenho nada a ver com a situação.
- Apenas comentaria com um colega.
- Contaria para o professor.
- Contaria para a direção.

16. Você considera que sua escola possui regras rígidas? Elas são cumpridas? (Assinale apenas uma das alternativas)

- Sim, infelizmente.
- Sim, mas não são cumpridas.
- Sim, são bastante cumpridas.
- Não, mas isso é desnecessário mesmo...
- Não, infelizmente.

17. Você considera que um colega que é alvo constante de apelidos e brincadeiras ("bullying") em sala de aula ou pela internet, em redes sociais, por exemplo ("cyber bullying"), sofre um tipo de violência?

- Sim, se for cometido em sala.
- Sim, se for cometido pela internet.
- Sim, em ambas as situações.
- Não, em nenhuma das situações.

18. Em qual dessas situações você tentaria interferir se presenciasse? (Assinale apenas uma alternativa)

- Uma briga dentro da escola
- Um colega xingando o outro
- Uma discussão entre aluno e professor
- Uma revista do material dos alunos
- Uma discussão entre um professor e um pai
- Nenhuma das situações

19. Você considera o preconceito de raça um tipo de violência?

- Sim
- Não

20. Você considera agressão ou desrespeito alguma dessas situações? (Assinale quantas alternativas quiser)

- Um colega negro ser chamado por algum apelido.
- Dois colegas do mesmo sexo se beijando.
- Um colega com algum tipo de limitação física ser impedido de praticar algum esporte com os outros.
- Um colega de classe ter algum apelido relacionado ao lugar em que nasceu ou onde mora.
- Uma colega do sexo feminino usar roupas com decote na escola.

"Obrigado por responder a este questionário, sua participação é muito valiosa para nossa pesquisa."

APÊNDICE – TABELAS

	SIM	NÃO	TOTAL
Q4	115	5	120
Q6	103	16	119
Q7	112	7	119
Q8	20	97	117
Q9	74	46	120
Q10	45	75	120
Q11	115	5	120
Q19	111	6	117

Tabela 01 – questões 04, 06, 07, 08, 09, 10, 11 e 19

Fonte: Questionário ANEXO I

	Homem	Mulher				TOTAL
Q1	52	68				120
	1994	1995	1996	1997	1998	
Q2	0	11	56	41	3	111
	Br	Ind	Neg	Ori	Par	
Q3	22	0	32	0	66	120

Tabela 02 – questões 01, 02 e 03

Fonte: Questionário ANEXO I

	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8	OUTRO	TOTAL
Q5	95	58	11	7	12	87	103	6	1	380
	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8	r9	
Q12	5	3	7	6	6	7	6	26	31	97
	r1	r2	r3	r4						
Q13	44	8	2	66						120
	r1	r2	r3	r4						
Q14	62	25	28	3						118
	r1	r2	r3	r4	r5					
Q15	6	63	31	5	15					120
	r1	r2	r3	r4	r5					
Q16	37	25	49	2	6					119
	r1	r2	r3	r4						
Q17	7	2	100	9						118
	r1	r2	r3	r4	r5	r6				
Q18	21	15	11	5	10	55				117
	r1	r2	r3	r4	r5					
Q20	75	40	54	55	29					253

TABELA 03 – QUESTÕES 05, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 E 20

Fonte: Questionário ANEXO I



Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA