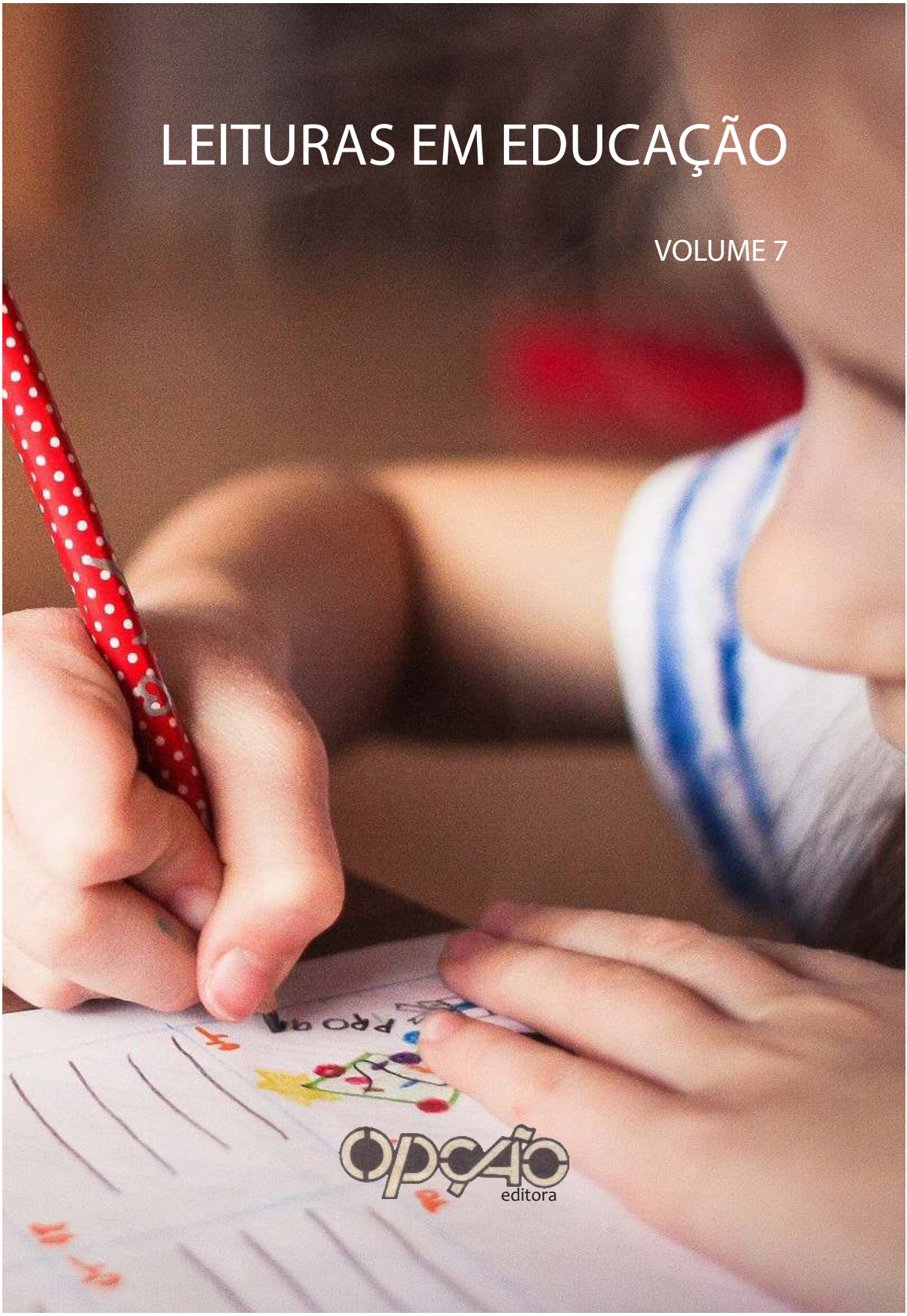
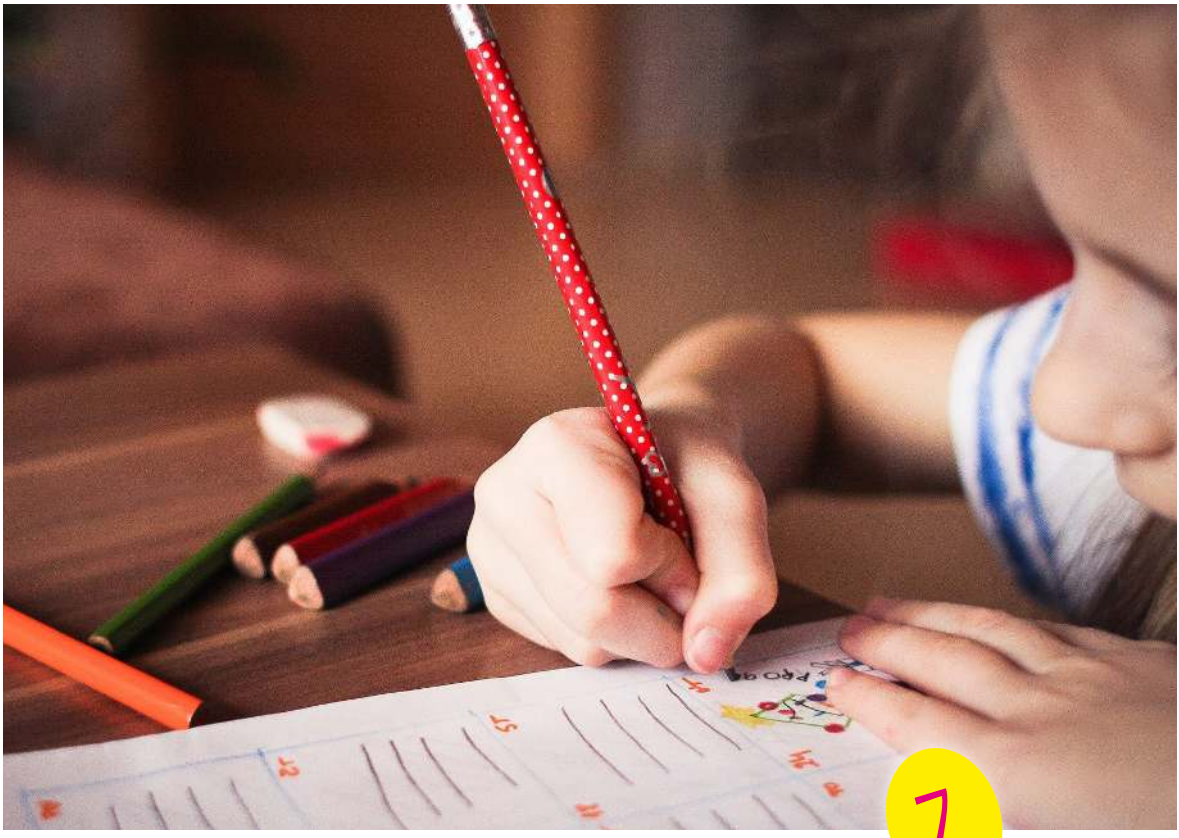
LEITURAS EM EDUCAÇÃO

VOLUME 7



editora



7

LEITURAS EM EDUCAÇÃO

RODRIGO DA COSTA ARAUJO

[Organizador]

editora

Copyright by © 2021
Rodrigo da Costa Araujo *et al.*

Projeto editorial: Wilbett Oliveira

Editoração eletrônica: Semadar soluções editoriais

Revisão: Dos autores

Conselho editorial:
Dra. Querte Teresinha Conzi Mehlecke (UFPE e CMB)
Dra. Kátia Cilene da Silva (UFPE)
Dra. Maria Auxiliadora S. Padilha (UFPE)
MsC Rodrigo Costa Araujo (UFF)

Imagem de capa: Child [picjumbo_com, Pixabay]

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação

A663l Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*.-
Leituras em educação. Rodrigo da Costa Araujo (Organizador) 1ª. ed. Cotia, São Paulo: Opção livros, 2021. 168 p. Volume 7.

eISBN 978-65-994583-7-8
ISBN 978-65-994583-6-1

DOI: https://doi.org/10.26893/LE7.2021

1. Educação. 2. Literatura infantojuvenil. 3 Práticas pedagógicas. 4. Gestão educacional.
6. Educação básica
I. Título 2. Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*.

CDD 370

Todos os direitos reservados.

opção editora
www.opcaoeditora.com.br
contato@opcaoeditora.com.br
(11) 97360-1609

Todos os texto publicados neste livro estão em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
7 ENTRE-SABERES: LEITURAS OU DIÁLOGOSEM EDUCAÇÃO
Rodrigo da Costa Araujo

CAPÍTULO UM
11 FRICÇÕES: LEITURA E ILUSTRAÇÃO EM LIVROS INFANTOJUVENIS
Rodrigo da Costa Araujo

CAPÍTULO DOIS
37 MENINAS NEGRAS NA LITERATURA: DEBATE ESCOLAR SOBRE ETNICIDADE E RESISTÊNCIA
Pedro Dorneles da Silva Filho

CAPÍTULO TRÊS
49 A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM CIÊNCIAS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL
Valdicélia Josefa de Jesus Silva | Adelina Cintia S. S. do Nascimento
Valdeci Josefa de Jesus Santos | Advanusia Santos Silva de Oliveira

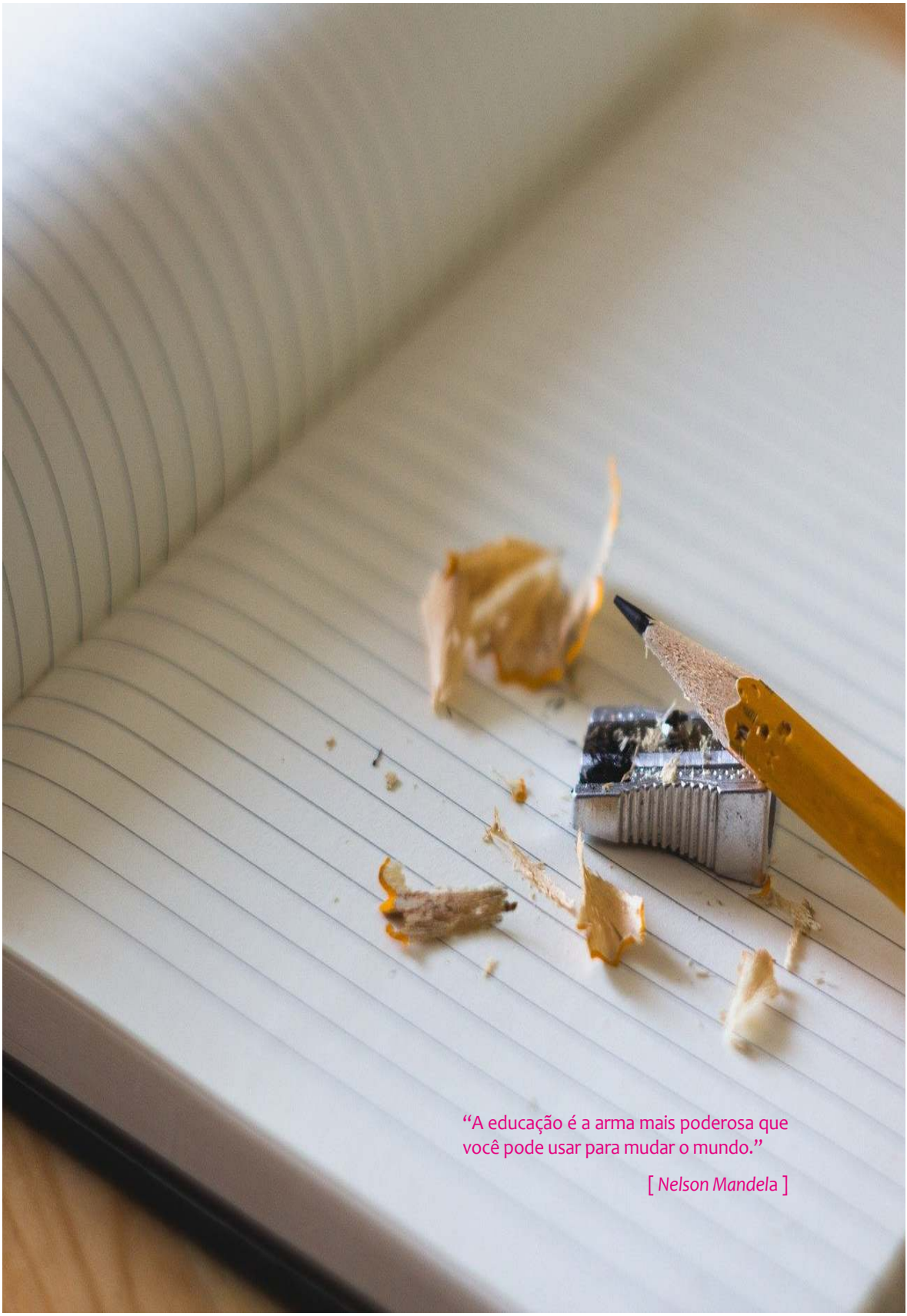
CAPÍTULO QUATRO
71 ITABORAÍ: ENTRE A INTERFERÊNCIA POLÍTICA E O TRABALHO TÉCNICO NA BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
Andrea Paula de Souza Waldhelm

CAPÍTULO CINCO
97 POLÍTICAS PÚBLICAS: ELEMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 2009-2019
Cremilda Barreto Couto | Ana Carolina Couto

CAPÍTULO SEIS
123 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR PAULO FREIRE
Andréa Giglio Bottino | Sarah Oliveira de Medeiros

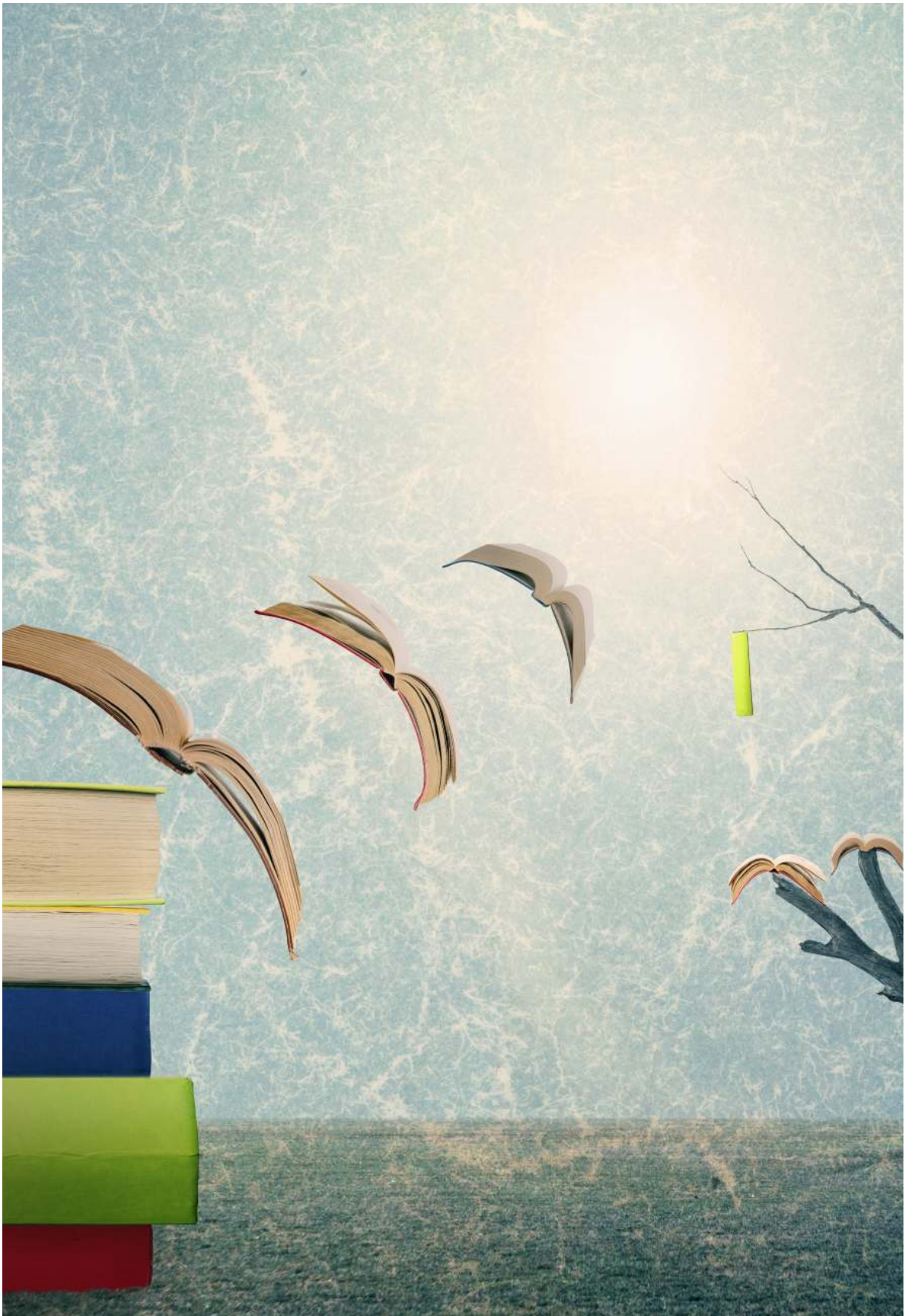
CAPÍTULO SETE
141 GESTÃO ESCOLAR E IDEB: ANALISANDO O IMPACTO DE UMA BOA GESTÃO NOS INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR
Wíverson Cardoso Pereira | Marcus Vinícius Barbosa
Querte Teresinha Conzi Mehlecke

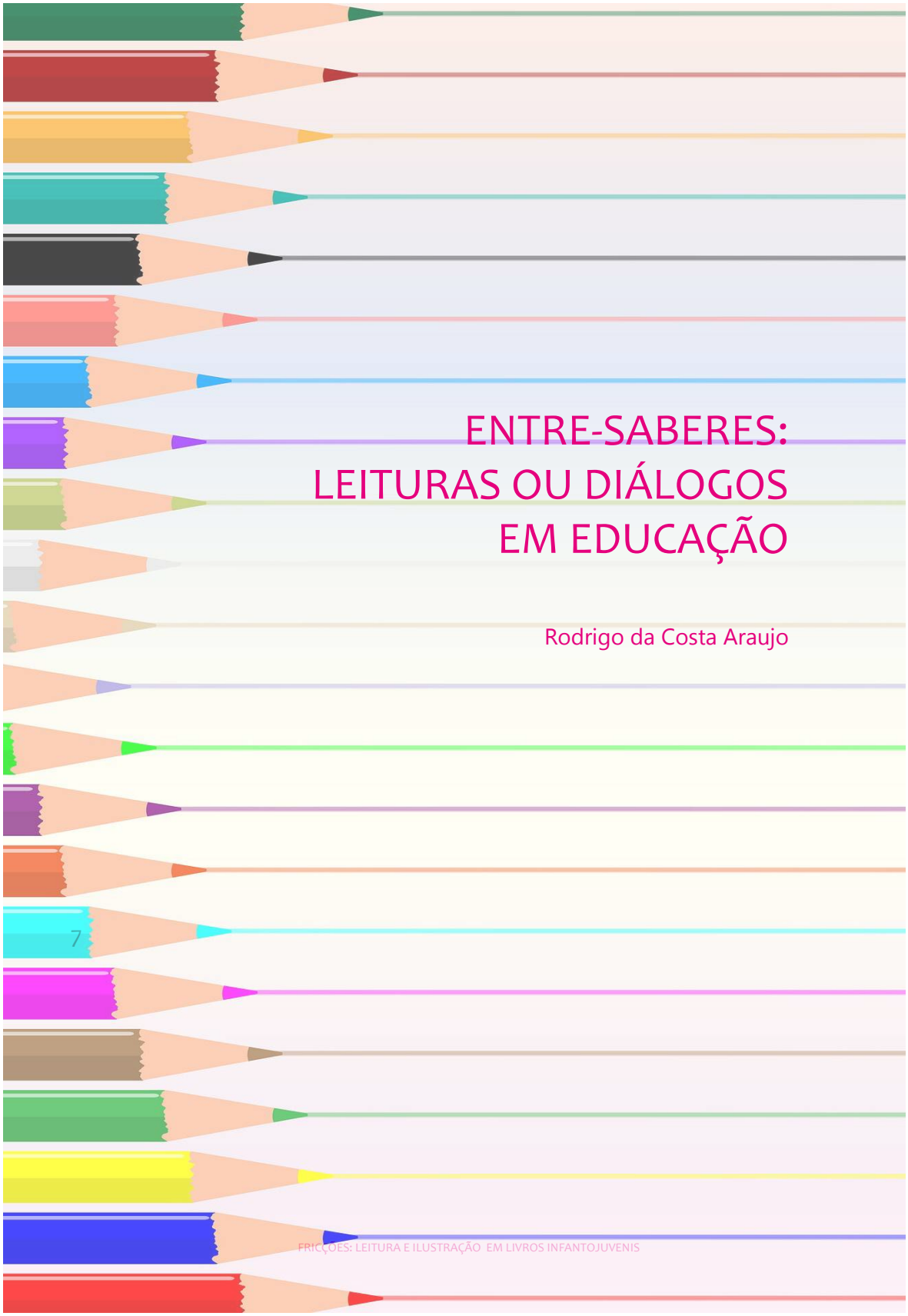
163 SOBRE OS COAUTORES



"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."

[*Nelson Mandela*]





ENTRE-SABERES: LEITURAS OU DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

Rodrigo da Costa Araujo

Leituras em Educação - volume 7 - é uma coletânea de sete artigos que, entre-saberes e leituras, analisa a educação utilizando de um diverso instrumental teórico, na tentativa de verificar a maneira como ocorre o entrelace educação com outros saberes e áreas. A pluralidade que pode ser depreendida da configuração desta obra, e que expande no sumário e nos artigos que a compõem, remete para a diversidade e profusão da leitura e da educação. Os textos se orientam por um conjunto diversificado de perspectiva e questões, mas todos eles, de alguma forma, pensam a leitura, a prática pedagógica e os educadores ou gestores envolvidos nesse processo.

O primeiro artigo - *Fricções: leitura e ilustração em livros infantojuvenis* -, do Prof. Ms. Rodrigo da Costa Araujo (UFF/FAFIMA) aborda as relações da literatura infantojuvenil contemporânea e das conexões do texto literário com a ilustração. O viés prioriza o livro e a ilustração como corpus e como leitura estética e visual. Nessa operação de "ler" ilustrações, para o professor, implica a importância capital da imagem na cultura contemporânea e no design do livro infantil contemporâneo, por conseguinte, em critérios semiológicos para desvendar sua discursividade e narratividade em potência.

O artigo dois - *Meninas negras na Literatura: debate escolar sobre etnicidade e resistência* -, do Prof. Ms. e Doutorando Pedro Dorneles da Silva Filho (UFF) relata uma prática pedagógica, no ensino da Literatura, direcionada para turmas da educação básica especificamente do 9º ano - Ensino fundamental II, acerca da representação literária de meninas negras em dois textos: o conto "Negrinha", de Monteiro Lobato, publicado em 1920 e o poema-canção, "Gritaram-me negra", da poeta peruana Victoria Santa Cruz, publicado em 1978. Segundo sua reflexão, essa prática de leitura e interpretação textual propõe, no âmbito escolar e fora dele, a discussão das representações literárias de determinado sujeito histórico: a menina negra.

O terceiro artigo - *Construir conhecimentos em Ciências por meio da Literatura infantil* -, das Professoras Valdicélia Josefa de Jesus Silva, Adelina Cintia Santos S. do Nascimento, Ms. Valdeci Josefa de Jesus Santos e Ms. Advanusia Santos Silva de Oliveira, analisa o uso da literatura infantil como contribuição para o pro-

cesso de construção do conhecimento em ciências na educação infantil e como ferramenta pedagógica e instrumento mediador para o docente. O recorte foi desenvolvido de forma interdisciplinar com as disciplinas de Natureza e Sociedade e Linguagem Oral e Escrita. Para essas educadoras, os resultados obtidos elencam o desenvolvimento da linguagem científica em um ambiente prazeroso e significativo, despertando, nas crianças, o interesse pela leitura e o mundo letrado.

Em *Itaboraí: entre a interferência política e o trabalho técnico na busca pela qualidade da Educaçã*o, da Profª. Drª. Andrea Paula de Souza Waldhelm (FAFIMA), quarto capítulo da coletânea, trata de um estudo que foi realizado em uma Secretaria de Educação de um Município da região metropolitana, do estado do Rio de Janeiro. Seu recorte objetiva apresentar o arranjo institucional do órgão gestor, com destaque para a burocracia de alto e médio escalão e suas possíveis relações com o perfil de rendimento da rede de ensino em termos de qualidade e equidade educacional aferido em avaliações em larga escala.

O quinto artigo - *Políticas Públicas: elementos de análise da Educação Brasileira 2009-2019* -, da Profª. Drª. Cremilda Barreto Couto (FAFIMA/FEMASS) e Ana Carolina Couto, Mestre em Engenharia Urbana pela UFRJ, de posse de alguns elementos sobre o perfil educacional do país e através de uma análise dos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e das etapas de ensino buscou-se compreender o cenário educacional brasileiro, num período de dez anos. Além de se observar a existência de alguns retrocessos nos números de matrículas e de unidades escolares, destaca-se como desafio, a redução das taxas de reprovação e de evasão escolar, ampliando o olhar sobre o âmbito social, econômico, político e cultural e oferecendo, dessa forma, subsídios para a melhoria do trabalho do gestor público.

O sexto artigo - *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: perspectivas e experiências vividas por Paulo Freire* -, da Profª. Drª. Andréa Giglio Bottino (FEMASS) e da Profª Sarah Oliveira de Medeiros (FAFIMA) aborda as propostas e contribuições do educador Paulo Freire (1921-1997) para a modificação das práticas docentes tradicionais e possibilidade de uma percepção de que a

escola pode e deve ser um espaço democrático que promove transformações sociais e dignifica os educandos. A leitura-recorte objetivou, a partir dos preceitos freireanos, além de outros vieses, demarcar um período histórico de mudanças significativas quanto as concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. De cunho bibliográfico, o viés encaminha as reflexões para a conclusão de que Paulo Freire ainda possui papel fundamental na construção de práticas pedagógicas progressistas que visam à potencialização dos indivíduos envolvidos no contexto da educação popular.

Gestão escolar e IDEB: analisando o impacto de uma boa gestão nos indicadores de desempenho escolar, dos professores Wíverson Cardoso Pereira, Marcus Vinícius Barbosa e Querte Teresinha Conzi Mehlecke, objetiva verificar se há relação entre boas práticas de gestão - especificamente as práticas elencadas pelo autor clássico da administração Henry Fayol em seus 14 princípios – e o indicador de performance em educação denominado IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica). Para tanto, foi realizada a modalidade de pesquisa conhecida como "pesquisa aplicada", onde foram selecionados 5 princípios dentre os 14 elencados por Fayol, que deram origem a um questionário aplicado em 5 escolas da rede pública municipal do município de Macaé –RJ. Foram realizadas diversas análises nos dados colhidos através dos questionários e realizados diversos cálculos, os quais não encontraram nenhuma correlação entre as variáveis.

Este livro, em seus sete artigos, testemunha e contempla o intenso envolvimento dos autores com as temáticas abordadas, seja como pesquisadores-docentes ou mesmo mediadores. No trânsito entre as disciplinas, saberes e olhares prevalece a determinação de ser na diversidade interpretativa a via aberta para o diálogo e práticas na educação. Por isso, e muito mais, todas as leituras ampliam os espaços dos saberes e reativam questões pedagógicas importantes.

Leituras em Educação - volume 7 - é um convite para que os interessados em educação, leitura e outros saberes ampliem seus conhecimentos e orientem o seu pensamento e prática pedagógica perante a temas importantes e que ganham múltiplos desdobramentos na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO **UM**

FRICÇÕES: LEITURA E ILUSTRAÇÃO EM LIVROS INFANTOJUVENIS

FRICTIONS: READING AND ILLUSTRATION IN CHILDREN'S BOOKS

Rodrigo da Costa Araujo

Texto publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Resumo: A literatura infantojuvenil contemporânea, apoiada em vários recursos da linguagem visual, apresenta-se e se propõe como local de manifestação da experiência das imagens seja como ponto de confronto entre os riscos do dizer e o que falam (ou escrevem) sobre o ver, ou como ponto de aproximação e de interpretação das imagens. Com essas premissas, esse artigo pretende focar o livro e a ilustração como corpus e como leitura estética e visual. Nessa operação de "ler" ilustrações, portanto, implica a importância capital da imagem na cultura contemporânea e no design do livro infantil contemporâneo, por conseguinte, em critérios semiológicos para desvendar sua discursividade e narratividade em potência.
Palavras-chave: ilustração - leitura estética - produção de sentido - Literatura infantojuvenil contemporânea

Abstract: The contemporary infantile literature, leaning in several resources of the visual language, he/she comes and he/she intends as place of manifestation of the experience of the images is about confrontation point among the risks of the saying and the one that talk (or they write) about seeing, or about approach point and of interpretation of the images. With those premises, that communication intends to focus the book and the illustration as corpus and as aesthetic and visual reading. In that operation of "reading" illustrations, therefore, it implicates the capital importance of the image in the contemporary culture and in the design of the contemporary infantile book, consequently, in semiological criteria to unmask his/her discursividade and narratividade in potency.
Keywords: **I**llustration; Aesthetic Reading; Sense Production; Contemporary Infantile Literature.

I Sutilezas do olhar: interfaces entre texto e imagem

É quase impossível passar pelo livro infantil e juvenil sem observar atentamente a ilustração, a imagem. Ela surge, muitas vezes, misturada em outros códigos, por isso assemelha-se a outros discursos ou linguagem. Mais do que nunca, ela assume, na contemporaneidade, a força motriz da leitura e da recepção para dar ao leitor (de qualquer idade) uma completude da narrativa, uma ideia geral da cena, um tom poético e colorido.

Este texto trata de uma reflexão que discute as fronteiras entre as linguagens e códigos, os quais compartilham com as relações palavra-e-imagem. Com esse intuito, analisam-se os modos de distribuição ou difusão de uma linguagem: a ilustração. Dessa linguagem ficam claros que as formas, linhas, luminosidades, perspectiva e muitos outros recursos retóricos visuais são elementos que compõem uma ideia, concretizam ou simulam uma fantasia e dão movimento àquilo que não pode se locomover ainda que flagre algum instante carregado de velocidade.

Fabricação semiológica e intertextual, a ilustração de livros em geral, aproxima o artista de situações do pintor de quadros ou de um cineasta que transcodifica o texto literário em cenas, recortes que condensam várias palavras e ideias. Por isso mesmo ela deve priorizar os momentos mais significativos que resumem o texto, encaminhando, através de pistas e signos, uma recepção. Nesse contexto semiótico e detalhista, não ficam de fora, além da competência artística, a necessária sensibilidade para fazer se entender pelos leitores (adultos ou infantojuvenis) que captam detalhes, fragmentos.

Arte do fragmento, feito uma fotografia, a ilustração confere ao texto a expressividade desejada, a sabedoria em utilizar os recursos técnicos que o traço revela e proporciona. Por isso mesmo, gesto e sensibilidade como um filme, uma cena que se recorta, uma potência das lentes, um detalhe do zoom, uma ampliação, corte ou redução de um determinado momento narrativo. Potência do olhar, a

ilustração deve atentar a escolha das cores, a emoção do momento, os contrastes e ângulos, a textura e a poesia do texto.

Feita como um olhar cinéfilo e detalhista, sensível e perspicaz, ela, por sua vez, pode capturar a cena e traduzi-la numa imagem ou em movimentos feito um fotograma que reproduz o instante do discurso, a tensão narrativa, os ruídos do cenário, a dramaticidade do texto. Essa sensibilidade plástica não anula a sensibilidade literária, pelo contrário, elas se aproximam para a construção do todo textual e articulado. A educação para o olhar estético, querendo ou não, passa pela ilustração da imagem, para o modo como se olha os efeitos estéticos elementares da composição da ilustração.

Dessa perspectiva, a ilustração em conjunto com a narrativa, é lida como um texto em que se citam e se representam ações, atitudes, sentimentos, jogo de olhares etc. Persuadindo ou seduzindo dentro de uma retórica articulada e sem que o leitor-espectador perceba os argumentos ali contidos e imbricados, a imagem, em geral, contém e direciona um pensamento, aponta sentidos, encaminha passos, modos de ler. Muitas vezes, esses encaminhamentos de leitura revelam a interdependência[1] das relações palavra-e-imagem e, por isso mesmo, estabelece, engendra ou projeta novas relações sígnicas na rede de imagens eivadas pela percepção.

Lírica, épica ou dramática como um poema, a ilustração é uma escritura e se instala como tal a partir de um olho, de um ponto de vista em que a irredutibilidade da imagem-texto se produz como fronteira que marcaria a diferença entre o texto e a ilustração. Forma discursiva, narrativa, logo retórica, ela se instala no universo da representação, mas também no afeto, nos ritmos e nas intensidades.

Gesto sensível e delicado, criar uma ilustração é também inventar o tempo e o espaço. O ilustrador, muitas vezes, tenta apreender o objeto em seu espaço inteiro, vivendo essa ilusão de totalidade do registro, como nas fotografias, daquela situação significativa. A feitura da ilustração se assemelha à urdidura de um roteiro, de um romance ou conto que ela se espelha.

Poeta da imagem, o ilustrador olha seu objeto, que concentra um gesto, construindo um espaço singular de representações. São fragmentos do mundo em seu vai-e-vem, muitas vezes estabelecendo uma relação semântica, ligando partes, unindo situações, outras vezes, distanciando-se do texto para assumir um outro olhar. Mas de qualquer forma, esses fragmentos do espaço visual, da situação - do que deseja recortar -, que estabelecem por meio do olhar um diálogo, um atravessamento do pensamento, da palavra, do traço. A ilustração é, então, um signo-pensamento, espécie de poesia.

Ela é também, um ponto de vista, composição, perspectiva, traços de luz, forma, tom, textura. Cor e detalhe, gestos que ocupam o ilustrador durante a sua produção. Nas relações entre texto e imagem - percepção e afeto-, regras básicas no processo criativo - abrem ciclos que não se fecham, num estágio sempre em transformação. A ilustração, querendo ou não, possibilita a construção de um discurso arqueológico, não só porque constitui um lugar privilegiado de visibilidade que se presta a descrição, mas também porque retém em suas redes intrigadas de signos, um lugar perceptível onde se distribuem jogos de omissão ou aparição, algo que se revela ou esconde.

Como arte do fragmento, a ilustração revela a metonímia como princípio de composição de sua linguagem a organizar a montagem visual. Assim, os fragmentos da ilustração, que aparecem no livro infantojuvenil em um dado momento, estão longe de ser cada um dos quadros estáticos e isolados que formam a narrativa como um todo.

Espécie de tradução intersemiótica, a ilustração reforça que a própria palavra pode ser recodificada em outro sistema, lida de outra maneira. Concebida como imagem literária, diferentemente de uma imagem não-literária, ela possui efeitos sugestivos, plasticidade de uma prática poética, de uma "poesia visual". Esses recursos, exercícios retóricos visuais, de alguma forma ou de outra, citam outras linguagens: as artes plásticas, literária, cênicas e cinematográfica. Em todas as esferas, trata-se de liberar a poeticidade

da referencialidade e enfatizar o processo narrativo em suas próprias possibilidades no jogo de suas funções.

Esses recursos, certa literariedade da ilustração, aproximam-se das discussões levantadas pelos formalistas russos sobre o conceito de linguagem poética. Essas marcas poéticas presentes na ilustração seriam procedimentos retóricos visuais criados para manifestar um determinado conteúdo. Assim, a ilustração literária, é algo a ser revelado. Esse pensamento, sugerido aqui na ilustração, foi formulado por V. Chklóvski (1976) anunciado em seu não menos polêmico estudo: A arte como procedimento. Nele, o teórico anuncia o procedimento como articulação vital da arte capaz de promover o estranhamento, criando, consequentemente, uma percepção renovada dos objetos. Do estranhamento nasce a percepção artística da forma. Nesse sentido, a ilustração literária também pode ser elaborada poeticamente.

Lúdica por natureza, a ilustração explora o par visível-invisível, aponta a invisibilidade de momentos que não estão presentes, que não são tangíveis e que acontecem como metáfora ou metonímia, condensação ou deslocamento. Além desse jogo, da forma de expressão artística e estética, a ilustração no livro infantojuvenil é um espaço de experimento e de pesquisa. Um lugar onde se deve, também como na literatura, efetuar uma experiência do pensamento e dos sentidos, podendo ou não coincidir com uma investigação concernente ao ser da linguagem da imagem.

As ilustrações, portanto, são textos que incitam e solicitam leituras. Texturas, cisão de texto e imagem, tecido e leitura. Elas são visualidades e/ou a legibilidades possíveis com a ajuda de vários suportes ou meios. São sempre e, definitivamente, signos plurais que sugerem e instigam competências para ler as várias formas discursivas presentes no livro. E, por isso mesmo, elas devem ser lidas em suas pluralidades.

II O leitor e a linguagem da ilustração literária

> A mensagem linguística será constante? Haverá sempre texto no interior, abaixo ou à volta da imagem? Para encontrar imagens sem palavras, será, talvez, necessário remontar as sociedades parcialmente analfabetas, isto é, uma espécie de estado pictórico da imagem; na verdade, desde o aparecimento do livro, a vinculação texto-imagem é frequente, ligação que parece ter sido pouco estruturada do ponto de vista estrutural; qual é a estrutura a estrutura significante da "ilustração"? A imagem duplica certas informações do texto, por um fenômeno da redundância, ou é o texto que acrescenta à imagem uma informação inédita? O problema poderia ser formulado em termos históricos com relação à época clássica, que teve verdadeira paixão pelos livros (não se poderia conceber, no século XVII, as Fábulas de La Fontaine sem ilustrações), época em que autores, como P. Ménestrier, estudaram as relações entre a imagem e o discurso
>
> [*Barthes*]

O livro é uma forma de expressão artística - é um legítimo veículo semiótico do fazer artístico. Os livros ilustrados para crianças e jovens, principalmente os contemporâneos, são verdadeiras obras de arte, carregam vários sentidos e signos. Eles são uma pequena galeria de imagens ou museu sensível delas que se oferece aos olhos do leitor em casa, na escola, na biblioteca e que permitem o jogo do ver/rever.

Num país com poucos museus como o Brasil, o livro tem o papel de uma Casa de Cultura portátil ou museu imaginário, levando, do apartamento à escola rural, as imagens que os artistas materializam, delicadezas ao olhar. O livro ilustrado para crianças e jovens responde questões colocadas por vários artistas contemporâneos. Ele é de papel - e não de materiais "aristocráticos" como o mármore ou o bronze. Ele é manuseável e antimonumental - contrário à arte "intocável" dos museus. Ele é múltiplo e pode desencadear múltiplas leituras por atingir locais muito afastados de seu meio de origem.

O leitor, nesse olhar, passa a ser, como as obras, um sujeito plural, uma pluralidade de códigos. Ler e ver, como também

escrever e desenhar, é constituído, nesse raciocínio como uma produtividade intelectual. Como o conto e a litografia, esse leitor espelhado na obra, assemelha-se como "texto várias vezes codidificado"[2], o que garante sua abertura para diferentes leituras.

Assumindo esta mesma perspectiva, Maria Alice Faria (2004) e Luís Camargo (2003) concebem os livros ilustrados como dupla narrações. Ambos, contra argumentam a ilustração apenas como mero prolongamento do texto escrito ou recurso ornamental e estético, justamente por prejudicar boa parte da história, já que ela é constituída por dois textos que se completam. Para Camargo, essas particularidades da ilustração literária - que também são lidas como um texto ou discurso visual - exige um leitor híbrido, ou seja, com competências sensíveis para ler as várias formas discursivas presentes no livro.

Essa concepção de leitura híbrida do livro ilustrado constitui-se, para Camargo, como um suporte para um texto verbo-visual, composto pelo texto e pelas ilustrações. Nesse caso, um texto híbrido, que pelas suas pesquisas, "exige um leitor híbrido, capaz de ler palavras e imagens" (Camargo, 2003, p. 274). Nessa condição, um leitor, portanto, não só capaz de ler os dois textos separados - o verbal e o visual - mas a sua interação.

Também coadunam com esse pensamento da importância da leitura visual a autora e ilustradora Graça Lima e a estudiosa da Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil (FNLIJ) Laura Sandroni. Para a primeira, a obra de um ilustrador é uma arte, assim como os pintores, os escultores e os músicos ou qualquer outro tipo de artista e, por isso, ele tem a mesma necessidade de fazer compreensíveis seus sonhos e, por meio de sua capacidade profissional, interpretar o mundo em que vive, dando sua visão imaginativa e real à sociedade. Sandroni, outrossim, reforça igualmente a função preponderante e fundamental da ilustração no aperfeiçoamento dos aspectos gráficos e estéticos do livro infantojuvenil desde da década de 1970 até hoje.

A leitura da crítica portuguesa Isabel Calado, em *A utilização educativa das imagens* (1994), constata, como muitos outros

pesquisadores brasileiros, que na leitura de imagens há um grau zero que não precisa ser ensinado. Mas que esse processo é, no entanto, uma aquisição - "[…] nem mesmo neste grau zero da leitura de imagens deve estranhar-se a ideia da necessidade de uma alfabetização do indivíduo" (Calado, 1994, p. 24). Sua pesquisa, apesar de confirmar a importância do uso de imagens no contexto escolar, ratifica, também, a baixa regularidade em práticas pedagógicas que exploram muito pouco ou quase nada as potencialidades da imagem.

Ninfa Parreiras (2009) e Lúcia Pimentel Góes (2003), estudiosas da Literatura para criança e jovens, também estudam e reforçam a prática da leitura plástica da ilustração. Cada uma a seu modo, ambas falam do "olhar da descoberta" e que não basta mais a leitura linear do texto e da imagem. Tornam-se, mais do que nunca, a necessária percepção e a exploração dela em leituras que reforçam a interdisciplinaridade e as múltiplas linguagens que exprimem uma nova ordem (ou desordem?) ao mundo.

Optando pelo olhar que estranha e longe do imediatismo na identificação do objeto, Luciana Souza, em *A Trama do texto e da imagem: um jogo de espelho* (2010) percebe a ilustração na continuidade da percepção, à medida que constrói um significado autônomo em relação ao referente. Esse significado, pautado nos princípios da *Obra Aberta*, de Umberto Eco, é fundado nas suas próprias estruturas de organização e que a cada fruição da obra se revive de uma perspectiva original. O percurso de sua pesquisa procura, assim, penetrar nas malhas do processo sígnico do texto e da imagem em busca de desvelar o modo como se constitui essa intersemiose.

Também Graça Ramos, em *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual* (2013) permite uma aproximação das questões teóricas que envolvem a linguagem visual presente na literatura infantojuvenil e na produção dela. Os recortes e análises favorecem a compreensão da complexidade editorial, o que potencializa o enriquecimento da leitura e da prática pedagógica ou de profissionais da produção gráfica dessa área. A pesquisa possibilita ler e rever autores de obras infantis que são visitados

pela pesquisadora, e pontuam, numa rede dialógica cuidadosa a mostra de imagens e efeitos estéticos da materialidade sígnica dos livros olhados "como paisagens".

O elegante e imperdível *Livro Ilustrado: palavras e imagens* (2011), de Maria Nikolajeva e Carole Scott explora, através de uma metodologia hibridizada, o universo semiótico do livro ilustrado que combina criativamente os signos verbais e visuais. Por procedimentos semióticos (não apenas esse), as autoras indagam a natureza verdadeira do livro infantil e juvenil ilustrado, deduzindo a grande descoberta das circunstâncias originárias de um todo compreensível e harmonioso da leitura - a semiose. Ao indagá-la, já responde em um fluxo derivado de uma rede de relações dialógicas gerais e significativas na interação verbal e iconográfica perceptivas desse jogo híbrido.

Um dos recortes da introdução da obra trata das dinâmicas entre o reforço e contraponto no processo criativo com a interação texto-imagem ocupados na feitura da narrativa e da conduta ou reação do leitor diante dessa conexão:

> Se palavras e imagens preencherem suas respectivas lacunas, nada restará para a imaginação do leitor e este permanecerá um tanto passivo. O mesmo é verdade se as lacunas forem idênticas nas palavras e imagens (ou se não houver nenhuma lacuna). No primeiro caso, estamos diante da categoria que chamamos complementar"; no segundo, da "simétrica". E ntretanto, tão logo palavras e imagens forneçam informações alternativas ou de algum modo se contradigam temos uma diversidade de leituras e interpretações (NICOLAVEJA; SCOTT, 2011, p. 32-33).

A partir dessa ideia, as autoras Nikolajeva e Scott expõem sobre as várias formas de contrapontos presentes nas ilustrações do livros infantis e juvenis, tais como reforço ou redundância à narrativa textual. Dentre eles, também surge o contraponto no endereçamento, no qual intencionalmente se deixam lacunas textuais e visuais que serão preenchidas de maneiras diferentes pelo leitor infantojuvenil e pelo adulto. Nesse contexto, para elas e mui-

tos outros estudiosos, o livro ilustrado não se limita ao público infantojuvenil, mas se comunica com qualquer público sofisticado e sensível.

III As funções das ilustrações e o diálogo com o texto

A ilustração não deve "explicar" o texto. É preciso haver um encontro, como no teatro, entre texto, cenário, figurinos, iluminação, coreografia, etc. Em teatro, ninguém espera que o cenário sozinho "ilustre" o texto. A ilustração não deve "ilustrar" o texto, mas dialogar com ele. Num estudo das ilustrações na literatura infantil, Luis Camargo, em *Ilustração do Livro Infantil* (1995), defende que tanto nos livros de imagem em que o não-verbal é a única linguagem como nos livros ilustrados em que as ilustrações dialogam com o texto, a ilustração pode ter várias funções. Ele ressalta que a imagem não significa apenas o que ela representa, isto é, o desenho de um cachorro não significa apenas cachorro. Dependendo do estilo, da maneira de representar, a imagem pode expressar sentidos, simbolizar ideias etc.

Por analogias às funções da linguagem de Jakobson, Camargo, em Ilustração do Livro infantil (1995) apresenta as funções da ilustração. Segundo sua pesquisa esse diálogo pode ser feito em vários níveis: descritivo, plástico, narrativo, lúdico, metalinguístico e interpretativo.

a) nível descritivo: a ilustração descreve objetos, cenários, pessoas, plantas, animais e assim por diante. Em Bisa Bia Bisa Bel, de Ana Maria Machado, a ilustradora Regina Yolanda descreve os pertences da bisavó.

b) nível plástico (estético): através da linha, cor, forma, espaço, textura etc, a ilustração apresenta um "clima" afim ao texto. *Abrindo Caminho* (....) , de Ana Maria Machado, é uma história em versos que tematiza a intertextualidade e uma homenagem a Antonio Carlos Jobim. A ilustradora Elizabeth Teixeira traduziu plasticamente os intertextos com o poema "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade e vários discursos através de

amplos espaços simbólicos que remetem à ideia geral da obra. O cenário carioca, mineiro e outros traduzem as diversas viagens e seus viajantes.

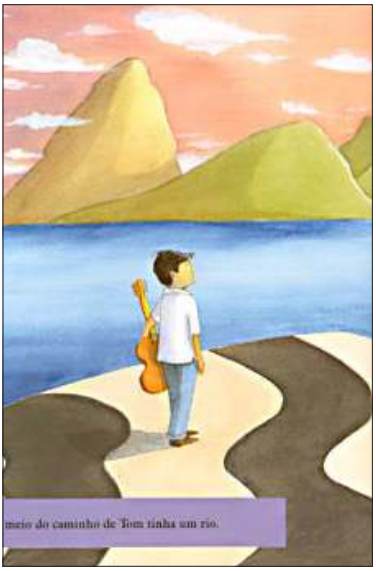


Ilustração 1: *Abrindo Caminho*, de Ana Maria Machado

Das citações do verso de Drummond à *Águas de Março*, de Antonio Carlos Jobim (1927-1994), a diferença reside no significante "rio" que perturba o caminho. Por isso, a narrativa, ao apresentar Tom, diz: "No meio do caminho de Tom tinha um rio". Tão desafiador quanto a "pedra", de Drummond, o rio surge no caminho e carrega, além da ambiguidade semântica, uma variedade de substantivos que se repetem, reforçando estilisticamente o ritual diferente da vida mineira: " [...] É um estepe é um prego, é uma ponta, é um ponto, é um pingo pingando/ É uma conta, é um conto/ É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando/ [...] É o carro enguiçado, é a lama, é a lama".

A leitura da música indica o trabalho semiológico do jogo binário que se resume nos significantes vida e morte. Pontos extremos da existência cujo poeta preenche com a repetição, o ritual

de instantes e afazeres diários, atitudes triviais imperceptíveis no dia a dia. Novamente, a estilística da repetição do poema drummondiano ecoa na música de Tom Jobim e na narrativa de Maria Clara Machado enquanto construção: "Era pau/ Era pedra/ Era o fim do caminho?" - questionando o leitor e sugerindo a retomada de citações, de discursos e memória dos viajantes.

As imagens também reforçam os clichês dos cartões-postais que representam a cidade do Rio de Janeiro, tais como o calçadão de Copacabana em preto e branco, o Pão de Açúcar e o Cristo Redentor ao fundo. Elementos semióticos de um livro que, misturados em diversas linguagens, fazem homenagem ao músico Antonio Carlos Jobim - a quem o livro é dedicado na epígrafe.

Paralelamente, a narrativa pós-moderna e labiríntica reforça a solidão dos personagens viajantes e a leitura retratada na cena de uma menina lendo o próprio livro Abrindo Caminho. Paradoxalmente, a leitura representada como objeto estético afasta o leitor para um canto: "Cada um no seu canto/com seu canto/ nos chamou". E aproxima todos os discursos ao mesmo tempo: "E nenhum de nós/nunca mais ficou sozinho". A plasticização do livro (ou do ato de ler), nesta página, transforma-o em algo particular, o livro-jóia, o livro que aproxima descobertas, o livro como objeto precioso. Isso também pode ser lido como uma metalinguagem visual na repetição dos livros na biblioteca, os mesmos livros citados no corpo da narrativa (que se lê e se mostra) as mesmas cenas no livro da menina. Ou seja, uma verdadeira biblioteca borgeana.

Outro exemplo de nível plástico e paradigmático de livro que constrói uma simbiose coerente entre texto e imagem é o imperdível *Onde vivem os monstros* (2014), do norte americano e pioneiro do livro ilustrado Maurice Sendak. A obra, pela beleza e exuberância das ilustrações, se tornou uma referência tanto para a literatura infantojuvenil ocidental, como para a capacidade dialógica das imagens. Lançado na década de 60, do século passado, Sendak - autor e ilustrador - conta, pelas vias da linguagem verbo-visual -, a história do garoto Max que fica de castigo em seu

quarto e viaja de barco para um mundo imaginário, até chegar na ilha onde encontra e vivem os monstros.



Ilustração 2: *Onde vivem os monstros*,
de Maurice Sendak. pp. 25-6

Max, a partir daí, fica livre para mandar e desmandar, longe de regras ou restrições. Mas, quando a saudade de casa e daqueles que realmente o amam começa a surgir, Max fica em dúvida sobre suas escolhas. Na belíssima obra prima, de Sendak, os conflitos entre obediência e rebeldia são personificados em monstros enormes, coloridos e cativantes. Trata-se de uma bela obra que discute ludicamente a infância e a eterna luta entre a liberdade almejada pelas crianças e a autoridade dos adultos. O autor reconstruiu, de forma imaginativa, metafórica e sensível, os sentimentos e as emoções silenciados na infância.

Também exemplo de função estética da ilustração está na dialética entre o visual e o imaginário, entre os manejos da materialidade e o sopro do imaterial, que são algumas das principais linhas de força da viagem ou da cantiga poética do artista plástico francês Blexbolex, publicada em 2014, pela editora Cosac Naify. *Cantiga*, de Blexbolex - pseudônimo de Bernard Granger - já conquistou o público e o mercado da literatura infantojuvenil na Europa e nos Estados Unidos, porque foi eleito, pelo New York Times Boocks Reviews, como um dos dez melhores livros ilustrados de 2013.

Dividido em sete capítulos, o livro funciona como museu de imagens delicadas, trazendo as marcas da musicalidade poeticamente administradas. São figuras que a cada recomeço - feito gestos da oralidade - vão ganhando novos personagens, cores e sentidos. Em outros momentos, as paisagens e esses personagens ou cenas cotidianas retomam lendas alemães, mas, também, podem ser encontradas em histórias populares que circulam pelo mundo todo.

Exemplo de função lúdica da ilustração funciona o livro Jardins (2001), de Roseana Murray, com ilustrações de Roger Mello. A obra, ela mesma obra de arte, é ganhadora do prêmio FNLIJ de melhor projeto gráfico e leva o selo do Prêmio Hans Christian Andersen de melhor ilustração em 2014. Pelos entrelaces entre poesia, jardins, cores e traços do ilustrador esteta, a poesia de Roseana Murray ganha outros e inumeráveis sentidos.

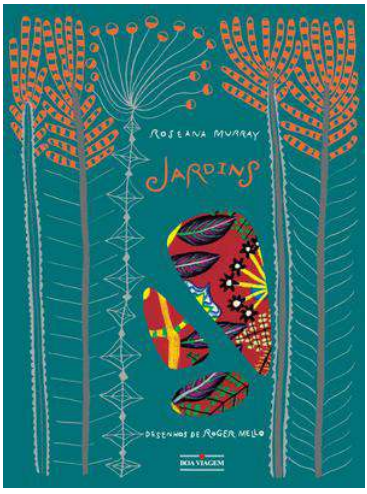


Ilustração 3: *Jardins* (2001),
de Roseana Murray

As ilustrações de finos traços e a pequena fita vermelha da capa de abertura verde com cortes vazados convidam o leitor de qualquer idade a perceber a poesia também como descoberta. Neste Jardim de poemas, há "guirlandas de palavras e o verbo a prender perfumes", reforçados nas e pelas palavras do poeta Ma-

noel de Barros, cujo texto encontra-se nas páginas iniciais do livro e funciona como prefácio delicado. Poesia e ilustração, textos e imagens, caligrafia e beleza imprimem qualidade que sensibiliza e encanta o leitor de qualquer idade. Trata-se, pelo seu design arrojado da obra, de um verdadeiro presente embalado e materializado em formato de livro.

Nível narrativo: a ilustração apresenta personagens, cenas, situações, histórias, etc, que não estão no texto.

Nos livros de imagens, as ilustrações contam histórias por si mesmas, sem palavras ou com muito poucas.

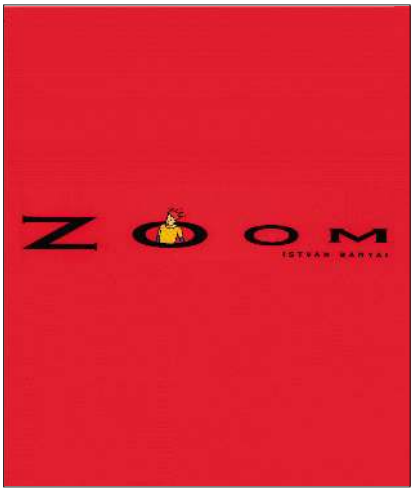


Ilustração 4: *Zoom* (1995), de Istvan Banyai

Este tipo de imagem referencial ou autoreferencial, reforça o jogo de *mise-en-abyme*[3] ou a metaimagem presente nos livros infantojuvenis atuais. *Zoom* (1995) possibilita uma experiência de leitura instigante, cinematográfica, como o próprio título confessa, e ao mesmo tempo surpreendente. Partindo de um primeiríssimo plano, a cada página as ilustrações mudam, as imagens se encaixam em cenários que se ampliam e se detalham, provocando o distanciamento gradativo do leitor. Em *Zoom*, a cada lance de página o leitor de surpreende não apenas pelo acréscimo de imagens, mas principalmente pela perspectiva inusitada que estas

assumem visualmente. Esse efeito, querendo ou não, instiga a desautomatização, o deslocamento do olhar, pois quando se espera uma continuidade lógica na ordem dos elementos, surpreende-se pela provocação de que nada é o que parece ser. Assim como nos livros sem ilustração, nos livros de imagens[4] encontram-se, também, diferentes tipos de narrativa. Narrativas visuais que se aproximam do gênero conto - como se lê em Eva Furnari, que desenha histórias com um eixo narrativo, ou narrativas visuais que se aproximam dos gêneros novela e romance - como se vê em Angela Lago, que desenha um eixo narrativo principal que se cruza com vários eixos secundários.

c) *nível interpretativo:* a imagem concretiza uma ideia ou "interpreta" visualmente uma sugestão verbal. É o que faz o ilustrador Roger Mello, em João por um fio. A ilustração traduz a busca pela lembrança ou memória do protagonista-pescador que se cobre a noite com colchas feitas por rendeiras. A ilustração sugere, através do próprio ato de tecer/destecer as retomadas e alusões à vida do personagem humilde que rememora com seus brinquedos o jogo ficção e realidade ilustrados na própria colcha que se confunde com rede de pescar.

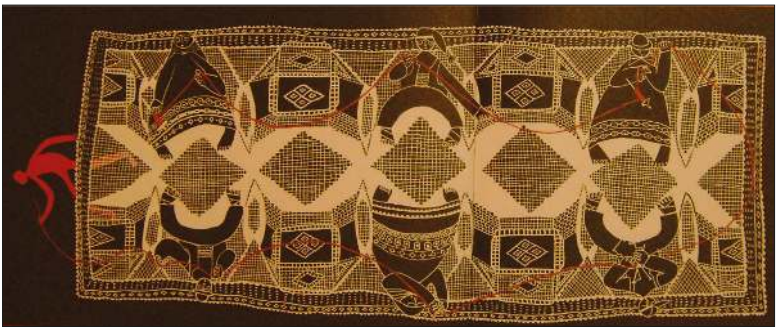


Ilustração 5: *João por um fio*, de Roger Mello (p. 9-10)

Nesse livro de Roger Mello, a ilustração, atrelada a poesia, suscita os processos artesanais e uma vida fiada em constantes produções na demanda do tecido, no ritmo "do fazer, do costurar" que evoca um outro tempo. Assim como o artista criador, a

fiandeira fia não apenas porque quer ou porque gosta, mas porque necessita. O mesmo caso ocorre com o protagonista em sua arte têxtil, em modos de vida. Em seus gestos e realizações artísticas, através das imagens, estão sinais de experiências anteriores, que constantemente transformadas fazem emergir o novo. Sua capacidade, tecida entre a narrativa e a ilustração, e consequentemente ao mito das fiandeiras, é ser original, recriando incansavelmente o que já é vida.

Fiando a vida ou o oficio de fiar a vida, é uma consciência de várias linhas ou fios produzidos a partir de uma matéria-prima. No caso aqui da fiação, da vida enquanto forma, enquanto processo de mudança, enquanto aprimoramento. Fio fiado, fio torcido, fio do tecer, fio do destino, cordão umbilical, fio da vida, fio do ritmo, tempo, fio invisível entre duas ou mais pessoas, diz respeito não somente ao presente, mas também ao passado e ao futuro, elo coletivo da memória coletiva do tempo. Enfim, desenhada, fiada ou enovelada a ilustração nesse processo da trama, esconde os sentidos da vida, a narrativa dos acontecimentos, a urdidura e a lembrança do passado, as ações infantis do protagonista desenhadas em pequenos gestos.

Segundo Chevalier e Gheerbrant, o trabalho de tecelagem é um ato de criação, pois "quando o tecido está pronto, o tecelão corta os fios que o prendem ao tear" (2001, p. 872). O tecido, o fio e o tear são símbolos do destino, servem para designar tudo que rege ou intervém no destino. O simbolismo do fio é o agente que liga todos os estados da existência entre si, liga um mundo e um ser a outro mundo e outro ser e, sobretudo, liga, conduz e fia o destino do ser humano. No plano cósmico, é importante que se faça uma distinção entre o fio da urdidura e o fio da trama: a urdidura liga entre si os mundos e os estados; sendo que o desenvolvimento condicionado e temporal de cada um desses mundos e desses estados é figurado pela trama. [...] O desenrolamento do fio exclusivamente de trama é simbolizado pelas Parcas - pela fiação do tempo ou do destino. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 431).

Tecer, com esses olhos, não significa apenas predestinar o destino, simboliza a criação de novas formas, e, neste sentido, as

fiandeiras e tecelãs abrem e fecham o ciclo da vida porque tecem e cortam o fio do destino, determinando o momento exato da morte. Também para Pierre Brunel, as Deusas-Fiandeiras fabricam e rompem os fios como bem lhes aprouver, pois às fiandeiras é confiado o poder de começar e interromper: "elas fiam o destino dos homens. Não se deixam mover em suas decisões pela insistência dos pedidos desses homens e deuses" (BRUNEL, 1998, p. 375). O ato de fiar, segundo essas leituras míticas, representa um eterno retorno pelo processo de tecer e desfazer o trabalho começado, recomeçado e interminável.

O esplendor do tecido na ilustração em João por um fio, remete ao ser em estado de renascimento, como o homem ou a mulher que traça signos e os lê, faz-se papel selado-fio-palimpsesto. A ilustração, nessa trama, reforça as inscrições da memória, fios de palavras, vestígios traçados de ausência, expressões do corpo. Fabricando essas lembranças do mundo infantil, fio por fio, o mito, em forma de intertextualidade, traça as representações imagéticas e literárias de uma vida.

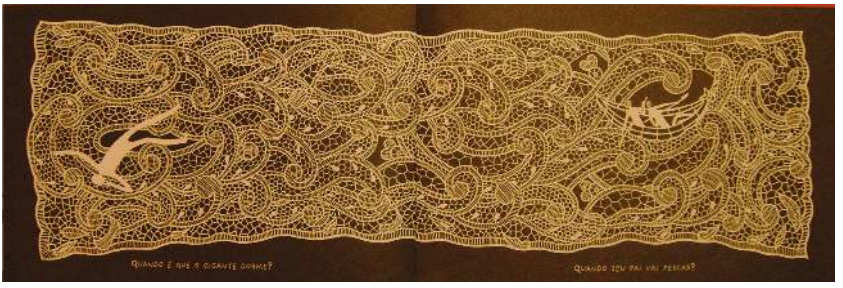


Ilustração 6: João por um fio, de Roger Mello (p.17-18)

Esse desfazer (ou desfiar?), trabalho aparentemente negativo, revela-se importante processo memorial, na medida em que assinala uma recusa a um papel que não deseja desempenhar. Questiona-se, portanto, a fidelidade ao projeto de construção do rosto infantil. Sonho e realidade, nesse sentido, é o mesmo que viver duas vidas, é como transitar os dois planos distintos. O mundo vivido durante o dia e os sonhos durante a noite. Viver nesses

dois mundos, mapeando a realidade e o imaginário é fazer surgir na memória a lembrança de ser criança. Nele, o leitor, imerge em uma atmosfera de sonho e realidade, texto e ilustração, magia e acontecimentos que acompanham a trajetória de João-pescador. "João deixa escorrer um lago feito de medo, para girinos e conchas. Um lago redondo inundando o colchão. Peixes deslizam mais que sabonete. Que rede segura um peixe maior que a gente?" (MELLO, 2005, pp. 21-22).

Recorte diferente de João por um fio, *Abra este pequeno livro* (2013), de Jesse Klausmeier, com ilustrações de Suzy Lee revela, num primeiro lance de olhar, o jogo metalinguístico do processo da leitura e organização das ilustrações ou do próprio ato de brincar com o livro. Jogo relacional, além de apelativo pelo título que nomeia a obra, a brincadeira propõe equações, referências recíprocas de um sistema de signos e de linguagem. Espécie de elogio ao livro e à leitura, Abra este pequeno livro - que não tem nada de pequeno - é, também, metáfora e estratégica da leitura como jogo da memória ou identidade individual e coletiva, bem como baú que guarda alguma visão de mundo, impressões visuais, relações, descobertas, saberes, memória poética.

Os níveis descritivo, plástico, narrativo, metalinguístico, lúdico e interpretativo coexistem numa mesma ilustração e não é fácil separá-las tão didaticamente. De qualquer forma, os livros infantis e juvenis atuais, imbricando linguagens, - plástica, escrita, etc - além de comunicar, são pontos de vazão do pensamento e da imaginação, suportes vitais na construção, elaboração do conhecimento. Quanto maior a variedades de relações travadas entre as linguagens, mais ricas serão as experiências proporcionadas aos leitores.

IV. Ler e ver - ver e ler, enfim

O contato com a imagem da arte sensibiliza e educa o olhar. Por isso, ler imagens é importante em qualquer idade da vida. A imagem/ilustração oferece uma visão da realidade muito diferen-

te daquela que a palavra oferece. O texto referencial proporciona uma compreensão gradual sobre o tema, enquanto a imagem- visual ou verbal - oferece, criativamente, uma visão integral e simultânea do tema, possibilitando sensivelmente outras maneiras de abordá-lo e de compreendê-lo.

No percurso das leituras sobre a ilustração, do leitor infantojuvenil e do texto literário procurou-se, sobretudo, penetrar nas malhas do processo sígnico do texto e da imagem em busca de entender os modos como se constituía ou constrói sua intersemiose. O recorte e a escolha do suporte - o livro infantojuvenil - se deu em função das inovações que se operam, especialmente, na configuração criativa da imagem. Sua antiquíssima relação e presença nesse veículo vem tomando dimensões, mais do que nunca e cada vez mais significativas.

Essas dimensões, de alguma forma, permitem pensar o papel da imagem vista reduzidamente como mero enfeite para uma linguagem verbal que sobressai de forma imperante. Contrariamente a esse paradigma, percebe-se a desassociação desse modelo mais permanente para anunciar uma vertente ou o enfraquecimento de uma visão logocêntrica sobre a dependência linguística da imagem. Dessa forma, a autonomia da linguagem visual vem se fazendo presente nesse universo, imprimindo cada vez mais, a exigência de novos olhares, de um novo e outro leitor, mais desenvolto, astucioso e capaz de flanar ou deambular pelo "viveiro de signos" configurando para si novos modos de sentir e ver o mundo.

Ler e ver imagens ou ilustrações ou mesmo as conjunções e criações híbridas de signos verbais e visuais ganham cada vez mais força na contemporaneidade. Essa produção material de linguagens da cultura migra, gradativamente, para os recursos e elaborações tecnológicas com distintas finalidades. Dessa hibridação de signos nascem empreendimentos com base digital que é conduzida a consequências antes inconcebíveis. As facetas entre o verbo e a imagem e a leitura dessas inextrincáveis conjunções ressurgem com extraordinária força na hipermídia e multimídia

que são próprias do design de interfaces das conexões ou redes dos dispositivos eletrônicos.

De qualquer maneira, a ilustração dá acesso à outra linguagem, ao mesmo tempo oposta e complementar à linguagem verbal, ou seja, a palavra. Lendo imagens em sala de aula, aprende-se mais sobre essa linguagem, usando-a para combinar com outras, interagir com o mundo, expressar e comunicar ideias e sentimentos, conhecer o mundo e se conhecer melhor. Na prática cotidiana da escola, que valoriza excessivamente o raciocínio lógico-matemático e a expressão verbal e escrita, a linguagem da ilustração pode equilibrar o excesso de racionalidade, propondo o exercício da sensibilidade, da imaginação, da intuição; habilidades que estimulam outras maneiras de pensar, sentir, ensinar, aprender e agir.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rodrigo da C. Artifícios de mise en abyme: a leitura em ilustrações de livros infantis. In: GRAZIOTTI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar Eurico. (Org.). *Literatura infantojuvenil e leitura*: questões, reflexões e experiências. Erechim-RS: Habilis Editora, 2013, v. 01, p. 25-38.

__. O livro infantil, a ilustração e o deleite dos signos. In: ARAUJO, Rodrigo da C.; OLIVEIRA, Wilbett. (Org.). *Literatura Infantojuvenil*: diabruras, imaginação e deleite. Vila Velha, ES: Opção Editora, 2019, pp. 67-82. v. 1.

__. Leitura(s), Literatura Infantil e as diversas linguagens. In: ARAUJO, Rodrigo da Costa; OLIVERA, Wilbett. (Orgs.). *Leituras em educação*. Vitória, ES: Opção, 2011. pp. 81-104.

BLEXBOLEX. *Cantiga*. São Paulo. Cosac Naif. 2014.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infanti*l. Belo Horizonte. Ed. Lê. 1995.

__. Para que serve um livro com ilustração? In: JAKOB, Sissa

(Org.). *A Criança e a produção cultural*: do brinquedo à literatura. Porto Alegre. Mercado Aberto. 2003.

BANYAI, Istvan. *Zoom*. Rio de Janeiro. Brinque Book.1995.

BARTHES, Roland. *L'obvie et l'obtus*: essais critiques III. Paris. Seuil. 1982.

CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.1994.

CHKLÓVSKI, V. A Arte como procedimento. In:_____. *Teoria da literatur*a: formalistas russos. Trad. Ana Maria Ribeiro et al. Porto Alegre: Globo, 1971.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de simbolos*: (mitos, sonhos, costumes, formas, figuras, cores, números). Tradução: Vera da Costa e Silva et. al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DÄLLENBACH, Lucien. *Le récit spéculai*: essai sur la mise en abyme. Paris: Seuil. 1977.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo. Contexto.2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo. Paulinas. 2003.

HADDAD, Lara. *A ilustração literária.* Londrina. Lara Haddad. 2008.

JOLY, Martine. *A imagem e sua interpretação.* Lisboa: Edições 70, 2003.

__. *A imagem e os signos.* Lisboa. Edições 70. 2005.

GRAÇA, Lima. Lendo Imagens. IN: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Nos Caminhos da Literatura*. São Paulo: Peirópolis, 2008. p.36-45.

LOTMAN, Youri. *La Structure du texte artistique*. Paris: Gallimard. 1973.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo caminho*. São Paulo. Ática. 2004.

MELLO, Roger. *João por um fi*o. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2005.

NIKOLAVEJA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado:* palavras e imagens. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

MURRAY, Roseana. *Jardins.* Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro. Manari.2001.

OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juveni*l: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL. 2008.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli:* reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2008.

PALO, Maria José. A ilustração na produção literária infantil: interdependência palavra e imagem. *Revista Fronteira*Z. São Paulo. nº 6. abril. 2011.

PARREIRAS, Ninfa. *Confusão de línguas na literatura:* o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte. RHJ. 2009.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à i'intertextualité.* Paris: Dunod, 1996.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis*: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANDRONI, Laura. A década de 1970 e a renovação da Literatura Infantil e Juvenil. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Peirópolis, 2008. Pp. 219-230.

SENDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros.* Ilustrações do autor. São Paulo. Cosac Naify.2014.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado.* São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Notas

1 Para este recorte ler o artigo *A ilustração na produção literária infantil*: inter-dependência palavra e imagem, de Maria José Palo.

2 Lotman, em *La Structure du texte artistique* define a obra de arte como "texto várias vezes codificado" [1973, p. 102], o que garante sua abertura para diferentes leituras: " Esta capacidade de um elemento de um texto de entrar em várias estruturas contextuais e de receber, conforme o caso, uma significação diferente, é uma das propriedades mais profundas do texto artístico" [1973, p.103]. O mesmo processo aqui, pode ser contextualizado na postura do leitor, ele também passa a ser codificado várias vezes pela obra.

3 A noção de mise-en-abyme, segundo Lucien Dällenbach (1977), nos vem de André Gide que utiliza o procedimento recorrente em sua obra. Segundo esse estudioso, deve ser considerado mise-en-abyme todo fragmento textual que mantenha uma relação de semelhança com a obra que o contém. Todo tipo de mise-en-abyme funciona como um reflexo, um espelhamento da obra que o inclui, porém, esse reflexo dado pelo fragmento incluído não tem sempre o mesmo grau de analogia com a obra que o inclui.

4 Existem diferentes relações entre texto e ilustração de livros para crianças e jovens. A crítica francesa Sophie Van der Linden, em *Para Ler o livro ilustrado* (2011) mapeia oito variantes dessa conexão: livro com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, histórias em quadrinhos, livros *pop-u*p, livros-brinquedo, livros interativos e imaginativos. Para esta leitura, serão analisados livros com ilustrações e livros ilustrados. De qualquer modo, é interessante identificar a diferença entre livro com ilustrações e livro-ilustrado, pois apesar das denominações parecidas, possuem sentidos distintos: Livros com ilustração: obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa. Livros ilustrados: obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (é então chamado no Brasil, de livro-imagem). A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens. (VAN DER LINDEN, 2011, p. 24)

CAPÍTULO **DOIS**

MENINAS NEGRAS NA LITERATURA: DEBATE ESCOLAR SOBRE ETNICIDADE E RESISTÊNCIA

BLACK GIRLS IN LITERATURE: SCHOOL DEBATE ON ETHNICITY AND RESISTANCE

Pedro Dorneles da Silva Filho

Texto publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Resumo: O presente artigo propõe-se a relatar uma prática pedagógica, no ensino da literatura, direcionada para turmas da educação básica (9º ano – Ensino fundamental II), acerca da representação literária de meninas negras em dois textos: o conto "Negrinha", de Monteiro Lobato, publicado em 1920 e o poema-canção, "Gritaram-me negra", da poeta peruana Victoria Santa Cruz, publicado em 1978. Essa prática de leitura e interpretação textual teve por intuito levar ao âmbito escolar a discussão das representações literárias de determinado sujeito histórico: a menina negra. Justifica-se a escolha desse grupo social devido às três condições existenciais que nele se registram: a infância, a questão de gênero e da etnicidade. Indagados com duas questões discursivas referentes aos textos supracitados, os estudantes precisariam localizar elementos na construção da linguagem dos materiais que levassem a inferir ou até mesmo revelassem de modo explícito os temas racismo, discriminação e as estratégias de resistência frente a eles.
Palavras-chave: Literatura. Práticas pedagógicas. Etnicidade. Gênero. Cidadania.

Abstract: This article aims to report a pedagogical practice, in the teaching of literature, aimed at basic education classes (9th grade – Elementary School II), about the literary representation of black girls in two texts: the short story "Negrinha" by Monteiro Lobato, published in 1920 and the musical-poem "Scream-me-Black", by the Peruvian poet Victoria Santa Cruz, published in 1978. This practice of reading and textual interpretation was intended to bring the discussion of literary representations of a certain person to the school environment. historical subject: the black girl. The choice of this social group is justified due to the three existential conditions registered in it: childhood, the issue of gender and ethnicity. Asked with two discursive questions referring to the aforementioned texts, students would need to locate elements in the construction of the language of the materials that lead to inferring or even revealing in an explicit way the themes of racism, discrimination and the resistance strategies against them.
Keywords: Literature. Pedagogical practices. Ethnicity. Gender. Citizenship.

I Literatura e formação cidadã: possível e importante aliança

A literatura corresponde ao estatuto da arte, cuja matéria-prima é a palavra. A palavra em seus mais plurais significados e valores. Conceituar essa expressão artística foi e continua sendo um desafio para seus teóricos, uma vez que são múltiplas as linhagens de criação estética e as perspectivas debruçadas sobre ela. Pode-se pensar na literatura como expressão que encaminha estritamente o leitor ao prazer estético, na literatura como forma explícita de engajamento político, na literatura com fins terapêuticos, na literatura como aliada no processo da formação cidadã dos indivíduos, entre outros possíveis papéis por ela assumidos. Embora seja diversa a atuação do literário, é na esfera da arte-educação que se desenvolve o presente trabalho.

Segundo Antonio Candido, "a literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver."(CANDIDO, 1999, p. 85). Sob esse viés, revela-se a potência inerente ao literário, que consiste em, antes de tudo, mobilizar uma complexa rede de sentidos capaz de humanizar aquele que entra em contato com essa forma de expressão artística. Entre o alento e o alerta, a literatura, na senda da palavra plurissignificada, opera seu artifício de tornar mais humano.

Nessa perspectiva, pode-se entender que o trabalho pedagógico através dos textos literários acaba propiciando um amálgama importante na formação crítica dos estudantes, intervindo, dessa forma, em suas atitudes sociais, desenvolvendo habilidades para que eles possam posicionar-se ativamente diante das mais variadas questões que o jogo da cidadania vai lhe apresentar ao longo da vida.

Sendo assim, assume-se aqui a mirada para o literário como um estatuto propulsor da participação ativa dos indivíduos que com ele interagem. Nesse sentido, no processo de leitura e interpretação dos textos literários, mediados pela atua-

ção do professor, os estudantes estabelecem questionamentos, reconhecem-se ou rejeitam condutas tomadas pelas figurações representadas nos textos, engendrando, dessa maneira, formas politizadas de ver e viver o mundo. Longe de ser doutrina, a literatura atua como material de provocação reflexiva para se pensar a complexidade humana representada na tessitura ficcional e mais: como essas experiências refratam-se na realidade dos sujeitos leitores.

Por fim, arte literária e educação, perspectiva aqui adotada, engendrando possibilidades de formação cidadã e atuação crítica dos estudantes, arena de possibilidades de humanização, intervenção social e feitura de um futuro melhor.

2 A menina negra na literatura

A prática pedagógica desenvolvida com os estudantes do 9º ano partiu da leitura de dois textos antológicos para se trabalhar a temática étnico-racial: o conto "Negrinha", de Monteiro Lobato e o poema da peruana Victória Santa Cruz, "Gritaram-me negra". Justifica-se a escolha de textos que representam esse grupo social devido às três condições existenciais que nele se registram: a infância, a questão de gênero e da etnicidade.

Por se tratarem de produções artísticas de autores de origem latino-americana, cuja realidade social para sujeitos afrodescendentes geralmente é marcada pela forte exclusão, desigualdade e luta constante pela garantia de direitos e acesso à cidadania, os textos acabam por desencadear um debate sobre discriminação, racismo e resistências.

Nesse sentido, a condução da leitura desenvolveu-se a partir da análise de como os dispositivos linguísticos operam, na construção das narrativas, para efetivar a tematização de uma pauta ainda tão urgente na agenda sócio-cultural contemporânea: as sequelas deixadas pela escravidão e os desafios para erradicá-las através da luta antirracista.

Ambientado no recém pós-abolição, o conto de Monteiro Lobato traz a história de uma menina de sete anos, órfã, criada pela patroa branca, Dona Inácia, cujo tratamento desumano deferido à infante agudiza-se ao longo da narrativa. Negrinha não possui nome, é simplesmente chamada no diminutivo, reduzida em sua condição existencial de despersonalização. Corpo subalternizado para onde a maldosa patroa endereçava seus mais perversos castigos.

> Que ideia faria de si essa criança, que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam [...] O corpo de Negrinha era tatuado de sinais roxos, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa, todos os dias, houvesse ou não motivo. A sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. (LOBATO, 1959, p. 4-5).

Nota-se uma enumeração de descritores que explicitam de forma muito contundente a crueza do desumano tratamento que a menina recebia na casa onde habitava/padecia. A sequência de vocábulos/designações referentes à Negrinha e às ações punitivas a que seu corpo estava submetido revelam o processo de desumanização pelo qual a criança representada passava desde tão tenra idade.

O conto de Monteiro Lobato concentra imagens muito marcantes da condição existencial e social da pobre Negrinha. Desde o início até o desfecho da narrativa, a menina negra, sem nome, tutelada pela figura monstruosa de Dona Inácia, sofre as agruras de uma sociedade cingida pelas continuidades da prática escravocrata. Negrinha sucumbe. Não pelo castigo, mas por se descobrir humana.

Em determinado dezembro, duas outras crianças loiras, sobrinhas de Dona Inácia, vão passar férias com a tia, a qual, depois de inesperada trégua em sua crueldade, acaba por permitir que Negrinha brinque e conviva com as meninas pertencentes a outro universo social e econômico.

As crianças divertem-se, Negrinha fica atônita e encantada ao segurar uma boneca pela primeira vez. Fica perplexa por experimentar prazeres que até então lhe foram duramente subtraídos no transcurso de sua tão reduzida existência. Terminada a temporada da estadia das meninas na casa de Dona Inácia, Negrinha volta para sua vidinha de exclusão. Porém, retorna transformada, com "olhos perdidos, cismarentos". Não aguenta o peso de descobrir-se humana. Sucumbe, morre, como "gato sem dono". Negrinha morre porque não consegue lidar com a ideia de que possui sentimentos, é humana e pode sentir o prazer de brincar, de ter momentos de alegria. A novidade mata a menina.

> Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que ela trazia em si, e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ser humano. [...] Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa reentrou no ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada. Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos. [...] Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. [...] Depois, vala comum. A terra papou com indiferença sua carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados. (LOBATO, 1959, p. 11-12).

Por outro lado, a representação da menina negra, no poema de Victoria Santa Cruz, encaminha-se para uma esfera diferente da realização existencial. O poema possui marcas discursivas de narratividade, em que o sujeito poético, detentor da voz enunciativa, é a própria menina negra. Inicia-se o texto com a retomada de uma memória de seus cinco, sete anos de idade, em que sofrera ato de discriminação racial: gritaram-lhe negra.

O termo "negra", via percepção de mundo de uma sociedade racista, aparece em tom de rebaixamento, ofensa, depreciação, como quem acusasse a própria existência do sujeito poético como uma categoria existencial inferior. A menina alisou cabelos, tentou clarear seu tom de pele com pó compacto, esforçando-se por en-

quadrar-se nos parâmetros estabelecidos por uma sociedade hierarquizada pelos códigos étnico-raciais pautados na branquitude.

Entretanto, com o passar do tempo, a menina tão acometida pela "acusação" operada pelas vozes discriminatórias, ressignifica o termo usado para ofensa, redimensionando-o à esfera do empoderamento e da afirmação de sua identidade. Afirma-se como negra, reconhece a beleza de suas raízes, rebate em afirmação: "Sim, sou! Negra sou."

Ao estabelecer comparação entre o conto de Monteiro Lobato e o poema de Victória Santa Cruz pode ser notada diretamente a consonância temática: a representação da menina negra na literatura latino-americana e as formas de enfrentamento do processo de discriminação social da qual é alvo. Ademais, nota-se que no título de ambas as produções o termo "negra" aparece como alvo de julgamento social: seja no grau diminutivo de "Negrinha", que já indicia o processo de redução da dignidade, subtração da humanidade sofrida pela criança ao longo da trama; seja no termo "negra" precedido pela forma verbal "gritaram", que consiste em ação abrupta, conjugada na terceira pessoa do plural, indiciando um sujeito coletivo (a sociedade) que defere o termo para a menina com a intenção de ofensa. São títulos que, de um modo e outro acabam por antecipar o processo de discriminação a que são submetidas.

Contudo, o destino da personagem de Monteiro Lobato é o da não resistência. Negrinha não suporta descobrir-se como gente. Todavia, o sujeito poético, evocador da própria memória de discriminação que sofrera, a menina negra, ao descobrir-se em sua identidade, não sucumbe. Pelo contrário, faz de sua existência um ato de resistência social e de afirmação de identidade.

Nesse sentido, procurou-se avaliar com os estudantes as diferentes formas de representação da menina negra no discurso literário produzido por Monteiro Lobato, autor branco, que cria um narrador para falar sobre a saga existencial de Negrinha, em paralelo com a voz enunciativa em primeira pessoa, do poema escrito por uma mulher negra, atuante na luta antirracista.

3 Das proposições e da recepção dos textos: experiências partilhadas

Debater questões de ordem sociológica e cultural, a partir de textos literários, no âmbito escolar, para além de sua importância, é previsto por algumas das diretrizes que definem temáticas a serem discutidas na Educação básica. Entretanto, não só a discussão dos assuntos faz-se necessária, mas também a análise de como operam os elementos composicionais dos textos, seus recursos e estratégias.

No conto "Negrinha", por exemplo, pode ser apontada a expressiva adjetivação que conduz o leitor a dimensionar as condições de vida experimentadas pela menina, além dos qualificadores de conotação irônica para reportar-se à Dona Inácia. Em "Gritaram-me negra", a estratégia da repetição do termo "negra", proferido pela voz coletiva da sociedade discriminatória representada no poema, reforça o valor semântico atribuído a esse termo. Por outro lado, o sujeito poético rebate as pretensas discriminações utilizando o mesmo termo, porém, atribuindo-lhe outro valor semântico, acompanhado pelo advérbio de afirmação "sim" e pela forma verbal na primeira pessoa do singular do verbo ser: "Sim, sou/ Negra sim/ Negra sou".

Essas são apenas algumas das ocorrências notificadas nos dois objetos de análise, para demonstrar que a representação das formas de vida presentes nesses textos só se sustenta porque arquiteta-se um modo de dizer específico e articulam-se determinados mecanismos linguísticos. Tal perspectiva analítica de tentar compreender a construção do texto, seus artifícios, e suas intenções discursivas foram observados em conjunto durante a prática pedagógica em questão.

Primeiramente, foi realizada a leitura coletiva dos textos e, em seguida, desenvolveu-se um debate sobre os temas neles presentes e suas correlações. Para tanto, a discussão conduzida contribuiu como substrato crítico para que os estudantes pudessem formular suas próprias reflexões acerca das diferentes formas de representação da menina negra na literatura.

Durante o debate sobre os textos, algumas falas chamaram a atenção. Uma das estudantes falou sentir incômodo e angústia com a narrativa de Lobato. Disse que as descrições do tratamento desumano conferido à personagem principal representou a crueza do Racismo em sua mais forte expressão e que para se tratar de pautas como essa não necessariamente haja necessidade de voltar-se para uma abordagem da violência sofrida pelos povos afrodescendentes. Falou ter identificado-se mais com o poema de Victoria Santa Cruz, um texto que, não deixando de tocar na forte discriminação sofrida pelas pessoas negras, encerra em tom mais positivo e de afirmação identitária.

Outro estudante já apontou que a maneira explícita como o conto representa a figuração da menina negra em todo seu percurso de violação da dignidade humana foi muito impactante em descrições e detalhamentos, mas que percebe a importância desse tipo de abordagem, para justamente se deflagrar de modo mais explícito as facetas mais perversas do Racismo. Chamou a atenção para o campo lexical utilizado para referir-se à menina negra em contraponto ao repertório vocabular utilizado para representar as sobrinhas de Dona Inácia, as menininhas brancas, "que mais pareciam dois anjinhos". Conseguiu perceber, através do levantamento vocabular sinalizado, o quanto a desigualdade étnica e social evidencia-se até mesmo entre as crianças.

Uma terceira estudante chamou a atenção para as condições de produção dos dois textos em questão. Disse que o destino conferido para Negrinha no conto de Monteiro Lobato foi sucumbir e morrer de modo angustiante, pois era assim que um homem branco, no recente contexto do pós-abolição, opta para representar a personagem. Porém, o gesto autoafirmativo do sujeito poético de "Gritaram-me negra" só conseguiu subverter sua condição estigmatizada porque era assim, segundo a estudante, que as mulheres negras escritoras, sensíveis e viventes da causa, acabam conseguindo não só falar da dor, mas também da resistência. Disse acreditar que o poema da mulher negra, da afroperuana Victoria Santa Cruz, é um espaço discursivo muito mais eficiente como referência na luta contra as práticas racistas.

Por fim, uma estudante chamou a atenção para o desconhecimento do nome de Negrinha no conto e o uso do grau diminutivo como forma de diminuí-la e até mesmo apagá-la socialmente. Disse que sem nome uma pessoa não pode ser identificada no mundo. Sem nome não há vida, pelo menos social não.

Após os apontamentos levantados durante o debate, os estudantes foram incumbidos de desenvolver um parágrafo reflexivo para cada questão proposta. Essas seguem abaixo:

> Proposta 1 - "Desenvolva um parágrafo crítico sobre a representação do negro na literatura de Monteiro Lobato, a partir do conto 'Negrinha', apontando os sentidos expressos pelas descrições conferidas a ela e ao tratamento da patroa, D. Inácia. Use suas palavras e teça comentários críticos sobre as continuações do Racismo no Brasil. SEU PARÁGRAFO DEVE CONTER ENTRE 05 E 10 LINHAS NO MÁXIMO."

> Proposta 2 – "Relacione o conto de Monteiro Lobato com a abordagem do poema-canção 'Gritaram-me negra', de Victória Santa Cruz. Aponte semelhanças e diferenças na representação da mulher negra (da criança), especificamente. SEU PARÁGRAFO DEVE CONTER ENTRE 05 E 10 LINHAS NO MÁXIMO."

As respostas partiram das mais diversas miradas dos estudantes para os textos analisados. Contudo, notou-se recorrentemente em suas análises a tentativa de estabelecer sempre uma relação análoga às continuidades do Racismo na contemporaneidade. Houve respostas em que associaram à ação afirmativa e de empoderamento do poema de Victoria Santa Cruz, por exemplo, ao movimento coletivo de afroempreendedorismo, tão divulgado nas redes sociais ultimamente, cuja tônica afirmativa sublinha a potência das formas de reinvenção e resistência da população negra.

Outros já trouxeram um olhar de reconhecimento da importância do texto de Lobato na desconstrução do racismo velado, tão vigente no Brasil, pois, segundo as respostas de alguns dos estudantes, explicitar o problema de modo tão nítido, embora gere angústia e revolta em quem lê, acaba por dimensionar a

gravidade das permanências das práticas racistas ainda bastante presentes em nossa sociedade.

Observou-se a participação interativa dos jovens estudantes com os materiais literários, explorando-lhes não somente as camadas de significados latentes, mas o uso efetivo dos mecanismos linguísticos e textuais utilizados tanto no conto de Monteiro Lobato quanto no poema de Victoria Santa Cruz. Entre imagens, repetições, polissemias, ironias, adjetivações expressivas, um universo temático desenha-se e o posicionamento crítico, materializado na construção das respostas dos estudantes, acabaram por refletir, em alguma medida, o caráter humanizador subjacente ao literário.

4 Considerações finais

O relato dessa prática pedagógica tem por intuito registrar mais uma das tantas possibilidades de se trabalhar com o tema das representações da etnicidade da menina negra na literatura brasileira, o que não significa pretender esgotar a discussão, até porque existem tantas outras produções com esse mesmo mote temático e as quais possibilitam cotejamentos capazes de propulsionar o debate acerca do Racismo e das suas formas de combate. Nesse sentido, esse texto, em sua categoria de relato, é antes um modo de partilhar experiências do exercício docente do que instaurar apontamentos definitivos sobre um tema tão amplo, complexo e necessário de estar em pauta sob os mais diversos vieses. Dessa maneira, essa contribuição pretende servir de iluminura, ainda que ínfima, para lançar luz nesses tempos tão sombrios, acreditando sempre na aliança entre arte e educação, entre literário e humanização, criticidade e leitura; travessias partilhadas.

Referências

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do Homem. In: *Revista Remate de Males:* Antonio Candido (n° especial). Campinas: DTL – Unicamp, 1999.

LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1959.

UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. *Me gritaram negra*, poema de Victoria Santa Cruz. Disponível em: https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/. Acesso em: 02 jun. 2021, às 13h19min.

CAPÍTULO **TRÊS**

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM CIÊNCIAS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGES IN SCIENCE THROUGH CHILDREN'S LITERATURE

Valdicélia Josefa de Jesus Silva
Adelina Cintia Santos S. do Nascimento
Valdeci Josefa de Jesus Santos
Advanusia Santos Silva de Oliveira



Texto publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Resumo: Este estudo teve o objetivo de analisar o uso da literatura infantil como contribuição para o processo de construção do conhecimento em ciências na educação infantil, destacando a utilização da literatura infantil em sala de aula como ferramenta pedagógica e um instrumento mediador para o educador. O estudo foi desenvolvido de forma interdisciplinar com as disciplinas de Natureza e Sociedade e Linguagem Oral e Escrita. A investigação foi realizada com crianças do Jardim III, na faixa etária de 05 anos, do Externato São Francisco de Assis, localizado na região central de Aracaju, estado de Sergipe, com abordagem qualitativa e aplicação de uma intervenção pedagógica envolvendo questionário oral com os alunos e atividades onde o lúdico se fez presente; além de entrevistas com professores. Os resultados obtidos elencam o desenvolvimento da linguagem científica em um ambiente prazeroso e significativo, despertando, nas crianças, o interesse pela leitura e o mundo letrado.
Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Ciências. Literatura Infantil

Abstract: This study aimed to analyze the use of children's literature as a contribution to the process of knowledge construction in science in early childhood education, highlighting the use of children's literature in the classroom as a pedagogical tool and a mediating instrument for the educator. The study was developed in an interdisciplinary way with the disciplines of Nature and Society and Oral and Written Language. The investigation was carried out with children from Jardim III, aged 05 years, from the Externato São Francisco de Assis, located in the central region of Aracaju, state of Sergipe, with a qualitative approach and application of a pedagogical intervention involving an oral questionnaire with students and activities where playfulness was present; in addition to interviews with teachers. The results obtained list the development of scientific language in a pleasant and meaningful environment, awakening, in children, an interest in reading and the literate world.
Keywords: Early Childhood Education. Science teaching. Children's literature

INTRODUÇÃO

Com o olhar voltado para a carência do ensino de Ciências na Educação Infantil – mais especificamente à disciplina de Natureza e Sociedade – acredita-se ser necessária a promoção de novas pesquisas que possam colaborar para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contribuam na formação do sujeito. Neste sentido, o presente estudo apresenta uma investigação acerca da relevância dos livros de literatura infantil na construção do conhecimento científico em aulas de Ciências com crianças da Educação Infantil.

A realização desta pesquisa surgiu em função da questão central: Como construir conhecimento em Ciências por meio da literatura infantil? Para tanto, foi destacada a utilização da literatura infantil em sala de aula como ferramenta pedagógica e instrumento mediador para o educador em aulas de Ciências. Nesta perspectiva, este artigo é oriundo da pesquisa de graduação e foi apresentado à Faculdade Amadeus (FAMA), em Aracaju, no 2º semestre de 2016.

Uma instituição de ensino foi investigada, sendo do setor público, e está localizada na região central da cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe. O público investigado abrangeu crianças na faixa etária de cinco anos, alunos do Jardim III, período vespertino, e alunos do quinto período da Educação Infantil do período matutino destas instituições.

Os questionamentos iniciais dessa investigação deram origem ao desenvolvimento de um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Natureza e Sociedade e Linguagem Oral e Escrita. Para a primeira, que também trata dos conteúdos voltados ao ensino de Ciências, incluiu-se o trabalho com textos voltados ao mundo da Literatura Infantil, com foco nas questões voltadas às temáticas: água, lixo, futuro do planeta, poluição, sustentabilidade, os rios; dentre outros. Neste sentido, os temas de Ciências trabalhados nesta pesquisa se resumiram a questões de ordem social.

A Literatura Infantil pode ser um excelente recurso pedagógico nas aulas de Ciências, pois permite que o professor extraia temas científicos do texto apresentado e que sejam condizentes com a realidade do aluno, estimulando, assim, o interesse e o aprendizado da criança. Isso posto, vale ressaltar que alguns professores utilizam os livros de literatura infantil, de modo a contar uma narrativa, simplesmente; sendo completamente desprendidos de qualquer relação com o ensino de Ciências (ou qualquer outra disciplina específica).

A que se atribui tal postura do professor formador? A esse respeito, Marques (2014) direciona a refletir sobre o uso da literatura infantil, também em espaços de formação, ou seja, nas instituições formadoras.

No intuito de ampliar o conhecimento sobre a problemática de investigação – Como construir conhecimento em Ciências por meio da literatura infantil? Foi realizado um levantamento de alguns trabalhos de pesquisa, cujo objeto de estudo contemplasse o tema em destaque, sendo uma dissertação e um artigo.

O primeiro trabalho destacado foi a dissertação de Filipe (2012), intitulada "A Promoção do Ensino das Ciências Através da Literatura Infantil" e defendida na Universidade de Lisboa. A autora teve como objetivo abordar o ensino das ciências e a relação que se pode estabelecer entre este ensino e a literatura infantil, de forma a promover a aprendizagem nas crianças e contribuir para o desenvolvimento da linguagem científica. O estudo foi aplicado a crianças do 3º ano de escolaridade.

A análise de Filipe (2012) contribuiu para demonstrar a relevância da literatura infantil no ensino das ciências dos primeiros anos, de modo a facilitar o desenvolvimento da linguagem científica, aumentando, assim, o interesse e a motivação dos alunos pela referida disciplina, através de diversas atividades propostas em sala de aula.

No artigo de Rabe; Lima; Carletto (2010), foi investigado sobre "O uso da literatura infantil no ensino de ciências na educação infantil". As autoras apresentaram situações que envolveram o

ensino de ciências na prática de sala de aula, e abordaram questões em que a literatura infantil pode estar presente e pode ser utilizada, não apenas como pretexto para ensinar um conteúdo, mas como parte integrante da disciplina de ciências.

A partir da elaboração do objetivo geral – Conhecer as Ciências por meio da literatura infantil – destacando sua utilização em sala de aula como ferramenta pedagógica e instrumento mediador para o educador – foram delineados os objetivos específicos. A saber: Identificar os temas de Ciências abordados na literatura infantil; e revelar os livros de literatura infantil como ferramenta relevante no ensino de Ciências.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação remetem a um estudo de natureza qualitativa, que considera que exista uma relação dinâmica entre o mundo do real e o sujeito. A aplicação dessa concepção propiciou o aprofundamento investigativo de questões relacionadas à temática pesquisada – a sala de aula. Em relação aos sujeitos, participaram de entrevista aberta cinco professoras de instituições educacionais de ordem pública, que trabalham com crianças da Educação Infantil. A partir da coleta de dados, iniciou-se uma análise qualitativa, onde foram descritas algumas reflexões referentes aos aspectos levantados, embasando-se nas referências trabalhadas.

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM

Pelo exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas têm a finalidade de garantir, à criança, modos de apropriação, aprendizagem de linguagens variadas, integração de conhecimentos, direito à liberdade, respeito, convivência, expressão, e a interação com as outras crianças, como observado na citação a seguir:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro de planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos

> que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009 p. 18).

Sarmento (2002) ressalta a existência de quatro eixos fundamentais na estruturação das Culturas da Infância: a interatividade, a fantasia do real, a ludicidade e a reiteração. A interatividade é o momento onde a criança pode compartilhar, por meio da cultura de pares, seus saberes e seus aprendizados, contribuindo para um desenvolvimento social e pessoal, na família, escola, amigos etc.

A fantasia do real é revelada no faz de conta, ou seja, através do jogo simbólico a criança passa a construir sua visão de mundo, em seu aspecto natural e social. É por meio da imaginação que a mesma supera momentos difíceis e dolorosos, e aguça sua criatividade, aproximando-se com situações e suas personagens favoritas.

A reiteração possibilita à criança ter a relação com o retomar, recriar, repetir, reinventar situações inéditas e com as personagens no ato do brincar. Ela tem seu tempo recursivo, podendo ser estendido, retomado e, até mesmo, revivido.

Por último, Sarmento (2002) destaca sobre a ludicidade, que está relacionada com a sua fantasia. Para o autor, o ato de brincar não é restrito somente à criança; faz parte das atitudes do homem como importante atividade social.

A esse respeito, Gomes (2004, p. 47) destaca que a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a "expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo". O autor conclui que a ludicidade "é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo" (GOMES, 2004, p. 145).

A premissa básica da abordagem lúdica é, então, definida como:

> [...] expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão

> da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 145).

Neste sentido, segundo o que já foi explicitado, conclui-se que, para a criança, o brincar é algo sério. Sendo assim, ao inserir atividades lúdicas no rol de suas atribuições, observando o seu interesse e a sua necessidade, o professor torna-se elemento fundamental para auxiliar a criança na compreensão da sua realidade.

Rodrigues (2012) corrobora com esse entendimento ao enfatizar que cabe ao educador oportunizar às crianças o trabalho envolvendo a linguagem oral e escrita, sendo esta de suma importância para ampliação das possibilidades de comunicação e compreensão, além de favorecer o acesso à participação no universo da cultura escrita.

2.1 Literatura Infantil

As histórias infantis assumem um papel importante na infância. São elas que transportam para lugares incríveis e transformam em personagens especiais. Ainda no processo de desenvolvimento humano, armazena em nossa memória determinadas histórias narradas por alguém, ou de algum livro que lemos ainda quando criança. A literatura, quando aplicada na fase infantil, contribui na aquisição de aptidões como: atenção, vontade, imaginação, compreensão, memória, linguagem e raciocínio; conceitos necessários para conscientização de mundo e formação de "futuro cidadão", capaz de construir sua própria história.

2.2 Os temas abordados na literatura infantil

Um dos fatores que atribuem êxito a este processo é a inclusão da leitura na rotina diária a criança, ao dedicar momentos

que oportunizem práticas orais e escritas, tanto no âmbito escolar quanto no familiar. O manuseio de materiais impressos diversificados motivam a criança na compreensão da descoberta de mundo em uma sociedade letrada.

O autor ainda ressalta que, quando possibilitamos tempo e espaço adequado para que a criança possa expressar suas ideias, estamos trabalhando com linguagem oral. As rodas de conversas com diversos temas extraídos de um gênero textual de literatura infantil poderão ter significância, pelo fato de serem memorizados por este público, envolvendo assim, o trabalho com a linguagem escrita.

A leitura de livros infantis é a porta de acesso para ingressar o interesse de ler outras obras. Mas, isso somente se concretizará se as crianças lerem efetivamente as histórias, já que nesta fase a criança lê por prazer. As imagens contidas nos livros infantis da atualidade são bastante atrativas, com clara predominância nas cores e elementos de grandes proporções, envolvendo a criança no mundo da imaginação.

De acordo com Piassi e Araújo (2012), o mercado destes livros nas últimas décadas ganhou um espaço significativo para o público infantil. O conteúdo das histórias tem sido bastante proveitoso e de fácil compreensão, caracterizando-se como um material que faz parte do contexto de muitas crianças e facilitando ao professor fazer a ligação entre as evidências diretamente pautadas ao conteúdo de Ciências.

Os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram estabelecidos atendendo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) (BRASIL, 1998b). O documento se refere às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, integrando assim, a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da educação e do Desporto. O Referencial serve como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a, p. 07).

Na organização deste documento, percebe-se a descrição dos eixos[1] de trabalhos orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. A saber: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Dentre os eixos, este trabalho optou por dissertar especificamente a linguagem oral e escrita e natureza e sociedade (BRASIL, 1998a, p.46).

Segundo RCNEI (BRASIL, 1998) a formação de conceitos pelas crianças é apoiada em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres e objetos e à medida que elas crescem, dirigem-se a particularização. A ação educativa deve estar organizada de forma a proporcionar à criança a exploração do ambiente com interesse e curiosidade. Assim, o eixo oportuniza inserir conteúdos relacionados ao ensino de Ciências através da ferramenta do livro de literatura infantil como ponto de partida na transmissão dos conhecimentos, relacionando o contexto das histórias narradas aos temas que poderão ser trabalhados pelo professor.

Histórias infantis – como a de Chapeuzinho Vermelho, neste caso – estão cheias de conteúdos como fenômenos da natureza, exploração de espaço, ambiente, respeito, dentre outros, que transmitem a aprendizagem do mundo físico e social, despertando a curiosidade da criança. Assim, faz-se necessário que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam significativas e que os alunos compreendam as tarefas e os objetivos das mesmas. O texto destacado no RCNEI (BRASIL, 1998b) corrobora com tal afirmação:

> A criança deve ser preparada para saber observar fenômenos constantes e esporádicos, fazer a escolha sobre critérios de classificação dos objetos, organizarem experiência, participação de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos, problemas que possam ser investigados, contatos com pequenos animais e plantas, conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas (BRASIL, 1998b).

Nesse sentido, faz-se necessário que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam significativas e que os alunos compreendam as tarefas e os objetivos das mesmas.

Sobre o ensino de Ciências Naturais, Santana (2008), destaca que este saber possibilita à criança potencializar o seu desenvolvimento lógico e racional, promovendo o aumento de sua razão para os acontecimentos do cotidiano e a resolução dos problemas práticos. Sabendo que a criança traz consigo um conjunto de experiências, ao professor cabe valorizar e ampliar a sistematização destas, voltadas a cada saber. Ao mediar esse processo, o educador tem uma rica oportunidade de preparar a criança para desenvolver um importante papel de futuro cidadão.

Desse modo, o ensino de Ciências na Educação Infantil pode ser atrativo quando o professor inclui em suas aulas os livros de literatura infantil como um instrumento de aprendizagem. Para este propósito, ele deve observar cuidadosamente cada detalhe, pois os mesmos podem trazer conteúdos que se deseja trabalhar na disciplina[2].

3 MÉTODO

Para delimitar essa pesquisa em uma base segura para o seu desenvolvimento, usa o método da pesquisa-ação, que, segundo GIL (2008, p. 30):

> É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, o pesquisador tem ativa participação com os alunos investigados, sem deixar de lado o cuidado com a objetividade exigida na pesquisa científica, no que se refere à análise e interpretação dos dados coletados no estudo. A utilização dessa

técnica propiciou o aprofundamento investigativo de questões relacionadas à temática pesquisada – a sala de aula.

O lócus escolhido para realização e desenvolvimento dos trabalhos foi o Externato São Francisco de Assis. O público alvo abrangeu crianças na faixa etária de cinco anos, alunos do Jardim III. De acordo com as questões em estudo, procedeu-se a planificação e organização das atividades a desenvolver, que, após serem implementadas, foram analisadas à medida que iam sendo realizadas.

Faz-se saber que a primeira intervenção aconteceu no ano de 2016, com os alunos do Externato São Francisco de Assis. A aplicação da mesma foi feita em uma manhã, e a metodologia foi diferenciada, devido ao tempo de aplicação. Sua aplicação foi em um período de dez dias. Com uma metodologia que envolve atividades diversificadas.

3.1 O Experimento: Externato São Francisco

Atividade 01

Nome: Roda de Conversa

Objetivo: Instigar a comunicação oral e a socialização.

A roda de conversa pode ser organizada com a finalidade de discutir, intencionalmente, alguns assuntos, pois é através dela que a criança tem a oportunidade de desenvolver a linguagem oral, onde ela poderá ampliar seu vocabulário e construir frases mais completas e complexas, o domínio da expressão e comunicação. Segundo Freire (1994):

> Instrumental importante do educador é o ver, o escutar e o falar. Assim como para estar vivo não basta só o coração batendo, para ver não basta estar de olhos abertos. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ter desejos. Através do seu olhar o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro, abrir-se para o entendimento da sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para a compreensão

> do desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar; pois todo o desejo pede, busca comunicação com o outro (FREIRE, 1994, p. 11).

No primeiro momento foram investigados os conhecimentos prévios dos alunos sobre a literatura infantil, em entrevista oral sobre a história de Chapeuzinho Vermelho. Nesse momento alguns alunos já estavam eufóricos para ouvir a leitura do conto e pediram para a leitura ser logo realizada.

Atividade 02
Nome: Roda de Leitura

Objetivos: Desenvolver a percepção visual, instigar o imaginário.

No segundo momento foi realizada a roda de leitura do conto de Chapeuzinho Vermelho, intercalada com a aplicação do questionário com os alunos, dando ênfase à importância das ilustrações do livro para as crianças; o que corrobora com Antloga (2012, p. 6) ao afirmar que "a imagem transcende o texto, transmite informações que vão além das expressas no texto". As imagens, as personagens e os locais onde ocorre a história são essenciais para a compreensão e associação natural das crianças sobre os conteúdos de Ciências. Ao ouvir as historinhas, a criança, não somente se encanta, mas também adquire conhecimentos importantes para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Fracalanza (1996, p. 26-27),

> O ensino de ciências nos anos iniciais, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos às situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

Neste sentido, ao garantir, à criança, em seus primeiros anos de vida, a riqueza da vivência narrativa, o educador estará contribuindo para o desenvolvimento da sua imaginação e do seu pensamento lógico, que, segundo Vygotsky (1998) andam juntos: "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista" (VYGOTSKY, 1998, p.128). O autor ainda ressalta que, na imaginação, a direção da consciência se distancia da realidade. Esse afastamento da realidade, a partir de uma história, torna-se necessário para uma penetração mais intensa da realidade.

Neste caso, percebeu-se que a criança, ao ouvir a leitura do conto de Chapeuzinho Vermelho (fig. 1), aprendeu que lobos habitam em florestas e fazem parte de espécies carnívoras, assim, desejam comer pessoas. "Tia, eu não posso ter um lobo na minha casa porque senão ele me come" (Fala da criança 1).



Figura 1 — Roda de leitura
Fonte: Dados primários da pesquisa (2016)

Ainda nessa atividade, notou-se que as crianças trazem consigo um conhecimento de mundo em relação ao ensino de Ciências. Ao responder questões sobre a Floresta Amazônica, as crianças

foram instigadas a demonstrar compreensão sobre a concepção de floresta, ao explicar que é "um lugar grande, com muitas árvores, muitos bichos, o lobo mau, a onça, o leão, a arara, passarinho, borboleta, [...] e também tem o rio" (Fala das crianças 1, 2 e 4).

As crianças ainda demonstraram conhecimento sobre a localização da floresta, ao afirmar que fica afastada da cidade "em um lugar bem longe que não passa carros". (Fala da criança 3). Ao ser estimulada a dar exemplo de um nome de floresta, prontamente respondeu: "Floresta Amazônica" (Fala da Criança 4).

De acordo com as crianças investigadas, o ambiente da floresta apresentado no livro de literatura de Chapeuzinho Vermelho estava com o aspecto limpo, bem cuidado e sem lixo jogado no chão, assim como deve ser, pois "se jogar o lixo no chão mata os animais com a sujeira, eles vão ficar tristes e morrer (Fala da Criança 2). Nesse momento, aproveitou-se a oportunidade para apresentar questões voltadas à temática de ambiente e saúde.

RECONHECIMENTO DO ESPAÇO

Inicialmente, os alunos foram instigados a reconhecer o espaço onde acontece a história. Eles identificaram o local do acontecimento da história como uma Floresta. Esta conclusão foi unânime.

Alguém já tinha visto uma floresta?

As crianças responderam que somente tinham visto nos desenhos, filmes e histórias.

Como a floresta aparece no livro, é uma floresta que dá medo, é perigosa, escura, ou é alegre, colorida e acolhedora?

"É muito bonita, colorida, eu queria ir lá" (Fala da criança 1).

"Eu não tenho medo desta floresta" (Fala da criança 2).

A floresta é um lugar seguro para morar?

"Eu queria morar na floresta" (Fala da criança 3).

Diante das respostas das crianças, pode perceber que elas respondem as questões baseando-se no conhecimento pautado na floresta da narrativa de Chapeuzinho Vermelho. As crianças ainda não construíram o conhecimento relacionado a uma floresta de verdade e o que ela pode proporcionar.

O USO DO VÍDEO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta etapa foi aplicada com a utilização do vídeo como um recurso didático. Sabe-se que a televisão é uma tecnologia de fácil acesso para as escolas nos dias atuais. Em um universo de tecnologias, o vídeo didático é uma ferramenta aliada ao ensino e à aprendizagem, não tendo que substituir outros recursos, mas, complementar e integrar-se a eles de maneira prazerosa e surpreendente.

Existem várias maneiras de o educador utilizar o vídeo em suas aulas. Neste caso, foi utilizado o vídeo como ilustração, como uma forma de apresentar aos alunos outro cenário, aproximá-los de um ambiente distante, pois, através das imagens, cria-se a possibilidade de uma narrativa visual que ultrapassa obstáculos linguísticos, ampliando a comunicação e a expressão da criança.

Foi apresentado aos alunos um vídeo com imagens em 3D sobre a Floresta Amazônica. Os alunos ficaram entusiasmados, todos em silêncio, observando as imagens exibidas, e o som fascinante que ecoa da floresta em meio ao imenso silêncio. Após a apresentação do vídeo, retoma-se aos questionamentos sobre a floresta: A floresta que aparece no livro é igual a uma floresta de verdade?

As crianças puderam fazer a comparação das florestas apresentadas, ou seja, a floresta do livro de Chapeuzinho Vermelho e a floresta apresentada no vídeo, inclusive a Criança 1 disse: “Eu nunca tinha visto uma floresta desse jeito, ela é linda”.

O que tem em uma floresta?

"Tem muita coisa em uma floresta, ela é muito grande"! (Fala da criança 2).

"Tia, a floresta tem muita árvore, rio, passarinho"! (Fala da criança 3).

A partir do vídeo apresentado, as crianças perceberam que esta floresta tem uma maior variedade de componentes, quando comparada à da narrativa de Chapeuzinho Vermelho. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), esta análise desenvolvida pelas crianças contribui com o processo de aprendizagem por observação:

> A percepção dos componentes da paisagem local e de outras paisagens pode se ampliar na medida em que as crianças aprendem a observá-los de forma intencional, orientada por questões que elas se colocam ou que os adultos à sua volta lhes propõem. Elas podem ser convidadas a reconhecer os componentes da paisagem por meio de algumas questões colocadas pelo professor, realizadas em função do tema que está sendo trabalhado (BRASIL, 1998c, p. 184).

3.2 Resultados

3.2.1. Entrevistas aos Professores

A abordagem estruturada em pesquisa envolve a prática pedagógica de dez professoras da Educação Básica que trabalham com a Educação Infantil em diferentes escolas de rede pública e privada, com a finalidade de compreender suas perspectivas e práticas sobre o ensino de Ciências – Natureza e Sociedade – na educação infantil.

Neste sentido, dá-se enfoque à utilização da literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem e ao seu uso como ponto de partida para trabalhar conteúdos relacionados á disciplina de Ciências.

Métodos utilizado foram o de observação, a entrevista, onde, segundo Gil (2008, p. 109) "[...] é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo

assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação".

A entrevista foi dinamizada com professores (todas do sexo feminino), a qual foi composta por 10 (dez) questões abertas e previamente elaboradas, com flexibilidade em alterar a ordem das questões e de ser adaptada no decorrer da investigação, permitindo às entrevistadas responderem à vontade, sem nenhum tipo de influência. As respostas das entrevistadas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A partir dos dados coletados em entrevista feita com as professoras, é importante abordar, a priori, a visão dos mestres em relação aos conhecimentos das ciências e sua total influência no sistema cognitivo do alunado. Partindo desta premissa, analisar, de forma continuada, o desenvolvimento das crianças, no que se refere a suas percepções espaciais, temporais e intuitivas.

As professoras entrevistas tinham de 4 (quatro) a 15 (quinze) anos de carreira, todas com formação inicial em Pedagogia. Acerca da frequência de aulas da disciplina Ciências e as práticas de ensino relacionadas à literatura infantil. O Quadro 1, a seguir, expõe respostas das professoras entrevistadas em relação ao rendimento dos alunos, de acordo com a quantidade de aulas semanalmente ofertadas, como também indica a influência significativa que a literatura infantil proporciona diante do processo de desenvolvimento cognitivo e de aquisição da linguagem oral e escrita das crianças.

No método de observação, fora indagado pelas professoras a questão do baixo número de aulas da disciplina de Ciências, sendo explanado que as aulas ocorrem 2 (duas) vezes na semana. As profissionais relataram sobre a necessidade de ampliar o número de aulas semanais para que haja um resultado satisfatório na aprendizagem de seus alunos em relação à construção do conhecimento na referida disciplina; fato determinante para o rendimento do alunado.

Neste percurso, observa uma unanimidade quanto à carência de aulas de cunho científico, o que determina um menor aproveitamento intelectual por parte das crianças.

De acordo com os dados apresentados, refleti que houve um alto índice de respostas positivas em relação à influência da literatura infantil no sistema cognitivo das crianças. De acordo com Rufino e Gomes (1999, p. 11) "A Literatura infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo". Neste sentido, entende quão enriquecedora são as narrativas infantis para a construção cognitiva das crianças.

A entrevista com as dez professoras que trabalham com a Educação Infantil concluiu que é possível ensinar Ciências por meio da literatura infantil. O professor, ao desenvolver um planejamento que possa interdisciplinarizar as disciplinas, está contribuindo para a aquisição de habilidades, construção e organização do saber do aluno. Para isso, o professor necessita de uma capacitação nessa área, promovendo assim, a construção do conhecimento em ciências de maneira lúdica e atrativa.

3.2.2. Aquisição de atitudes e habilidades de linguagem e Ciências

Aqui, serão descritos alguns aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem das crianças participantes da pesquisa em questão. A partir dos conhecimentos prévios e das atividades desenvolvidas com elas, foi possível obter um resultado significativo que responde à questão principal deste estudo: "Como construir Conhecimento em ciências por meio da literatura infantil"?

No início da aplicação do projeto com as crianças, foi diagnosticado o conhecimento prévio que possuem em relação ao livro de literatura infantil de Chapeuzinho Vermelho. As crianças, quase em sua totalidade, responderam que conheciam a história.

Após a leitura do livro em questão, algumas atividades foram desenvolvidas. Atividades essas que tinham um objetivo específico: aprender ciências através da contação da história da

Chapeuzinho Vermelho. Cada atividade aplicada tinha a finalidade de trabalhar temas específicos de ciências e trabalhar a linguagem oral e escrita das crianças.

A participação das crianças nas atividades foi notória, todas queriam participar, respondendo as questões colocadas. Algumas respostas apresentavam as representações que as crianças traziam consigo. Diante disto, foram proporcionados momentos em que pudessem testar, aprimorar e aumentar sua compreensão. Por meio de atividades de ciências, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver competências de comunicação, dando respostas a curiosidades que possuem, e desenvolvendo capacidades úteis para futuras aprendizagens em ciências.

Ao longo da investigação, procurou-se promover, nas crianças, o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, proporcionando, assim, nos diálogos, um discurso científico acessível à faixa etária dos participantes, que é fundamental para a compreensão de conteúdos e temas voltados para as ciências naturais. Embora o livro de literatura infantil utilizado apresentava uma linguagem simples, sua exploração, em conjunto com as atividades propostas, proporcionou o desenvolvimento de temas diversificados, conceitos e conteúdos, promovendo a linguagem científica.

A aplicação das atividades teve a finalidade de permitir, às crianças, a oportunidade de desenvolverem a compreensão do que está sendo proposto a aprender, permitindo que consigam observar, levantar questões, formular hipóteses, interpretar e comunicar-se, ou seja, participarem dos processos das ciências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve a intenção de mostrar que é possível construir conhecimento em Ciências por meio da literatura infantil, com alunos de duas instituições educacionais no ciclo da educação infantil. O estudo apresentou respostas à questão de investigação, proposta inicialmente. A saber: Construir conheci-

mentos em Ciências por meio da literatura infantil. A investigação desenvolvida permitiu examinar a adequabilidade da utilização de livros de literatura infantil nas aulas de ciências, analisando-os como recurso para o ensino das ciências.

A questão que deu origem a esta investigação promoveu a aplicação de atividades diversificadas que proporcionaram aos alunos o desenvolvimento da construção do conhecimento em Ciências. Assim, foi possível perceber que a utilização dos livros de histórias infantis pode resultar na exploração de conteúdos que envolvam a temática de Ciências, de modo a facilitar a compreensão das crianças, por meio da motivação e curiosidade.

A análise dos dados aqui expostos se iniciou a partir de um projeto de pesquisa, onde se aplicou uma intervenção com os alunos do Externato São Francisco de Assis. A priori, houve o questionamento sobre a aplicação do desenvolvimento do trabalho ser realizada em apenas um dia. Seria mesmo possível obter um resultado positivo? A roda de conversa, início da aplicação do trabalho, já revelou que os conhecimentos prévios das crianças eram satisfatórios para prosseguir com o cronograma. A sequência didática aplicada posteriormente trouxe embasamento para aprofundar questões teóricas e pedagógicas que resultaram na análise desse trabalho.

Neste sentido, conclui-se que o educador pode, sim, utilizar-se dos livros da literatura infantil, não somente para explorar a criatividade e o imaginário da criança, mas, também, para explorar conteúdos relacionados a temáticas específicas de uma ou mais disciplinas, e, assim, promover o desenvolvimento de ações pedagógicas que possam contribuir para o processo de aprendizagem e para a promoção de valores científicos.

Diante da carência de estudos voltados, especificamente, à literatura infantil e ao ensino de ciências, surge a necessidade de mais investigações que aprofundem as questões aqui tratadas, e outras que possam surgir para que novas descobertas sejam compartilhadas e divulgadas.

REFERÊNCIAS

ANTLOGA, D. C. SLONGO, I. I. P. Ensino de ciências e literatura infantil: uma articulação possível e necessária. **Anais...** IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS. UCS, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília: Diário Oficial da União, dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

FRANCALANZA, H. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: **A paixão de conhecer o mundo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIASSI, L. P. C.; ARAUJO, P. T. **A literatura infantil no ensino de ciências**: propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos mestres).

RODRIGUES, M. M. M. **Linguagem oral e escrita.** 2012. Disponível em: http: compartilhandosaberesdapos.blogspot.com.br/search/label/ARTIGO

SANTANA, A. C. D. ; SANTOS, P. N.; ABÍLIO, F. J. P. O ensino de ciências na educação e ensino fundamental: projeto de monitoria no curso de pedagogia da UFPB. **Anais...** X Encontro de Iniciação a docência. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da criança (mimeo), 2002.

VIGOSTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

NOTAS

1 Segundo o exposto no documento, estes eixos foram escolhidos por se constituírem um a parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade (BRASIL, 1998a, p. 46).

2 Livros de literatura infantil também trazem questões que podem ser relacionadas a determinadas disciplinas. No caso deste trabalho, no livro de literatura que traz como título "Chapeuzinho Vermelho" pode ser abordada questões como *espaço* (a casa da vovó, a casa de Chapeuzinho e a floresta) e *tempo* (Era uma vez – tempo indeterminado). Para maior esclarecimento desses dois conceitos, ver Piassi; Araújo (2012, p. 44).

CAPÍTULO QUATRO

ITABORAÍ: ENTRE A INTERFERÊNCIA POLÍTICA E O TRABALHO TÉCNICO NA BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

ITABORAÍ: BETWEEN POLITICAL INTERFERENCE AND TECHNICAL WORK IN THE SEARCH FOR EDUCATION QUALITY

Andrea Paula de Souza Waldhelm

Texto publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Resumo: O estudo foi realizado em uma secretaria de educação de um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo apresentar o arranjo institucional do órgão gestor, com destaque para a burocracia de alto e médio escalão e suas possíveis relações com o perfil de rendimento da rede de ensino em termos de qualidade e equidade educacional aferido em avaliações em larga escala. O desenho metodológico está ancorado na abordagem quanti-qualitativa e a análise dos dados foi realizada tendo como referências os estudos de gestão educacional e políticas educacionais. Observou-se que há compromisso da equipe local e esforços empreendidos para garantir a matrícula e a frequência com sucesso escolar dos alunos da rede municipal de ensino. Contudo, as interferências externas, em especial da política local, dificultam a elaboração de políticas educacionais que logrem promover qualidade com equidade educacional.
Palavras-chave: Gestão educacional. Inclusão social. Burocratas de alto e médio escalão. Qualidade e equidade educacionais

Abstract: This study was performed in the department of education in a municipal district in the metropolitan area in the state of Rio de Janeiro. This work aimed at presenting the institutional arrangement of the management body and highlights that the high and medium-ranking bureaucracy might have relation with the performance profiles concerning educational quality and equity measured by large scale assessments. The methodology used in this work addresses a quantitative and a qualitative approach. The data analysis was performed having reference studies concerning educational quality and educational policy as a basis. It was observed that there is acommitment from the staff in order to guarantee students' enrollment, attendance and success in the educational network. Nevertheless, the external interference, especially in the local policy, makes it harder to set the educational policies in order to promote quality and equity in education.

Keywords: Educational management - Social Inclusion – High/medium raking bureaucrats - Educational quality and equity.

O CONTEXTO

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada no período de (re)democratização da sociedade brasileira, sendo que esta prevê o Brasil como uma República Federativa "formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal" e regida pelo princípio da cooperação recíproca. Inaugurou-se, dessa maneira, o que se convencionou denominar de novo "pacto federativo" no país, no qual o município adquiriu um novo status, com recursos próprios e grande autonomia. Desde então, vis a vis a descentralização política, fiscal e institucional observou-se um crescimento mais acelerado da fragmentação das unidades de governos locais. Assim, ratificou-se a ideia corrente, construída ao longo do tempo, "que identifica o federalismo com maior democracia e maior descentralização" no Brasil (ARAÚJO, 2005, p. 109).

Na educação, este contexto foi marcado pela descentralização e municipalização da gestão, tanto no que tange aos sistemas como às relações estabelecidas nas escolas, que adquiriu um perfil democrático. Especificamente em relação à Carta Magna (CF88, art. 206, inciso IV), a inclusão da gestão democrática no ensino público foi inovação, institucionalizando, dessa forma, uma prática que vinha ocorrendo em vários governos estaduais e municipais. A municipalização, por seu turno, foi se constituindo tanto com o aumento no número de novas matrículas quanto com transferências de estudantes das redes estaduais de ensino.

Em que pesem os avanços na educação básica nas últimas décadas, ainda estamos com enormes desafios a serem enfrentados, dentre eles a diminuição dos desfechos escolares desfavoráveis para parcela significativa dos alunos e a diminuição das desigualdades regionais em termos da qualidade da educação (VELOSO, 2009). Assim, a expansão do atendimento educacional não promoveu a sua real democratização porque não promoveu a equidade na qualidade do atendimento educacional (GIRARDI, 1994).

Nesse sentido se as esferas locais de administração quiserem enfrentar a nova fase, devem dispor de um tipo de gestão compatível com os novos tempos. Isso significa disporem de "recursos humanos, conhecimentos técnicos, capacidade administrativa para responder, com eficácia, pela execução de políticas complexas e por outras providências reformadoras" (NOGUEIRA, 2004, p. 24). Acrescente-se a isso um "ambiente institucional caracterizado pela existência de instituições representativas, participativas e de controle (social, burocrático e judicial)" (GOMIDE; PIRES, 2014, p. 21).

Assim, a proposta da pesquisa, que resultou na tese de doutorado defendida pela autora em 2016, consistiu em estudar a gestão das secretarias, num contexto de municipalização e de democratização, a partir de diferentes perfis de resultados no primeiro segmento do ensino fundamental. Neste capítulo, apresentarei o resultado do estudo de caso desenvolvido em uma rede municipal de ensino do Estado do Rio dentre as três selecionadas a partir dos distintos perfis de rendimento e características contextuais. O tema em destaque será o órgão gestor central da administração municipal, sua organização, dirigentes municipais de educação e equipes de trabalho (burocracia e cargos em comissão). Tem como objetivo apresentar o arranjo institucional do órgão gestor, com destaque para a burocracia de alto e médio escalão (atores importantes para a formação da agenda e a implementação das políticas públicas), e suas possíveis relações com o perfil de rendimento da rede de ensino em termos de qualidade e equidade educacional.

O texto está organizado em quatro seções, contando com esta contextualização. Na próxima seção apresento o percurso teórico-metodológico que conduziu a organização dos protocolos utilizados no trabalho de campo. Na seção três, apresento o arranjo institucional, com destaque para a estrutura organizacional e equipes de trabalho. Nas considerações finais apresento algumas possíveis relações entre a estrutura organizacional e o perfil de rendimento da rede de ensino.

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os sistemas de ensino podem ser considerados organizações complexas, formados por relações complementares e até contraditórias, como regras e improviso, indivíduos e estruturas, entre outros; daí a diversidade de tipologias de modelos organizacionais. Lima (2011, p. 18), influenciado pela proposta de análise apresentada por Per-Erik Ellström (1983, apud LIMA, 2011), relacionou quatro modelos das organizações educacionais: racional, político, de sistema social e anárquico, incluindo no estudo os elementos objetivos (clareza e consenso compartilhados e transparência) e tecnologias (conhecimentos dos procedimentos). Para o autor (ibid., p. 21) o modelo racional ou burocrático destaca o "consenso e a clareza dos objetivos organizacionais [...] e pressupõe a existência de processos e de tecnologia claros e transparentes". Nesse modelo, as organizações são consideradas como a realização de objetivos, numa perspectiva instrumental para a tarefa e na importância de estruturas organizacionais.

De acordo com Lima (2011, p. 28), quando aplicado ao estudo das escolas (no nosso caso as secretarias municipais de educação), o modelo burocrático

> acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais.

Contudo, segundo o autor, um estudo mais acurado das organizações educativas não deve limitar-se à análise das estruturas formais, mas considerar, também, o que acontece mesmo que informalmente, na organização. O autor propõe assim outro modelo organizacional que denomina anarquia organizada, assim sintetizada: "um modelo em que os objetivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas" (LIMA, 2011, p. 33). Para o autor toda organização pode

ser entendida, ao menos parcialmente, como uma anarquia organizada e, por conseguinte, pode apresentar três características gerais: i) "objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática"; ii) falta de clareza da sua tecnologia (os processos não são compreendidos pelos membros e trabalha-se sem planejamento claro); iii) participação fluida (há rotatividade entre os participantes nas diferentes esferas de decisão, o que faz com que as escolhas mudem com frequência).

O modelo burocrático tem sido um tipo ideal de análise da organização, sendo, não raras vezes, confundido com o próprio aparelho de controle central. Assim, sob a ótica jurídico-normativa, é evidente que o desenho organizacional dos sistemas e redes de ensino, os arranjos organizacionais (ou institucionais) e as estruturas formais estejam predeterminados, ou seja, referendados por orientações gerais. Nesse sentido, um desafio para o estudo das secretarias de educação não reside exclusivamente na identificação das normas, mas em saber se elas estão ou não efetivamente atualizadas no plano da ação organizacional. Daí que, para a pesquisa nos órgãos gestores, foram realizadas análises de documentos legais e norteadores e também entrevistas, numa tentativa de capturar as ações empreendidas pelos gestores locais.

Os estudos sobre a gestão de secretarias municipais de educação ainda são raros no Brasil. A partir da revisão de literatura da área, com destaque para os trabalhos de Gasparetto et al. (2001), Barroso (2006) e Lima (2011), entre outros, elenquei algumas categorias-chave, com vistas à coleta de dados e sua posterior análise. Neste capítulo o destaque foi dado ao "arranjo institucional", sendo que, para a finalidade deste trabalho, foram selecionados os seguintes aspectos: estrutura organizacional da secretaria e dinâmica de seu funcionamento; quadros técnicos existentes (burocracia e cargos em comissão) e formação e relação do órgão gestor com as escolas.

A estrutura organizacional do órgão gestor e sua dinâmica de funcionamento foram estudadas a partir dos organogramas formais

e informais, a composição das equipes de trabalho e os quadros técnicos existentes (GASPARETTO *et al.*, 2001; LIMA, 2011).

Especificamente em relação às equipes de trabalho, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a administração pública direta e indireta dos entes federados deve obedecer aos "princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência" (art. 37). O mesmo artigo ainda prevê a investidura aos cargos públicos, que dependerá de aprovação em concurso público, as funções de confiança (exclusivas para servidores ocupantes de cargos efetivos) e os cargos em comissão (preenchidos por servidores de carreira com percentuais mínimos previstos em lei), temas importantes para a análise dos quadros técnicos das secretarias de educação. Esse grupo, em sua maioria, constitui a burocracia responsável pela implementação das políticas. No caso das funções gratificadas ou cargos comissionados, estes podem constituir os altos e médios escalões dos órgãos gestores. Nessa perspectiva, o dirigente municipal de educação (DME) normalmente assume a pasta em função de uma indicação política do executivo e torna-se o responsável pela concretização das promessas de campanha do candidato eleito no campo educacional.

Os profissionais que compõem seu grupo direto de trabalho podem fazer parte da burocracia educacional ou não. Quando estão na condição de servidores públicos são classificados como burocratas de alto escalão: os "policymakers, ou seja, decisores com responsabilidade política" (FUSTER, 2016, p. 5). Eles ocupam uma função híbrida, pois possuem competência técnica dos assuntos do Estado bem como responsabilidade política (LOUREIRO; ABRUCIO, 1999).

Na estrutura hierárquica da SEMEC identificam-se também os burocratas que atuam no nível de gerência intermediária entre o alto escalão e aqueles que estão na "linha de frente" e atuando diretamente com o público, os denominados "burocratas de médio escalão", a saber, diretores, coordenadores, gerentes, supervisores etc. (LOTTA, PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 30). Apesar da dificuldade para definir qual o quadro específico do funcionalismo público que constitui essa categoria,

por conta da complexidade e mudanças nas estruturas das organizações, os BME têm recebido cada vez mais atenção nos estudos sobre implantação das políticas públicas, ao "assumirem a função de traduzirem decisões em ações" (ibidem).

Os burocratas que atuam diretamente com os usuários/beneficiários dos serviços públicos são denominados "burocratas de nível de rua", cujas funções, de acordo com Lipsky (2019, p. 55), "são construídas com base em dois aspectos inter-relacionados de suas posições: relativo grau de discricionariedade e relativa autonomia por parte da autoridade organizacional". Os "burocratas de nível de rua" não foram objeto de estudo para a realização deste trabalho, sendo apenas citados na análise para ilustrar a complexidade na gestão de pessoas por parte dos alto e médio escalões da secretaria municipal de educação.

A seleção da rede municipal aconteceu a partir de um estudo, de natureza quantitativa, que abrangeu as redes municipais de ensino do Estado do Rio, com exceção da Capital, em termos de qualidade e equidade educacional. Os dados do trabalho compreenderam o período entre os anos de 2004 a 2013, realçando, de um lado, os anos de aplicação de Prova Brasil e, de outro, os anos de mudança dos titulares do poder executivo nas municipalidades. A escolha destes anos está relacionada ao interesse em acompanhar o desenvolvimento econômico e social fluminenses no período em que dispomos de dados censitários das avaliações educacionais em larga escala divulgadas pelo INEP/MEC, a saber, 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013. Além disso, considerando os períodos de mandato dos prefeitos, gestões de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012, foram também incluídas informações do ano anterior à assunção do cargo, neste caso o ano de 2004, e o primeiro ano de uma nova administração, o ano de 2013. Dessa maneira, a proposta consistiu em apresentar o contexto do município no mesmo período em que dispomos de informações sobre a qualidade da oferta educacional aferida em testes padronizados em larga escala.

Para o estudo, considerei que a qualidade do ensino pode ser aferida por resultados em testes padronizados em larga escala

da Prova Brasil. O indicador de qualidade utilizado como referência foi o desempenho médio de 225 pontos em matemática no 5º ano do ensino fundamental na edição de 2011 da Prova Brasil. No caso da equidade, foi considerado o conceito elaborado por Dubet (2008), a saber, a garantia a todos os estudantes, ou ao maior número possível, sobretudo aos menos favorecidos, os mais elevados níveis escolares. Sua avaliação foi operacionalizada tomando como referência o percentual de 40% ou mais de alunos nos níveis de proficiência adequado ou avançado no mesmo teste, ou seja, 40% ou mais de alunos com desempenho médio de 225 pontos ou mais. Nesse sentido, ao relacionar as duas categorias, encontrei três perfis de resultado: "desempenho médio abaixo de 225 pontos e menos de 40% de alunos nos níveis adequado ou avançado", "desempenho médio abaixo de 225 pontos e 40% ou mais de alunos nos níveis adequado ou avançado" e "desempenho médio de 225 pontos ou mais e 40% ou mais de alunos nos níveis adequado ou avançado".

A etapa subsequente da pesquisa foi desenhada numa perspectiva qualitativa, para a qual selecionei uma rede de ensino para cada perfil de rendimento; considerei também os seguintes critérios: idade da municipalidade, classificação por número de habitantes, nível socioeconômico das famílias dos alunos e número de matrículas no ensino fundamental. A partir daí, foram pré-selecionadas três redes de ensino, da qual uma constitui o estudo de caso deste capítulo: Itaboraí (região Metropolitana do Rio de Janeiro), que apresentou o perfil "desempenho médio abaixo de 225 pontos e menos de 40% de alunos nos níveis adequado ou avançado".

Para a realização do trabalho de campo, apliquei um questionário de dirigentes municipais de educação, utilizei os documentos oficiais do órgão gestor e que vigoraram no interstício de 2004 a 2013 e realizei entrevistas, as quais foram consideradas como instrumentos primordiais, sendo realizadas ao longo dos meses de março a dezembro de 2015.

A ANÁLISE DA REDE MUNICIPAL DE ITABORAÍ

Itaboraí pertence à região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e possui área total de 430,4 quilômetros quadrados. A população está concentrada na área urbana (98,81%, de acordo com o Censo Demográfico de 2010) e a taxa de crescimento populacional no período estudado (2004 a 2013) foi de 6,89%, tendo 225. 263 habitantes em 2013.

Historicamente, o cenário político local pode ser caracterizado por algumas famílias donas de terras que detinham o poder local; daí que, na última década ainda prevalece o patrimonialismo na administração pública.

Idealizado para ser um dos principais empreendimentos da Petrobras no setor petroquímico, o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), em fase de construção, foi instalado no município de Itaboraí em 2006. A previsão de término da obra deveria ser 2011; contudo, quase dez anos depois do início da instalação, o status da obra, em 2015, era de 82% de avanço da infraestrutura física. De acordo com a notícia veiculada pela EBC Agência Brasil, no mesmo ano, havia mais de 12 mil trabalhadores nas construções, mas as obras das refinarias estavam paradas desde o início das investigações da Operação Lava Jato.

A instalação do COMPERJ no município alterou profundamente a economia e o desenvolvimento locais. Vários empreendimentos relacionados direta ou indiretamente ao setor petrolífero foram instalados na cidade. Entretanto, a diminuição do ritmo das obras afetou o desenvolvimento dos novos ramos da economia, bem como prejudicou as antigas frentes de trabalho da cidade.

Tanto a instalação, quanto a interrupção das obras do COMPERJ, e a interferência política na administração pública afetaram a política educacional, como registrado a seguir.

No contexto de descentralização da gestão educacional e da municipalização do ensino é que são criados os sistemas municipais de educação, numa perspectiva de assunção da autonomia,

em seu âmbito de prioridades, pelas localidades (ANDRADE, 2010). Especificamente em relação à Itaboraí, a criação do sistema de educação data de 17 de março de 2000, em consonância com a Constituição Federal de 1988, artigo 211.

O Conselho Municipal de Educação, por seu turno, é bem mais antigo, tendo sido criado em 25 de novembro de 1991. O Conselho é paritário e possui caráter consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador. Até o momento do trabalho de campo, em 2015, a presidência do órgão era ocupada pela atual DME e a sede estava localizada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), sendo o espaço compartilhado com os supervisores educacionais da rede de ensino, exceto nos momentos de reunião do Conselho.

Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), a escolarização obrigatória (4 a 17 anos) está praticamente universalizada em Itaboraí, pois 93% da população em idade escolar frequenta creche ou escola, semelhante ao contexto nacional, que era de 89,5% em 2005 e em 2014 chegou a 93,6% (IBGE, PNAD, 2016).

A taxa de analfabetismo também decresceu (IBGE, 2010) de 10,76% em 2000 para 6,56% em 2010. O grupo etário com maior queda foi a população jovem (15 e 24 anos), o que pode ser fruto da ampliação do acesso à escolarização para crianças e adolescentes em idade obrigatória nas últimas décadas no município.

O atendimento educacional apresenta maior concentração na rede municipal de ensino, com aumento de 10,50% entre 2004 e 2013, totalizando 31.223 matrículas em 2013. A maior concentração de matrículas está na área urbana do município, com acréscimo de 23,97% no período estudado. Entretanto, há maior concentração de estabelecimentos escolares na área rural: 50,59% em 2013.

A taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, foco da pesquisa que deu origem a este capítulo, aumentou ao longo de 2005 (78,4%) e 2013 (86,0%). E a taxa de distorção idade-série, apesar de alta, decresceu durante o período estudado, a saber: de 40,7% em 2007 para 34,6% em 2013.

Em relação à proficiência, foi possível constatar que, para esta etapa de ensino, ao longo das edições da Prova Brasil de 2007 a 2013, a situação da rede de ensino se manteve com desempenho abaixo de 225 pontos em matemática e abaixo de 40% nos níveis adequado ou avançado, configurando a rede de ensino como "sem qualidade" e "sem equidade" educacional.

Em relação à estrutura organizacional, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura faz parte da administração direta, que, a partir da reforma de 1989, constitui um dos órgãos da estrutura básica do poder executivo. Passou por duas nomenclaturas no período, a saber: Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Secretaria Municipal de Educação. Na gestão 2013-2016 (atual no período em que o trabalho foi realizado), houve uma reformulação no organograma, ainda não oficializada em lei, mas já em vigor, da SEMEC, que passou a contar com a seguinte composição em nível primeiro escalão: dirigente municipal; chefe de gabinete; seis subsecretarias (educação integral e projetos estratégicos; ensino; gestão e articulação; infraestrutura escolar, orçamento e gestão estratégica; administração e tecnologias educacionais e informação) e o departamento de merenda escolar.

Ao longo do período estudado, de acordo com as legislações que estruturam o órgão gestor, também foi observado um grande número de profissionais, distribuídos em cargos de subsecretários, diretores de departamentos, chefes de divisões, coordenadores e assessores. Especificamente em relação à administração de 2013-2016, a criação das novas subsecretarias teria acontecido a partir de uma avaliação do próprio grupo gestor para tornar o serviço mais eficiente.

A partir do estudo dos organogramas foi possível perceber que a estrutura organizacional da SEMEC de Itaboraí apresenta-se formalizada na maior parte do período em estudo, característica do modelo racional ou burocrático. Entretanto, a partir das entrevistas realizadas com as ex-dirigentes e a atual DME, a constante interferência político-partidária para as nomeações de profissionais em diferentes níveis da hierarquia tem sido constante na cidade.

Ao longo do período estudado (2004-2013), a SEMEC de Itaboraí teve três DMEs, um em cada mandato eletivo. Para traçar um perfil dos secretários, recorri à ficha de apresentação, preenchida no dia da entrevista. Em relação à formação, as três dirigentes municipais de educação possuem nível superior de ensino, licenciatura plena em pedagogia, com pós-graduação em gestão escolar. Todas três possuem mais de 20 anos de profissão, sendo que duas são servidoras de carreira na Prefeitura de Itaboraí e uma (da gestão 2005-2008) veio como professora cedida da Secretaria de Estado de Educação. As três começaram como docentes do primeiro segmento do ensino fundamental e passaram pela função de direção de escola antes de assumirem o cargo de dirigente municipal de educação. As duas ex-dirigentes entrevistadas já haviam sido coordenadoras regionais da Secretaria de Estado de Educação (Metropolitana II), antes de assumirem a pasta da educação em Itaboraí. Uma delas, que à época da pesquisa assumira o cargo de vereadora na cidade, chegou a trabalhar na SEMEC antes de assumir a gestão educacional do município. O perfil das DMEs em Itaboraí é semelhante ao verificado no estudo desenvolvido pelo INEP em 2010, a saber, sexo feminino; formação na área da educação, com destaque para o curso de pedagogia ou licenciatura e continuidade dos estudos em nível de especialização e experiência anterior na área educacional.

Para traçar o perfil dos burocratas de alto escalão da SEMEC de Itaboraí, composto por subsecretários, chefe de gabinete e diretora de departamento, que constituem a equipe de trabalho da DME, utilizei as fichas preenchidas por eles no dia da entrevista. Especificamente sobre esse grupo, a maioria é do sexo feminino e apenas dois profissionais são do sexo masculino, uma tem até 36 anos de idade e os demais possuem 45 ou mais. Em relação à formação, todos (oito) possuem ensino superior completo, sendo a maioria em cursos de licenciatura (pedagogia, ciências biológicas, história e letras), e os outros em direito e nutrição. Todos possuem pós-graduação, seja em nível de especialização (gestão escolar, MBA, nutrição clínica, direito da administração pública e alfabetização), ou stricto sensu (mestrado em educação ambiental e

educação e doutorado iniciado). Quanto à experiência pregressa ao ingresso no órgão central, com exceção da nutricionista, os demais são professores e a maioria possui mais de 20 anos do exercício profissional. A maioria exerceu função de coordenação ou direção de escola, dois já ficaram cedidos para atuar em outro município (chefe de gabinete e subsecretário de infraestrutura, orçamento e gestão estratégica) e uma subsecretária exerceu a atividade profissional em outro órgão municipal (subsecretária de tecnologias educacionais e informação). A metade desse grupo está lotada na SEMEC há mais de uma década e apenas uma subsecretária (atual subsecretária de educação integral e projetos estratégicos) saiu da escola no início da atual gestão. Desta equipe, um profissional foi assessor da ex-dirigente municipal 2009-2012 (atual chefe de gabinete), uma servidora foi coordenadora da educação infantil entre 1993 e 2008 e subsecretária de gestão e ensino na gestão 2009-2012 (atual subsecretária de tecnologias educacionais e informação) e um esteve como coordenador de convênios entre 2001 e 2012 (atual subsecretário de infraestrutura, orçamento e gestão estratégica).

Destarte, em tese, os profissionais que atualmente estão no alto escalão da SEMEC apresentam condição para definirem a agenda e a tomada de decisões bem como implantarem as políticas da rede municipal de ensino, visto que possuem formação e atuam no órgão há um certo tempo (competência técnica). Sobre esse aspecto é importante destacar que a DME (gestão 2013-2016) fez questão de relatar que a equipe teria sido escolhida tendo como referências a competência técnica e a vinculação ao quadro de servidores públicos. Tal situação, de acordo com Panresi e Moraes (2017, p. 5), corrobora a literatura que utiliza a imagem híbrida do processo de "'tecnificação da política e politização da burocracia' nas democracias contemporâneas"; visto que a DME (cargo político) ao assumir o cargo escolheu servidores públicos com formação específica para compor sua equipe de trabalho.

O diretor escolar é o BME em destaque neste estudo, dada a sua importância como elo entre o órgão central e as escolas. Ao longo do período compreendido de 2004 e 2013, a assunção ao cargo se deu por meio de nomeação do executivo local. Não tive

acesso a esse grupo durante o período do trabalho de campo para traçar um perfil específico desta categoria na rede municipal de Itaboraí; daí que a análise recaiu sobre as entrevistas. Segundo as ex-dirigentes entrevistadas e a atual equipe à frente do órgão gestor, teriam sido estabelecidos alguns critérios para garantir que o profissional tivesse a necessária competência para o cargo. Assim, nas gestões 2005-2008, era necessário que o diretor geral e o adjunto tivessem formação em pedagogia, com habilitação em administração ou gestão escolar, ou com Pós-Graduação em gestão escolar. Na atual gestão (2013-2016), a interferência dos políticos locais na indicação ao cargo de gestor escolar permaneceu; contudo, segundo os entrevistados, os vereadores têm procurado a secretaria para buscar sugestões ou mesmo confirmar se os profissionais indicados por eles estão em condição de exercer o cargo. Segundo os subsecretários, essa preocupação procede porque um gestor que não cumpre suas obrigações satisfatoriamente pode depor contra os seus "padrinhos" políticos.

No questionário de dirigentes municipais (2015) a resposta registrada sobre a forma de provimento ao cargo foi que era por indicação do órgão responsável pela Educação. O Regimento Escolar, de 2013, em vigor durante a realização da pesquisa, estabelece alguns critérios para a assunção ao cargo de diretor geral: ser profissional do quadro efetivo, licenciado em pedagogia com habilitação em Administração Escolar ou Gestão Escolar, ou possuir licenciatura plena em outra área do magistério, com Pós-Graduação em Administração Escolar/Gestão Escolar. Para o cargo de diretor adjunto, o regimento prevê os mesmos critérios do diretor geral, com a exceção de ser do quadro efetivo da rede de ensino de Itaboraí.

Em relação à estrutura organizacional das escolas, de acordo com o Regimento Escolar (2013), além dos diretores (geral e adjunto), a equipe gestora é formada por coordenador pedagógico, orientador educacional, psicólogo, secretário e dirigente de turno. E os demais funcionários que compõem o quadro de servidores, os burocratas de "nível de rua", além dos professores de educação infantil e do ensino fundamental, são: agente administrativo, escolar e apoio administrativo (inspetor de alunos, auxiliar de servi-

ços gerais, merendeira, vigia, zelador e professor auxiliar ou agente educativo de creche). Além disso as escolas ainda podem contar com professor de sala de leitura, orientador tecnológico, professor mediador para a educação especial e professor especializado para a educação especial.

Não há concurso público específico para trabalhar no órgão central da educação municipal em Itaboraí, razão pela qual dependendo do cargo e função o vínculo pode variar bastante. Como registrado acima, a SEMEC está organizada em subsecretarias e departamentos e estes em coordenações ou divisões, dependendo do período. No geral, de acordo com as respostas ao questionário de dirigentes municipais (2015) a quantidade de setores e funcionários é bem grande, o que torna mais complexa a demanda dos subsecretários na gestão de pessoas. Esse grupo não chegou a ser objeto de estudo porque só obtive o retorno de dez fichas cadastrais de funcionários lotados na subsecretaria de ensino; tal situação limitaria a análise a uma categoria específica. Durante as entrevistas, entretanto, os subsecretários relataram que, em sua grande maioria, são servidores de carreira na rede municipal de ensino.

De fato, a gestão de pessoas pareceu um desafio para os burocratas de alto e médio escalão na rede municipal de Itaboraí, visto que alguns cargos são terceirizados (inspetores de alunos, auxiliares de serviços gerais e merendeira) e nem todos estão garantidos exclusivamente por concurso público (secretário escolar, dirigente de turno e agente administrativo escolar, por exemplo). Tal situação torna mais desafiadora a gestão da rede bem como das unidades escolares, posto que abre precedentes para duas possibilidades, dependendo do cargo: a contratação ou o desvio de função. Normalmente estas se dão por meio de indicação política.

Além disso, a contratação de professores presenciada por nossa equipe de pesquisa sinalizou para uma questão importante, que é a falta de profissionais no quadro efetivo em quantidade suficiente na rede municipal de ensino. Isso se justificaria por alguns motivos, como a ampliação no número de matrículas da rede ao

longo do período estudado e, na gestão 2013-2016, a aplicação da lei 11.738/2008 (a qual prevê o limite máximo de 2/3 da jornada de trabalho docente em interação com os estudantes).

Durante o trabalho de campo, em 2015, tive a informação que o último concurso público teria ocorrido em 2011 e que somente após a assunção de outro gestor público, em 2013, é que as convocações teriam iniciado. A partir dos dados da Pesquisas de Informações Básicas Municipais de 2014 (IBGE, 2014), apresentados por Santo (2016, p. 165), "o total declarado de profissionais trabalhando diretamente para a educação em Itaboraí, naquele ano, era de 4.033, sendo 441 sem vínculo permanente e 307 somente comissionados". Em 2015 a subsecretária de administração relatou que o município teria assinado um Terno de Ajustamento de Conduta com o Ministério Público "se comprometendo a admitir os concursados e acabar com o desvio de funções que existia na rede". Assim, esperava-se resolver dois problemas recorrentes: a carência de funcionários efetivos e os desvios de função, como já registrado.

Considerando que foram convocados burocratas de médio escalão (supervisores, psicólogos, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) e de nível de rua (docentes), esperava-se amenizar a interferência política local em nível central e principalmente no cotidiano das escolas.

A comunicação é um elemento importante para a articulação entre os diferentes atores no cenário educacional, tanto no interior da SEMEC quanto nas relações estabelecidas entre o órgão central e as unidades de ensino, sendo uma característica importante na gestão participativa democrática. Na atual gestão o acompanhamento do trabalho realizado nas escolas é feito pelos burocratas de alto escalão em reuniões com os diretores e mais recentemente com as equipes diretivas das unidades de ensino. Esses encontros normalmente são mensais e organizados em dois períodos, pois não há espaço físico que comporte todo o grupo. Esse acompanhamento também é feito pelos BME, supervisores e técnicos da SEMEC, em visitas periódicas nas unidades escolares. Outras formas de contato mais direto se dão por meio de ofícios e e-mail.

Chamou a atenção o fato de várias subsecretarias disporem de servidores para acompanhar o trabalho das unidades escolares, como o departamento de merenda, com as supervisoras de merenda; e a subsecretaria de ensino, com os coordenadores de segmento e área e a subsecretaria de gestão e articulação, com diretores que assessoram os colegas. A impressão que tive foi de que haveria sobreposição das ações pela equipe dirigente da educação.

Destarte, apesar de manter em seu staff profissionais com formação e experiência no campo educacional, pareceu que algumas questões básicas não foram resolvidas ainda, como ter oferta de vagas suficiente para a demanda e prover os estabelecimentos escolares em condições de trabalho, com professores e pessoal de apoio, por exemplo. A forte influência de políticos locais na pasta da educação também apresentou-se como uma questão problemática. Nesse sentido, o esforço observado em sistematizar os processos, favorecendo maior rapidez na execução das atividades e tomada de decisão, esbarra na dificuldade de manter os espaços escolares em pleno funcionamento, o que seria imprescindível para a garantia de uma aprendizagem bem sucedida e em idade adequada; uma das condições para a inclusão social de parcela significativa da população da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da promulgação da CF88 novos atores e interesses entraram em cena no jogo político-educacional brasileiro. Nesse contexto observou-se a intensificação da municipalização do ensino fundamental, com aumento do número de matrículas de estudantes em idade obrigatória de escolarização, o que implicou em novas responsabilidades para as equipes gestoras locais, tornando seu trabalho mais complexo.

No caso específico de Itaboraí, que possui um sistema próprio de educação, e a rede de ensino caracterizada por baixa qualidade e equidade educacionais (a partir dos dados da Prova Brasil) algumas situações podem ter concorrido para o resultado. Em re-

lação ao "arranjo institucional", a indicação política de servidores não ficou restrita aos primeiros escalões, mas se configurou também no caso dos funcionários contratados. Numa tentativa de minimizar essa interferência política, algumas estratégias têm sido implantadas pelas secretárias e suas equipes, como o critério de pertencimento ao quadro do funcionalismo público e formação em gestão escolar para a assunção ao cargo de diretor, por exemplo. Em estudo realizado por Parandekar, Oliveira e Amorim (2008) os pesquisadores identificaram a liderança do DME e sua equipe como um fator associado ao bom desempenho das redes de ensino. Nesse sentido fica uma inquietação em relação ao baixo rendimento dos estudantes da rede municipal e a forte influência política, o que pode concorrer para tornar a figura do DME mais ilustrativa do que referência para os profissionais da educação.

No que diz respeito ao quadro técnico (mais especificamente a burocracia de alto escalão), o aumento no número de subsecretarias para a pasta da educação e sua permanência, apesar da crise financeira que Itaboraí estaria passando, também chamou a atenção. Isso porque uma estrutura organizacional mais complexa, exige, em tese, mais funcionários e, neste caso, com salários maiores. Em tempos em que se têm parcos recursos, como relatado pelos gestores, tal organograma pareceu um tanto exagerado.

Além disso, se por um lado observou-se a ampliação do número de funcionários no órgão central, por outro constatou-se a sua carência em funções estratégicas nas escolas, um problema que apareceu como recorrente em várias gestões. Esse grupo, constituído em sua maioria pela burocracia em nível de rua, ainda que com relativa autonomia e discricionariedade, é quem implementa as políticas públicas. Ou seja, a percepção (positiva ou negativa) da população acerca do trabalho do gestor educacional recai sobre quem atua na linha de frente.

Assim, a partir do estudo realizado observou-se que há compromisso da equipe local e esforços expressivos empreendidos para garantir a matrícula e a frequência com sucesso escolar dos alunos da rede municipal de ensino. Contudo, as interferên-

cias externas, em especial da política local, em contexto socioeconômico de parcos recursos das famílias e da rede pública de ensino dificultam a elaboração e consequente implantação de políticas educacionais que logrem promover qualidade com equidade educacional. Nesse sentido, a inclusão, por meio da democratização do ensino, de grupos sociais diversificados nos espaços escolares ainda esbarra na baixa qualidade de educação ofertada aos estudantes nessa localidade.

NOTAS

[1] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 1º.

[2] Dados disponíveis durante o período de elaboração e análise de dados para a realização da tese.

[3] Os microdados da edição de 2005 da Prova Brasil não foram analisados por não estarem disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal responsável pela divulgação dos dados educacionais. Apesar disso, optei por manter o período de estudo, a saber, 2004 a 2013.

[4] Portal EBC Agência Brasil. Economia. 4/10/2015.

[5] Operação que investiga corrupção na Petrobras, envolvendo políticos e empreiteiras. (Folha de São Paulo online, s/d).

[6] A data mais antiga de documentos cedidos para a pesquisa foi o ano de 1989.

[7] Lei nº 922, de 3 de fevereiro de 1989, Decreto 008, de 1º de janeiro de 1993, Decreto nº 127-A, de 13 de setembro de 1993 e Decreto nº 22, de 5 de janeiro de 2005.

[8] Decreto nº 50, de 28 de maio de 1997 e Lei nº 1901, de 20 de dezembro de 2004.

[9] Número de profissionais que trabalham nos órgãos, setores, coordenações e equipes da rede municipal de ensino de Itaboraí, a parir do Questionário de Dirigentes Municipais (2015).Apoio à gestão escolar: 1 a 5 profissionais; Avaliação e informações educacionais: 1 a 5 profissionais; Comunicação Social: 1 a 5 profissionais; Educação de Jovens e Adultos: 1 a 5 profissionais; Educação Especial: De 11 a 20 profissionais; Ensino Fundamental: De 6 a 10 profissionais; Educação Infantil: 1 a 5 profissionais; Equipes descentralizadas de apoio peda-

gógico, psicológico ou de saúde: Mais de 21 profissionais; Gestão de Pessoas: 1 a 5 profissionais: Gestão Pedagógica: 1 a 5 profissionais; Supervisão Educacional: Mais de 21 profissionais.

[10] O atendimento educacional na rede municipal de ensino em Itaboraí apresentou aumento de 10,50% na taxa de matrícula entre 2004 e 2013; sendo os maiores acréscimos observados na educação infantil (209,24%) e educação de jovens e adultos (235,82%) (Dados da pesquisa, 2016). Em 2015, foram contratados 1.400 professores e 496 profissionais (SANTO, 2016, p. 165).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. F. O modelo sistêmico no campo da educação municipal: o discurso e as práticas cotidianas na gestão educacional do Recife. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educaçã**o. Recife, Pernambuco: vol. 26, nº 1, jan./abr. 2010, p. 137-150.

ARAUJO, G. C. de. **Município, federação e educação**: história das instituições e das ideias políticas no Brasil. (Tese de Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2005.

BARROSO, J. (Oorg.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. EDUCA. Faculdade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Portugal, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 out. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.Acesso: 1 mar. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 199**6, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (recurso eletrônico). 8ª ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial pro-

fissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Trad. Ivone Ribeiro Vale; rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

FUSTER, D.A. Burocracia e políticas públicas: uma análise da distribuição e ocupação dos cargos e funções em comissão da Prefeitura de São Paulo. **Anais...** IX Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília/DF, 2016.

GIRARDI, N. M. Neoliberalismo e autonomia da gestão escolar: solução ou problema? **Contexto e Educação**. Ijuí: 9(34), abr./jun. 1994, p. 68-80.

GASPARETTO A. et al. (Coord.). **Desenvolvimento institucional dos órgãos dirigentes municipais de educação**. FUNDESCOLA. Ministério da Educação. Banco Mundial. Brasília, 2001.

GOMIDE, A.A. e PIRES, R.R.C. Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para a análise de políticas públicas. In: GOMIDE, A.A. e PIRES, R.R.C. (Org.). **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2014, p. 15-30.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@.** Disponível em <ttp://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso: 15de nov 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portal. Disponível em < http://portal.inep.gov.br/>. Acesso: 10 de janeiro de 2014.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua:** dilemas dos indivíduos nos serviços públicos. Brasília: ENAP, 2009.

LOTTA, G.S.; PIRES, R.R.C.; OLIVEIRA, V.E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: CAVALCANTE, P.L.; LOTTA, G.S. (Orgs.).

Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015, p. 23-56.

LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L. Política e burocracia no presidencialis¬mo brasileiro: o papel do Ministério da Fazenda no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, p. 69-89, out. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). **Perfil dos dirigentes municipais de educação 2010**. Brasília: O Instituto, 2011. 124 p.

NOGUEIRA, M. A. Entre o local e o global. In: MARTINS, A.M; OLIVEIRA, C. de e BUENO, M. S. S. (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensin**o: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

PANRESI, B.O. e MORAES, I.M. A seleção do alto escalão da burocracia pública: um olhar para os desafios e as oportunidades no brasil. **Anais...** IV Congresso Lusófono de Comportamento Organizacional e Gestão. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: 2007. p. 1-13.

PARANDEKAR, S. D.; OLIVEIRA, I. A. R.; AMORIM, E. (Orgs.) **Desempenho dos alunos na Prova Brasil**: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PORTAL BR PETROBRAS. **Comperj.** Disponível em www.comperj.com.br. Acesso: 18 fev. 2016.

PORTAL EBC Agência Brasil. **Economia.** Após uma década, futuro do Comperj é incerto. 4/10/1015. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-10/apos-uma-decada-futuro-do-comperj-e-incerto. Acesso: 18 fev. 2016.

PORTAL UOL. FOLHA DE SÃO PAULO. **Folha Explica**. Operação Lava Jato. Disponível em http://arte.folha.uol.com.br/poder/operacao-lava-jato/. Acesso: 18 fev. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei Municipal n. º 502, de 04 de dezembro de 19**79. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Município de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei 1610 de 1999**. Atualiza o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Município de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei Complementar 134 de 2011.** Dá nova redação ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Município de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei Complementar 160 de 2012.** Dá nova redação ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Município de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei Complementar 168 de 2013.** Dá nova redação ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Município de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei Complementar nº 07, de 13 de julho de 1996.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos e Carreiras da Secretaria Municipal de Educação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei Complementar nº 12, de 11 de maio de 19**98. Altera a estruturação do Plano de Cargos e Carreiras da Secretaria Municipal de Educação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Decreto Municipal 10**7, de 25 de novembro de 1991, que cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. Portal. **A Cidade.** Disponível em http://www.itaborai.rj.gov.br/. Acesso: 18 de fev. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei Complementar nº 18, de 17 de março de 2000,** que institui o sistema municipal de ensino de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Itaboraí. 2000.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Regimento Escolar da Rede Municipal. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei nº 2.077, de 28 de novembro de 2008**, que institui o Plano Nacional de Educação de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura.** Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. 3. ed., Rio de Janeiro, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí.** 3. ed., Rio de Janeiro, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei nº 2.556, de 22 de junho de 2015.** Adequa o plano municipal de educação em consonância com as diretrizes e estratégias previstas no plano nacional de educação, aprovado pela lei federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei nº 922, de 3 de fevereiro de 1989.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Decreto 008, de 1º de janeiro de 1993.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORA**Í. Decreto nº 127-A, de 13 de setembro de 1993.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Decreto nº 50, de 20 de maio de 1997.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Decreto nº 78, de 27 de outubro de 2004.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei nº 1.901, de 20 de dezembro de 2004.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Decreto nº 22, de 5 de janeiro de 2005.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Decreto nº 114, de 28 de dezembro de 2009.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Lei nº 2.500, de 25 de agosto de 2014.** Consolida a legislação que instituiu o Programa Municipal Dinheiro na Escola.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Resolução nº 5, de 2 de maio de 2013.** Estabelece o quantitativo de servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Itaboraí.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. **Resolução SEMEC nº 04/2014 de novembro de 2014.**

SANTO, A. M. O. **O processo de municipalização do ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro e os desafios para a gestão educacional em três municípios**: Angra dos Reis, Itaboraí e Teresópolis. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO F. et al. (org.) **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CAPÍTULO **CINCO**

POLÍTICAS PÚBLICAS: ELEMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 2009-2019

PUBLIC POLITICS: ELEMENTS OF ANALYSIS OF BRAZILIAN EDUCATION 2009/2019

Cremilda Barreto Couto

Ana Carolina Couto

Texto publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Resumo: Neste texto trabalhou-se alguns elementos sobre o perfil educacional do país, através de uma análise dos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e das etapas de ensino, a fim de compreender o cenário educacional brasileiro, no período de 2009-2019. Demarcou-se uma década a fim de pensar sobre o viés da política pública, para além de políticas governamentais e por ser o ano de 2019 referência para divulgação oficial dos dados utilizados. A pesquisa foi quantitativa e teve como eixos centrais a relação entre "educação" e "qualidade". Observou-se a existência de alguns retrocessos nos números de matrículas e de unidades escolares, na maior parte das etapas de ensino. Destacou-se como desafio reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar, ampliando o olhar sobre o âmbito social, econômico, político e cultural e oferecer subsídios para a melhoria do trabalho do gestor público.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Brasileira. Qualidade. Educação Básica.

Abstratc: In this text, some elements about the country's educational profile were worked through an analysis of the Basic Education Development Index (IDEB) and the teaching stages, in order to understand the Brazilian educational scenario in the period of 2009-2019. A decade was demarcated in order to think about the bias of public policy beyond government policies and considering the fact that 2019 is the last reference year for official disclosure of the data used by the time of the publication. The research was quantitative and had as central axes the relationship between "education" and "quality". The existence of some setbacks was observed, such as the number of enrollments and school units, in most of the teaching stages. It was highlighted as a challenge to reduce school failure and dropout rates, broadening the view on the social, economic, political and cultural sphere and offering subsidies to improve the work of public administrators.

Keywords: Public Policy. Brazilian Education. Quality. Basic education.

Introdução

Registram-se nas últimas décadas muitos desafios para a educação brasileira. Tendo em vista as complexidades que um país desigual como o Brasil tem, não são poucos os dados quantitativos que vêm sendo observados através dos índices de reprovação, evasão e fracasso escolar. O tamanho geográfico e contrastes regionais já são desafiadores por si só, acrescidos por formulações políticas e econômicas, que em sua maioria não contemplam as camadas menos favorecidas. Este quadro impacta diretamente nos resultados educacionais.

Busca-se, nesse artigo, elencar alguns elementos acerca do perfil educacional do país, através de uma análise das redes, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e das etapas de ensino, a fim de compreender o cenário educacional brasileiro, no período de 2009-2019. Demarcou-se uma década, objetivando pensar sobre o viés da política pública, tendo em vista que neste período há a liderança de mais de um governo, transpassando-se assim uma única política governamental. Tendo em vista que a pesquisa é de cunho quantitativo, o recorte também se justifica por ser o ano de 2019 referência para divulgação oficial dos dados utilizados.

Para isto, levantaram-se indicadores que vêm sendo produzidos para mapeamento do desempenho da Educação Básica, tendo em vista que estes têm sido utilizados como sinalizadores de qualidade do ensino, internamente e também como instrumento comparativo entre o Brasil, outros países da América Latina e do mundo. Observa-se, que apesar de relacionar-se a ideia de qualidade, estes dados nem sempre são utilizados na formulação de políticas públicas para a educação. Sendo assim, considera-se relevante compreender melhor a relação que foi sendo aos poucos estabelecida entre "educação" e "qualidade".

Com a discussão proposta acredita-se que serão oferecidos subsídios para elaboração de políticas públicas em estados e mu-

nicípios e, com isto, possibilitar melhor compreensão do conceito de qualidade no âmbito escolar. O artigo estruturou-se a partir da discussão sobre: A avaliação externa no contexto de uma educação de qualidade; cenário político brasileiro; Análise da educação Básica e Considerações Finais.

A AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Ao iniciar essa análise, observam-se que as questões relativas à qualidade do ensino no cenário educacional brasileiro aparecem ligadas aos modelos avaliativos e das "avaliações de larga escala" - "avaliações externas". Para Franco (2001),

> quando se trata de avaliações em larga escala, as escolhas acerca do que avaliar costumam ter repercussão sobre os currículos no cotidiano educacional. Além disso, as avaliações em larga escala ultrapassam os limites das instituições educativas [...] [...] envolvendo parcelas mais amplas da sociedade (p.27).

Diante dessa amplitude, percebe-se que o uso sistemático de avaliação, com fins de medir o Sistema Educacional Brasileiro vem se dando gradativamente. Considera-se a década de 1990, um período de sistematização, investigações, problematizações, normatizações e experiências de programas avaliativos diferenciados. "Durante a década de 90, foram criadas diversas instâncias de avaliação da educação, abrangendo diferentes níveis de ensino" (FRANCO, 2001; FERNANDES, 2007).

Semelhante a outros países, o Brasil tem participado de programas internacionais e trabalhado com a concepção de qualidade a partir do acompanhamento de dados comparativos.

A média 6,0 no Ideb, a ser alcançada até 2021, foi estabelecida após a compatibilização das proficiências do PISA e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que equivale a 500 na escala do PISA. Essa compatibilização é atualmente a média dos

países membros da OCDE, o que demonstra claramente o interesse brasileiro em estar alinhado com o perfil dos países que fazem parte dessa organização. Cabe aqui salientar que a compatibilização foi realizada a partir da hipótese de que o rendimento dos alunos brasileiros na Prova Brasil e no PISA é equiparável em termos de resultados dos testes. Ou seja, o desempenho de um aluno deve ser aproximadamente o mesmo nos dois testes. Deve-se observar, contudo, que essa é apenas uma hipótese. Se de fato ele não for equiparável, ou seja, caso o desempenho dos alunos seja superior em quaisquer das duas avaliações, essa compatibilização realizada entre as escalas não é válida. Sendo esse ainda um estudo em aberto, a hipótese é válida e oferece a meta Ideb por meio da escala de proficiência do PISA, a qual as escolas devem alcançar até 2021. (ARAÚJO; TENÓRIO, 2017, p. 357).

Ao considerar-se o IDEB do Brasil nos Anos Iniciais de 2009 a 2019, observa-se que este foi superior à meta projetada nas dependências administrativas estadual e municipal. Algumas ações podem ser consideradas: a preocupação com o processo de alfabetização tem sido tema de debates e estudos nas últimas décadas. Programas de leitura em âmbito público e também através de parcerias com empresas privadas vêm descortinando os déficits das crianças dos Anos Iniciais.

O aporte legal e financeiro da LDB 9394 e criação do FUNDEB também podem ter contribuído para tal avanço. Além destes, a formação continuada de professores e o incentivo para melhoria de formação inicial em nível superior podem ser elementos que contribuíram para este resultado. Isto, porém, não minimiza as dificuldades enfrentadas para que as crianças sejam alfabetizadas e sigam suas vidas escolares dentro da idade certa e com os conhecimentos básicos garantidos. Não se pode desconsiderar também que dados quantitativos devem ser objeto de estudo qualitativo, a fim de que se obtenha maior aprofundamento dos resultados em análise.

Destacam-se os índices observados nos Anos Finais de 2009 e 2011 alcançaram a meta projetada nos âmbitos administrativas estadual e municipal. Porém, desde 2013 os índices alcançados

ficaram abaixo das metas projetadas. Com isto, já é possível observar certa descontinuidade dos avanços obtidos nos Anos Iniciais para os Anos Finais. Algumas particularidades próprias dos Anos Finais, requerem outro tipo de olhar e investimento, seja na estrutura física das escolas, na formação dos seus professores ou nas questões relativas à gestão.

O mesmo se deu no Ensino Médio de 2009 e 2011 onde a meta projetada foi alcançada. Enquanto em 2013, 2015, 2017 e 2019 os índices alcançados ficaram abaixo das metas projetadas. As metas observadas nos anos em destaque, oferecem dados quantitativos importantes para uma construção qualitativa de ensino.

Com isto, ao observar-se a educação em âmbito nacional, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio sofrem alterações negativas no período de 2013 a 2019. Supomos que esta constatação esteja condizente com o quadro de instabilidade política em que o país se encontrava naquele período e agravado nos anos subsequentes. A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), que só seria aprovado em 2014, gerava também fragilidade nas prioridades para a educação da década seguinte. Hoje, a preocupação é com o cumprimento dessas metas.

Mesmo investindo no acompanhamento de avaliações de larga escala, o Brasil não tem apresentado, na educação, mudanças significativas em seus resultados. Segundo dados do Inep no Pisa[1], em 2009, a média do Brasil em português, matemática e ciências foi de 401 e em 2012, 412, mostrando um pequeno crescimento percentual de 2,7%, mesmo assim inferior ao Chile. A amostra de alunos jovens de 15 anos, avaliados pelo Pisa cresceu, mas ainda oscila. Com base no período de recorte da pesquisa, em 2012 a amostra brasileira foi de 19.204 alunos, um pouco menor que a amostra de 2009, de 20.127. Em 2015 a amostra foi de 23.041 alunos participantes. Em 2018, o inep divulgou que participariam 19 mil alunos, de 661 escolas. No entanto, o que se efetivou foi a participação de 597 escolas públicas e privadas com 10.961 alunos (BRASIL NO PISA 2015, 2016; INEP, 2019).

Entretanto, o aumento da amostra de alunos não se reverte necessariamente em melhorias na educação. Em leitura, a nota atribuída ao Brasil, no ano de 2009, foi 412. Caiu em 2012 para 407, permanecendo em 2015. Retornando para 413, em 2018. No caso da matemática, a nota atribuída ao Brasil no ano de 2009 foi 386. Elevou para 389 em 2012 e em 2015 caiu para 377. Sofreu leve elevação para 384, em 2018, mas ainda não retornou aos níveis de 2009. Em Ciências tem se mantido uma média, em 2009 foi 405, em 2012 foi 402, em 2015 401 e em 2018, 404 (BRASIL NO PISA 2015, 2016; INEP, 2019).

Com base nos dados percebe-se que a qualidade da educação brasileira parece estar estagnada e em alguns aspectos, com sinais de agravamento "68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009." (INEP, 2019).

Portanto, os índices oscilam e mostram desafios a serem enfrentados para que a educação brasileira avance. A qualidade e melhoria da educação a partir da utilização dos dados levantados em avaliações deste porte têm sido de certa forma frágeis, pois segundo Araújo e Tenório (2017, p. 356) "não são realizadas gestões a partir dos resultados do programa e que, quando esses resultados aparecem no discurso, são apenas em nível de comparação entre países". Os autores contribuem com a reflexão de que os índices precisam servir para problematizar questões apontadas e que estas devem compor as agendas dos gestores públicos. Outra demanda refere-se aos dados que são utilizados na sinalização dos lugares ocupados por países, sem considerar-se as complexidades que os envolvem. Até mesmo, devido a existência de realidades que não são passíveis de comparação.

Neste contexto, considerando autores do campo da política educacional, como Santos (2014), Shiroma (2011), o perfil da educação brasileira não pode ser traçado apenas a partir de índices. Estes têm o seu lugar e são observados neste texto, porém refor-

mas educacionais pontuais, que não atendem às necessidades da população de menor poder aquisitivo são consideradas desfavoráveis para o avanço de uma educação de qualidade. Além disso, entende-se como crucial considerar outros elementos políticos que compõem esse cenário.

CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO

A partir de 2016, com o impeachment da presidente Dilma Rouseff e com a posse de Michel Temer, é observável um desmonte do Estado de Direito, onde há um recuo da soberania nacional, por trás de um discurso de combate à corrupção. Com isso, nota-se tentativas de enfraquecer a Constituição Federal de 1988, com propostas que vão de encontro às demandas das classes trabalhadoras, tais como a reforma trabalhista de 2017 (Leis nº13.429 e 13.467), que autorizam a criação de empresas de trabalho temporário, contratos autônomos e intermitentes, que se configuram como uma afronta ao direito do trabalho.

Esse cenário político também gerou implicações no âmbito educacional e em sua legislação. A reforma supracitada legitimou a adoção do contrato intermitente, que não apresenta consonância com o Art. 209 da Constituição Federal de 1988, o qual afirma que o ensino é livre à iniciativa privada, e a autorização e avaliação da qualidade fica sob responsabilidade do poder público.

Somando-se a discussão de vínculo empregatício, as entidades educacionais, nos últimos cinco anos, têm se mobilizado em torno do Projeto Escola Sem Partido (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015), que teve como principal proposta definir os conteúdos curriculares a partir de uma suposta neutralidade. Dessa forma, esse projeto foi muito debatido no meio acadêmico, por temer-se ferir o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, por entendê-lo como doutrinador de questões relativas à realidade brasileira, que precisam ser problematizadas e debatidas.

Além disso, pode-se destacar mais uma ação no campo sombrio o qual as políticas educacionais estão se configurando. Em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi promulgada após a saída da presidente Dilma Rouseff. Alguns analistas consideram neste documento, um caráter mais conservador, de viés gerencial e com lacunas que podem vir a possibilitar a inserção de grupos privados no âmbito educacional, em destaque a Fundação Lemann.

Para Oliveira, Assim e Lima (2017), a BNCC, tende a direcionar para políticas de responsabilização da escola e professores, e desresponsabilizam os governos, mediante exames nacionais, avaliações de professores, normas para formação de professores, etc. Tais aspectos são reforçados pela aprovação da Resolução 002/2019, que limita a formação inicial e continuada à mera aplicação da BNCC.

Mediante ao que foi exposto, é notável que essas ações se configuram a um desmonte no percurso da democratização no âmbito educacional, além de não apresentar consonância com o que é proposto na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

As eleições de Jair Bolsonaro em 2018 vêm agravando o quadro de desmonte da educação brasileira, configurando um período de instabilidade, de pouco ou nenhum apoio à pesquisa, de descontinuidade de processos de gestão a partir de visões técnicas, dificuldades em processos, inclusive avaliativos, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cortes no investimento em educação e diminuição dos mecanismos de participação social.

O quadro de retrocesso aqui retratado sofre agravamento por conta da pandemia mundial do COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). que alcançou com grandes proporções o Brasil, atingindo diretamente as crianças e jovens em idade escolar. Desde março de 2020 as escolas encontram-se fechadas, com pequenas aberturas em alguns

estados e municípios, como forma de proteção à comunidade escolar e à do seu entorno.

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O quadro anunciado acima é motivo de preocupação, pois o que vinha se observando é o número de estabelecimentos destinados às creches no Brasil, públicas e privadas, crescendo de forma constante, aumentando de 44.033 em 2009 para 71.403 em 2019. Enquanto os estabelecimentos voltados para pré-escola tiveram uma redução de 108 mil em 2009, chegando no ano de 2019 a um total de 102 mil, há tensão quanto aos rumos deste atendimento nas próximas décadas. Além disso, de acordo com o censo escolar (INEP, 2019), 75,1% das creches estão na zona urbana, 59,1% são públicas e 40,8% são privadas.

Como apresentado pela Agência Brasil (2017), ao analisar os Indicadores Sociais do IBGE referente a 2017, "comprova-se mais uma vez, que o Brasil continua um país de alta desigualdade de renda, inclusive, quando comparado a outras nações da América Latina" [...]. Tal questão mostra-se relevante num país como o Brasil onde as crianças estão dentro do grupo de vulnerabilidade, tendo em vista a necessidade de atendimento de questões básicas ao seu desenvolvimento, como moradia, saúde e educação. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 24,7% da população encontra-se abaixo da linha de pobreza. Segundo o Instituto, em 2019 a proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população (IBGE, 2020). Com isto, as creches e pré-escolas ocupam um papel social, político, educacional importantíssimo e, portanto, de responsabilidade do Estado, tendo em vista a necessidade de as mulheres ocuparem seus lugares nos postos de trabalho, sem com isto, serem os seus filhos desprovidos de educação e cuidados.

As mulheres pretas ou pardas se destacaram entre os pobres: eram 28,7% da população, 39,8% dos extremamente pobres e 38,1% dos pobres. O arranjo domiciliar formado por mulhe-

res pretas ou pardas responsáveis, sem cônjuge e com presença de filhos menores de 14 anos concentrou a maior incidência de pobreza: 24% dos moradores desses arranjos tinham rendimento domiciliar per capita inferior a US$ 1,90 e 62,4% inferior a US$ 5,50. (IBGE, 2020)

Este dado reafirma o quadro da população pobre com arranjo familiar uniparental, onde a mulher é responsável pelos filhos, só retornando para o mercado de trabalho se tiver o atendimento da creche.

Ainda, de acordo com o IBGE em 2015,

> crianças com menos de 4 anos (10,3 milhões) representavam 5,1% da população e estavam presentes em 13,7% (9,2 milhões) dos domicílios. Para 83,8% (8,6 milhões) delas, a principal pessoa responsável era do sexo feminino. Em relação à ocupação, 52,1% das crianças tinham a principal pessoa responsável ocupada na semana de referência. Quando essa pessoa era mulher, a proporção baixava para 45,0%, enquanto, entre os homens, a estimativa alcançava 89,0%. O rendimento médio domiciliar per capita também era menor nos domicílios com crianças de menos de 4 anos. (IBGE, 2017)

De acordo com o Censo Escolar, em 2009, havia 1.909.938 matrículas em creche, já em 2019, o número de matrículas era 3.755.092. Na faixa etária correspondente à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar fica em torno de 30%. Neste contexto, o IBGE informa que a população menor de 4 anos de idade era de 10,3 Milhões em 2015, tendo neste mesmo ano 3.049.072 matriculados em creches. Mesmo com o crescimento constante no número de matriculados e no número de estabelecimentos para o atendimento deste segmento, o número de crianças nas creches é baixo para o atendimento à população. O que levanta a discussão do difícil retorno da mulher ao mercado de trabalho. Uma vez que em 2015, 83,8% das crianças nesta idade têm como principal responsável mulheres. E que nos casos em que o responsável é do sexo feminino, 45,0% estava ocupada na semana em que foi realizada a pesquisa. Já quando este responsável é do sexo masculino, 89,0% não se encontravam na residência.

Tal análise não pode se deslocar da questão econômica, tendo em vista que:

> Em 2015, o rendimento médio mensal domiciliar per capita das crianças com menos de 4 anos de idade que permaneciam durante todo o dia no domicílio em que residiam era de R$550, daquelas que ficavam em outro domicílio chegava a R$ 813 e o das crianças que permaneciam em creche ou escola alcançava R$ 972 (IBGE, 2017).

Em 2009, o número de matrículas na Pré-escola correspondia a 4.900.441. Em 2019, houve um aumento nas matrículas, chegando ao número de 5.217.686. Nota-se um crescimento nas matrículas, todavia já foi estabelecido tanto pela Constituição Federal de 1988, como pelo Plano Nacional de Educação em vigência em sua Meta 1, a universalização do atendimento escolar nessa faixa etária. Outro dado relevante é o fato de que apenas 23,1% dos alunos nessa idade frequentam a rede privada.

Tabela 1 - Matrículas por segmento entre 2009 e 2019

Censo	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional e técnica	EJA
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais			
2009	1909938	4900441	17451886	14416286	8.338.423	1262342	4701245
2010	2074579	4717516	16893490	14254717	8358647	1376824	4325587
2011	2307177	4696625	16486880	14003596	8401829	1483643	4082528
2012	2548221	4765943	16134889	13691738	8377942	1605608	3961925
2013	2737245	4870332	15877501	13310101	8314048	1667685	3830207
2014	2897928	4971941	15805134	12766378	8301380	1945006	3653530
2015	3049072	4923158	15562403	12368807	8076150	1917192	3491869
2016	3238894	5040210	15442039	12249439	8133040	1859940	3482174
2017	3406796	5101935	15328540	12019540	7930384	1831003	3598716
2018	3587292	5157892	15176420	12007550	7709929	1903230	3545988
2019	3755092	5217686	15018498	11905232	7465891	1954524	3273668

Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado dos dados do Censo Escolar realizado pelo INEP.

A tabela apresentada acima foi elaborada partindo dos números de matriculados em cada um dos segmentos informados no censo escolar entre os anos de 2009 e 2019. Além disso, optou-se por identificar em cinza os anos em que as matrículas foram inferiores ao ano anterior. E o que pode ser percebido é

um decréscimo drástico em todos os segmentos excetuando-se a educação infantil. E isto provavelmente se dá, dentre outros fatores passivos de investigação, devido à demanda reprimida por creches e pré-escola.

No que se refere ao número de matrículas nos Anos Iniciais observa-se diminuição no período de recorte da pesquisa. Entre 2009-2019 tal questão é vista tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Isto levanta subsídios para uma análise mais cuidadosa do exposto nas regiões brasileiras, a fim de identificar em que localidades isto vem se dando com maior índice e os possíveis motivos que desencadeiam tal fenômeno.

Nos Anos Iniciais, em 2009 computa-se uma queda de 140.676 unidades de ensino, para 109.644 unidades em 2019. Em uma década a redução é de 22%. Nos anos finais há crescimento de 2009 a 2013, chegando ao pico de 63.627 estabelecimentos, porém em 2019 os números são de 61.765. O período de crescimento pode ser compreendido através da realocação de alunos, na reorganização de turmas e também das escolas. Tais informações apontam sinalizadores importantes para pesquisas futuras.

Nota-se que, em 2019, as escolas, de acordo com sua dependência administrativa de ensino fundamental, são divididas em: 103.629 na municipal, 29.818 na estadual, 37.896 na privada e 66 na federal (INEP, 2019). A partir desses dados, é possível verificar que está, em maior parte, sob os municípios a oferta do Ensino Fundamental. Todavia, acerca dos anos finais, a rede estadual tem uma participação de 47% nas matrículas, enquanto cabe ao município 48,5%. Além disso, pode-se destacar mais alguns aspectos do panorama do Ensino Fundamental no Brasil: há quase duas escolas do primeiro segmento para cada escola de anos finais. Esse último destaque nos mostra que quase a metade das escolas no Brasil que atendem atualmente o Ensino Fundamental são pequenas.

A diminuição das matrículas ainda pode ser explicada pela diminuição da taxa de fecundidade das mulheres. Segundo dados do IBGE, registrava-se 2,39 filhos por mulher, no ano 2000; enquanto a projeção para 2015 era de 1,72 filho por mulher, o que

demonstra uma diminuição relevante do número de filhos por mulher (IBGE, 2013).

Tal aspecto é reafirmado no Censo Demográfico de 2000-2010 na redução na população de 0 a 19 anos, que apresentava no ano 2000 - 68.205.937 crianças e no ano de 2010 - 62.923.165 crianças. Isso reflete o envelhecimento da população, que já é perceptível desde 1960. Tais dados denotam uma redução de 5.282.772 crianças em idade escolar em apenas uma década. Os números apresentados refletem na diminuição do número de crianças matriculadas no Ensino Fundamental I e II no Brasil.

A questão posta acima, a partir dos dados apresentados, demonstram uma realidade preocupante quando se pensa na constituição do Brasil como nação. O número dos que chegam à escola está diminuindo, bem como os desafios de permanência nela. Além disso, os que se mantém na escola, nem sempre adquirem a formação que têm como um direito, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 em seu Art 6º.

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros. (DUARTE, 2007, p. 692)

Além das garantias legais, se considerarmos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como lugares de construção da base educacional daqueles e daquelas que farão parte de um país que vem demonstrando dificuldades em crescer e posicionar-se bem em seus vários aspectos, seja econômico, político, ambiental, a educação precisaria estar investindo hoje nessa população, para que os resultados sejam melhores na próxima década. A dificuldade em estabelecer estratégias bem fundamentadas para alcançar as metas

propostas em documentos legais têm sido recorrentes no Brasil. Além disso, a descontinuidade administrativa e pedagógica, nas instâncias governamentais, também corrobora com tal situação.

Tais elementos evocam uma outra questão pertinente, o Brasil tinha, em 2017, uma média de 95.849 pessoas com faixa etária igual ou superior a 20 anos no Ensino Fundamental I (EF I/ Educação de Jovens e Adultos EJA). Em 2019, este número reduziu para 41.176 matriculados. Este é um dado preocupante, tendo em vista que os índices do IDEB em relação às metas estabelecidas para os Anos Iniciais têm sido alcançadas, o que demonstra que apesar dos resultados, grande parte dos alunos têm ficado fora de sua idade escolar e não fazem parte do grupo que segue o fluxo e bate as metas.

Além disso, em 2019 na faixa etária de 18 a 19 anos encontravam-se 13.119 alunos matriculados. De 15 a 17 anos 61.651 alunos matriculados e de 11 a 14 anos 1.243.465 alunos matriculados no Ensino Fundamental I. Ou seja, no quantitativo de alunos na faixa etária de 11 a 14 (EF I) anos encontramos um número de distorção idade-ano elevado, que também irá se repetir entre os alunos de faixa etária de 15 a 17 anos (EF II).

Tabela 2 - Taxa de distorção idade-ano entre 2009 e 2019

Censo	Ensino Fundamental										Médio
	Total	1º ano	2° ano	3° ano	4° ano	5° ano	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano	Total
2009	23,3	6,2	15,4	21,5	22,5	23	32,6	29,5	27,5	25	34,4
2010	23,6	5,4	14,5	21,4	24	24,4	32,5	30,7	28,3	25,7	34,5
2011	22,9	5	12,4	21,2	23,3	25	31,8	29,6	27,6	25,3	32,8
2012	22	4,6	10,4	18,8	23,1	24,2	32,1	29,1	26,1	24,8	31,1
2013	21	4,1	8,7	17,5	21	24,3	30,8	29,5	25,7	23,3	29,5
2014	20	3,5	6,8	16	19,9	22,5	30,7	28,8	25,8	23,1	28,2
2015	19,2	3,5	5,9	14,9	18,9	21,5	28,7	29,1	25,6	23,2	27,4
2016	18,6	3,4	5,4	13,9	17,7	20,5	28,0	27,3	26,2	23,2	28,0
2017	18,1	3,3	5,3	13,4	17,0	19,6	27,4	27,0	24,6	24,2	28,2
2018	17,2	3,1	4,7	12,6	15,9	18,6	25,8	26,2	23,9	22,3	28,2
2019	16,2	2,8	4,3	11,7	15,4	17,4	24,3	24,6	23,1	21,3	26,2

Fonte: Adaptado dos dados do Censo Escolar realizado pelo INEP.

Esses dados nos direcionam a discussão sobre distorção idade-ano e a relação entre qualidade e avaliação. Por ser um conceito aberto, sujeito a conceituações diversas, a qualidade precisa ser tema de debate e de definição clara, para que a aplicação da avaliação seja um dos momentos de aprendizagem e não o ponto final. A falta de compreensão clara pode levar à manutenção da distorção apresentada na tabela acima.

Tendo em vista que um possível elemento dificultador da permanência da criança na escola seja o alto nível de reprovação nas escolas brasileiras. Verifica-se que, no Ensino Fundamental, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por ano de escolaridade. O maior índice de reprovação encontra-se nos anos iniciais, principalmente no 3º ano, no final do ciclo de alfabetização.

Tabela 3 - Taxas de Rendimento entre 2009 e 2019

Censo	Aprovação			Reprovação			Abandono		
	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
2009	88,5	81,3	75,9	9,2	13,4	12,6	2,3	5,3	11,5
2010	89,9	82,7	77,2	8,3	12,6	12,5	1,8	4,7	10,3
2011	91,2	83,4	77,4	7,2	12,4	13,1	1,6	4,2	9,5
2012	91,7	84,1	78,7	6,9	11,8	12,2	1,4	4,1	9,1
2013	92,7	85,1	80,1	6,1	11,3	11,8	1,2	3,6	8,1
2014	92,7	84,8	80,3	6,2	11,7	12,1	1,1	3,5	7,6
2015	93,2	85,7	81,7	5,8	11,1	11,5	1,0	3,2	6,8
2016	93,2	85,6	81,5	5,9	11,4	11,9	0,9	3,0	6,6
2017	94,0	87,1	83,1	5,2	10,1	10,8	0,8	2,8	6,1
2018	94,2	88,1	83,4	5,1	9,5	10,5	0,7	2,4	6,1
2019	95,1	89,9	86,1	4,3	8,2	9,1	0,6	1,9	4,8

Fonte: Adaptado dos dados do Censo Escolar realizado pelo INEP.

A partir dos dados do INEP, analisou-se a evolução das taxas de rendimento no Ensino Fundamental e Médio entre 2009 a 2019. Percebeu-se uma constância na melhora das taxas ao longo

do período analisado. Os casos de piora nas taxas foram identificados na planilha, e disto pode-se chegar a três conclusões.

Primeiro, ocorreram quedas de rendimento nos anos de 2014 e, principalmente, 2016. Anos de grande instabilidade política no país, o que pode ser uma possível causa da piora nas políticas públicas em educação. Segundo, as taxas do Ensino Médio são sistematicamente piores, e apresentam mais agravamentos nas taxas de reprovação. E por último, parece haver uma relação entre reprovação e abandono, em anos em que percebe-se uma piora nas reprovações, ocorreram quedas bruscas entre os abandonos. Ou seja, alunos deixaram de evadir, mas ainda assim, não necessariamente foram capazes de serem aprovados e, principalmente, uma aprovação com qualidade. De alguma maneira, esses alunos ficaram na escola, mas não foram "aprovados" por ela!

O quadro da reprovação, evasão e repetência não é novo no Brasil e tem ajudado a reafirmar um quadro social de exclusão. Para Jacomini (2004), "Por estar em consonância com uma estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora e da estratificação social". De alguma forma a avaliação tem estado a serviço da separação entre os que "merecem" o sucesso e os que "não o merecem". Seja na vida social ou escolar, pois ainda segundo a autora "Salvo raras exceções, os repetentes e evadidos da escola são os mesmos excluídos socialmente" (JACOMINI, 2004, p. 403).

Tal quadro continua a ser desenhado e é reafirmado ao retomar-se os números da educação no Brasil tomando-se o ano de 2010 como referência, tendo em vista o fechamento de uma década, encontra-se o quantitativo de 6.792,095 alunos matriculados na Educação Infantil (faixa etária de 0-5 anos), para uma população em torno de dezesseis milhões.

Enquanto a população (faixa etária de 6-10 anos) era em torno de quinze milhões para 16.430,00 alunos matriculados no Ensino Fundamental I, o que demonstra a possibilidade de já ter havido retenção dos alunos, nesta primeira etapa do ensino.

Ainda com base no censo de 2010 a população (faixa etária 11-14 anos) estava em torno de Treze milhões e setecentos mil aproximadamente, enquanto 14.254,717 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental II, demonstrando também diferença entre o total da população e o total de alunos matriculados.

Na faixa etária de 15 a 17 anos havia uma população de mais de dez milhões de pessoas, diante de 8.358,647 alunos matriculados no Ensino Médio, mostrando pela primeira vez, ao longo da educação básica, um número de matriculados inferior ao da população. Tais números demarcam uma gradativa redução de alunos ao longo do Ensino Fundamental que interrompem a vida escolar durante o processo e outros que terminam, mas não ingressam no Ensino Médio. Tal questão é preocupante, pois de acordo com os estudos dos Indicadores Sociais 2017 "[...] quanto menos escolaridade, mais cedo o jovem ingressa no mercado de trabalho. A pesquisa revela que 39,6% dos trabalhadores ingressaram no mercado de trabalho com até 14 anos" (AGÊNCIA BRASIL, 2017). Outro dado relevante é o percentual de jovens que não trabalham nem estudam, que aumentou 3,1 pontos percentuais entre 2014 e 2016, passando de 22,7% para 25,8%. Os veículos midiáticos já utilizam a expressão "nem, nem" para esses jovens que não estudam e não trabalham. Tais dados mostram descompromisso com o atendimento de uma faixa etária que se encontra em idade produtiva.

De acordo com o Censo (INEP, 2017), 79,3% dos alunos estudam no turno diurno, e 20,7% (1,6 milhões) estudam no período noturno. Esse dado dialoga com um dos motivos pelos quais os estudantes saem do Ensino Fundamental e não dão continuidade a seus estudos. Percebe-se que, a maioria dos alunos que ingressam no Ensino Médio estudam no horário diurno, com isso, aqueles que já têm mais de 14 anos e têm necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar, acabam não cursando os últimos três anos da Educação Básica.

Dos anos de 2009 até 2019, houve uma redução no número de matrículas no Ensino Médio. Em 2009, havia 8.338.423 matrí-

culas, já em 2019, esse número era 7.465.891. Em 2019, a rede estadual tinha 83,9% do total de matrículas. Tais dados apontam para a necessidade de pesquisa qualitativa, que busque compreender melhor esses números.

Diferente do ensino Fundamental que enfrentou o decréscimo de estabelecimentos de ensino, o Ensino Médio apresentou um ligeiro crescimento ao longo da década de referência (de 25.964 estabelecimentos em 2009 para 28.860 em 2019). A rede estadual tem 68,2% das escolas e a rede privada tem 29%. A União e os municípios participam com 2% e 0,6% respectivamente (INEP, 2019). Destaca-se que 89,4% das escolas estão na zona urbana, enquanto apenas 10,5% estão na zona rural, apresentando a menor participação da zona rural em toda educação básica.

Um aspecto relevante referente ao Ensino Médio é quanto ao Ensino Profissionalizante, que inicia o ano de 2009 com 1.262.342 alunos matriculados e sobe de maneira considerável até o ano de 2014, chegando a um total de 1.945.006 alunos matriculados. Nos anos de crise econômica vê-se uma queda no número de matrículas nesses cursos, alcançando 1.831.003, em 2017. Este, foi capaz de retomar o crescimento nos anos posteriores. O PNE em vigência tem como proposta triplicar a oferta de educação profissional técnica de nível médio, com 50% da expansão no segmento público. Entretanto, este quadro tende a sofrer alterações com a crise do desemprego em ascendência deste 2015 e agravada com a pandemia do COVID-19, tendo muitos profissionais da área técnica no mercado competindo por uma vaga de emprego.

Verifica-se que, esses dados confirmam o investimento gradual de políticas públicas voltadas para os cursos profissionalizantes. Contrapondo a este quadro, registra-se a redução de matrículas no Ensino Médio Normal, reafirmando as dificuldades enfrentadas pelo curso de formação de professores no Brasil. Este tem sido um campo investigado por vários pesquisadores, como: Ribeiro, Teixeira e Ambrosetti (2004); Gatti; Barretto e André (2011); Longarezi (2008); Lüdke (2001); Imbernón (2009) e outros.

Nas últimas décadas pode-se perceber no Brasil alterações e decréscimo no número de matrículas nos cursos de médio normal/magistério, podendo ser confirmado pela redução no número de docentes de nível médio na rede de educação. No ano de 2009, a rede de educação apresentava 194.588 matriculados no segmento. Este número decresceu para 64.222 em 2019. Ou seja, O magistério perdeu mais de ⅔ de suas matrículas em uma década.

Tais dados são relevantes, tendo em vista que na medida em que um país discursa a respeito da melhoria de qualidade em sua educação, não pode desconsiderar o investimento na formação do professor, em sua valorização salarial através de planos de cargos e carreiras, e nas condições de trabalho, de acesso e permanência no local de trabalho, com segurança, o que tem sido cada vez mais dificultado pela violência, que de alguma forma tem chegado ao interior da escola.

Para Freitas (2007),

> a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. (p. 1204).

Dessa forma, podemos observar o quão se mostra fundamental para o cenário educacional brasileiro políticas públicas sólidas direcionadas a formação dos educadores e as suas condições de trabalho a fim de atrair novos profissionais, além de estimular os que já atuam nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados supracitados acerca do panorama da educação no país, é notável a existência de alguns avanços como os números de matrículas e de unidades escolares, na maior parte

das etapas de ensino. Todavia mantêm-se como grande desafio reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar, estas que apresentam justificativas que se estendem ao âmbito social, econômico, político e cultural.

Outro aspecto relevante ao levantar-se os índices da educação refere-se à necessidade de ampliar a discussão para a direção apontada pelos números, sem, contudo, minimizá-los apenas a um aspecto. Dentro dessa perspectiva, o conceito de "qualidade" coloca-se em lugar importante, pois possibilita problematizar os índices previstos para se alcançar uma educação de qualidade. Cabendo pensar: Como alcançar tais índices? Até que ponto a qualidade pode ser medida quantitativamente? De que maneira as redes municipais e estaduais de ensino podem apropriar-se dos índices para elaboração de políticas de formação dos seus professores; de aperfeiçoamento de seus gestores; de melhoria da gestão da sala de aula?

Este estudo aponta também a relevância de não deslocar a discussão dos índices de qualidade de um importante protagonista desse cenário, o professor. A partir de pesquisas e reflexões sobre o tema, já se compreende que sua formação é elemento fundamental para o bom desempenho da educação, apesar de não ser o único. Uma formação, que deve estar agregada com condições salariais condizentes com um profissional que desempenha importante papel político, histórico e social no país. Além de entender fazer parte da valorização do trabalho docente, a busca por espaços físicos adequados, que estimule a construção do conhecimento.

Acredita-se que o objetivo proposto neste texto de "elencar alguns elementos acerca do perfil educacional do país, através de uma análise das redes, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e das etapas de ensino, a fim de compreender o cenário educacional brasileiro, no período de 2009-2019", colaborou com a oferta de subsídios que amplia as condições do gestor público em utilizar dados quantitativos de maneira mais eficiente em seu trabalho. Tais informações podem subsidiar também na elaboração de políticas públicas em estados e municípios.

Além desses destaques, os dados estatísticos fornecidos podem impulsionar a realização de futuras pesquisas qualitativas.

Notas

[1] OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização global que visa ajudar os governos membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. O Programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos 10 anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tal, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas dos resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, focando especialmente em medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) insere-se dentro deste propósito e tem como principal foco as políticas públicas, fornecendo dados aos países participantes, como é o caso do Brasil. O Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. IBGE: 50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza. Publicado em 15 de dezembro de 2017. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>. Acesso em 1 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195 de 14 de fevereiro de 2001; revoga dis-

positivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004.

BRASIL. **Lei 14.113 de 25 de dezembro de 202**0. Aprova o Novo FUNDEB, mantendo alguns elementos da Lei 11.494 e altera outros.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL NO PISA 2015. Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um Direito Fundamental de natureza social. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currícul**o: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Taxas de fecundidade total. Publicado em 2013. Disponível em <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-fecundidade-total.html> . Acesso em 14 de junho de 2021.

_____. PNAD 2015: crianças menores de 4 anos que frequentavam creche moravam em domicílios com rendimento per capita maior. Publicado em 29 de março de 2017. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html>. Acesso em 9 jun. 2021.

_____. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. Publicado em 12 de novembro de 2020. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 9 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA (INEP). Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Publicado em 03 de Dezembro de 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em 03 de junho de 2021.

_____. Resultados do Censo Escolar de 2009 a 2019: sinopse, indicadores educacionais, resumo técnico. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 01 de junho de 2021.

JACOMINI, Márcia A. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30 nº 03, pp. 401-418, set./dez. 2004.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. Grupo de Trabalho: GT 08 – Formação de Professores, 31ª Reunião Anual da Anped.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: papiros, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE – v.33, n.3, p.507 – 520, set./dez. 2017.

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura; TEIXEIRA, Myrian Boal; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Educação Continuada: o olhar do professor. In ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair. Formação de professores e Campos do Conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTOS, Maria de Lourdes Haywanon; TENÓRIO, Araújo Robinson Moreira. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des)usos. Estudos Avaliação Educação. São Paulo: v. 28, n. 68, p. 344-380, maio/ago. 2017.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações/Planos/Programas/Impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÍNTESE DOS INDICADORES NACIONAIS. Agenciabrasil.ebc.com.br/noticia-15 de dezembro de 2017. Pesquisa Síntese de Indicadores Sociais 2017. (Consultado em 1 de janeiro de 2019)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 7 Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

UNESCO, Pesquisa Nacional. Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

CAPÍTULO **SEIS**

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR PAULO FREIRE

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: PERSPECTIVES AND EXPERIENCES LIVED BY PAULO FREIRE

Andréa Giglio Bottino
Sarah Oliveira de Medeiros

Texto publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Resumo: As propostas de Paulo Freire contribuem, até os dias atuais, para a modificação das práticas docentes tradicionais e possibilitam a percepção de que a escola pode e deve ser um espaço democrático que promove transformações sociais e dignifica os educandos. O presente artigo tem como objeto a práxis educativa de Paulo Freire no cenário educacional brasileiro e pretende evidenciar a vida e a obra de Freire, visto que seus estudos e projetos voltados para a educação popular com foco na alfabetização de jovens e adultos demarcaram um período histórico de mudanças significativas quanto às concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A pesquisa de cunho bibliográfico encaminha as reflexões para a conclusão de que Paulo Freire ainda possui papel fundamental na construção de práticas pedagógicas progressistas que visam a potencialização dos indivíduos envolvidos no contexto da educação popular.

Palavras-chave: EJA. Educação. Alfabetização. Pedagogia. Democracia.

Abstract: Paulo Freire's proposals contribute, up to the present day, to the modification of traditional teaching practices and enable the perception that the school can and should be a democratic space that promotes social transformations and dignifies students. This article has as its object the educational praxis of Paulo Freire in the Brazilian educational scenario and intends to highlight the life and work of Freire, since his studies and projects focused on popular education with a focus on the literacy of young people and adults have marked a historic period of significant changes in the concepts of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil. The bibliographic research leads the reflections to the conclusion that Paulo Freire still has a fundamental role in the construction of progressive pedagogical practices that aim at empowering the individuals involved in the context of popular education.

Keywords: EJA. Education. Literacy. Pedagogy. Democracy.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino contemplada em todos os níveis da Educação Básica. Destinada às pessoas que não tiveram acesso ou possibilidade de dar continuidade aos estudos na idade apropriada, a EJA visa reparar as lacunas que se criaram ao longo da escolarização de muitos cidadãos com base nos princípios de equidade postos na legislação.

As turmas de jovens e adultos são diversas. Entre os estudantes encontram-se trabalhadores de variados setores, pessoas idosas, donas de casa, e até mesmo pessoas com dificuldades de aprendizagem. É notável que, mesmo entre perfis tão diferentes, todos os sujeitos que passam pela modalidade EJA trazem consigo um histórico de exclusão, evasão ou até mesmo nenhum contato anterior com a escola. Para muitos, matricular-se e retornar à escola representa não só uma conquista pessoal e profissional, como também uma possibilidade de ascender socialmente.

Diante do cenário educacional brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos ainda é considerada uma problemática que exige muitas reflexões. Ao discutir sobre tal modalidade de ensino, surgem debates acerca de inclusão social, alfabetização, cidadania, letramento, visões de mundo e uma série de outras questões, principalmente a respeito da formação docente. Educar jovens e adultos requer do professor da EJA algumas qualidades e atribui a ele muitas responsabilidades que, sem uma formação integral voltada para a conscientização, não conseguirá cumprir.

O processo de educar na EJA requer do professor qualidades e atribui a esse profissional muitas responsabilidades. Lecionar nesta modalidade exige cuidado com o planejamento para garantir uma aprendizagem positiva. É preciso considerar a afetividade, o respeito, a autoestima e as perspectivas de futuro que os alunos trazem para a sala de aula. A troca de saberes pode acontecer tendo como ponto de partida pequenas percepções dos discentes, tornando o ensinar e o aprender muito mais significativos.

Este estudo de abordagem bibliográfica pretende evidenciar a vida e a obra do educador Paulo Freire, compreendendo a relevância de suas ações na renovação das concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos. A primeira etapa da pesquisa traça uma linha do tempo sobre a institucionalização da EJA no Brasil com a pretensão de esquematizar o contexto em que Paulo Freire surge atuando em favor da educação popular. No segundo momento, as ideias do professor Paulo Freire a respeito da educação são analisadas a partir de suas obras, tais como Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, demonstrando o impacto de suas ações no contexto histórico e social na evolução da educação popular brasileira.

É de extrema relevância refletir sobre a proposta pedagógica freireana pois, ainda nos dias atuais, a educação brasileira reforça práticas tradicionais e excludentes. Além do mais, falar sobre a Educação de Jovens e Adultos é também indicar seu lugar fundamental na promoção da cidadania e dignificação das camadas populares através de uma educação que preza por experiências plurais e significativas. Nessa perspectiva, Paulo Freire é uma base forte que reforça a necessidade de um modelo educacional democrático.

Breve Histórico da EJA no Brasil

Ao levantar o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é possível observar complexidades a partir de seu surgimento e institucionalização. A EJA é de fato uma dívida social com aqueles a quem não foi oferecida a oportunidade de aprender na idade determinada como a ideal. Ainda assim, mesmo após conquistar espaço no cenário educacional, diante de diversas políticas públicas voltadas à essa modalidade, o ensino permanece precário e excludente. Quanto a isso, Bottino (2012) aponta que privar os indivíduos desse acesso à escolarização básica representa a perda de uma ferramenta imprescindível à socialização e o convívio social contemporâneo (p. 123).

O desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil acompanhou a história da educação como um todo. Contudo, a educação básica pensada para adultos não alfabetizados só começou a ganhar espaço nas instituições de ensino a partir da década de 30, período em que cresciam movimentos em prol das melhorias educacionais. Muitas mudanças políticas e econômicas ocorreram neste período. O processo de urbanização nas grandes cidades e o aumento da industrialização exigiu trabalhadores mais escolarizados e preparados para o trabalho, evidenciando ainda mais a relevância da alfabetização para todos os cidadãos.

A Constituição Federal de 1934 instituiu o Ensino Primário público e gratuito no Brasil. Afirmava-se que o objetivo era diminuir os índices de analfabetismo. Em seu artigo 139, a Constituição estabeleceu também que as empresas oferecessem o Ensino Primário aos seus trabalhadores, com as determinadas condições: "Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito." (BRASIL, 1934, Art. 139).

Nos anos 40 intensificaram-se as discussões a respeito da educação de base no Brasil. O ensino era ofertado de forma gratuita e ampliava-se cada vez mais. Ao longo dos anos, traçavam-se diretrizes educacionais e atribuíam-se responsabilidades aos estados e municípios. Após o fim da ditadura de Getúlio Vargas e da Segunda Guerra Mundial, em 1945, um ideal de reintegração e redemocratização contribuiu ainda mais para que a EJA se destacasse no cenário educacional brasileiro, e cada vez mais as campanhas educacionais se destacavam no país.

Segundo a Proposta Curricular para o 1° segmento do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (2001), o Brasil vivia uma efervescência política por conta da redemocratização. A Organização das Nações Unidas discutia sobre integração, alegando a busca pela paz e democracia, o que contribuiu para que a EJA ganhasse destaque entre as preocupações com a educação. "Era urgente a necessidade de aumentar as bases elei-

torais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção." (BRASIL, 2001, p. 19-20)

Com o fim do Estado Novo, o cenário político exigia o aumento da produção econômica e o fortalecimento dos partidos eleitorais brasileiros. Em 1947, foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Adultos. A ideia da campanha era executar uma ação extensiva que alfabetizasse os educandos em três meses. Posterior a essa ação, outras medidas seriam tomadas pensando na capacitação profissional dos estudantes.

Outra campanha que se destacou na época em questão foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A ação foi instituída em maio de 1952 e pretendia capacitar professores atuantes na Educação Básica para lecionar em áreas rurais, visando, segundo o decreto "levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos." (BRASIL, 1952, p. 1). No entanto, assim como a maioria dos projetos voltados para a edificação da educação popular e a valorização do professor, a campanha não contou com escolas equipadas e foi descontinuada no ano de 1963.

Visto isso, é notável dizer que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi, desde a sua idealização, um projeto prioritariamente político, e não educacional. Mesmo com o fim de tantas campanhas e projetos, o Ensino Supletivo permaneceu. Discussões acerca do analfabetismo ganharam força e visibilidade a partir de discussões e pautas levantadas por pensadores brasileiros, e um novo campo de discussões se aflorou na educação.

Com olhares voltados à Educação de Jovens e Adultos, no fim da década de 50 surgiam muitos questionamentos. O ensino raso e os métodos ineficazes não permaneceram imperceptíveis. Ademais, o aluno da EJA era visto quase sempre como culturalmente inferior, marginalizado e desvalorizado, incapaz de tomar decisões. É neste cenário que Paulo Freire surge propondo uma nova forma de pensar e fazer a educação, colocando os sujeitos

como figuras ativas e valorizando seus conhecimentos prévios e visões de mundo.

Neste momento da história, alfabetizar trabalhadores ainda carregava a intenção política de aumentar a quantidade de eleitores. Grupos populares, movimentos culturais e educadores uniram-se para exigir melhor coordenação dos programas voltados à Educação de Jovens e Adultos. Em 1964 foi lançado o Plano Nacional de Educação, que disseminou programas de alfabetização por todo país. Essas propostas foram orientadas por Freire junto aos estudantes, sindicatos e militantes da época, mas logo foram interrompidas pela ditadura militar.

No período ditatorial, a conscientização de jovens e adultos era uma ameaça. Muitos defensores da educação popular sofreram com a repressão. Em 1967 o governo criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), programa tradicional e mecânico que ganhou força no país durante muitos anos. O que era oferecido nas cartilhas não permitia de forma alguma que os alunos problematizassem questões importantes sobre a sociedade em geral, ideais políticos ou filosóficos.

De acordo com a Proposta Curricular para o 1° segmento do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (2001), os materiais didáticos utilizados no MOBRAL eram vazios de sentidos críticos e problematizadores. A concepção de alfabetização deste programa empobrecia os processos de aprendizagem, visto que a proposta utilizava apenas palavras "da vida simples do povo", valorizava práticas individualistas e não abria caminhos para a inclusão desses alunos na sociedade moderna, nem apresentava a eles as diversas possibilidades de crescimento e transformação social.

O MOBRAL foi extinto logo após o fim da ditadura militar, na década de 80. Começa a consolidar-se então a ideia de que a alfabetização demanda tempo, indo no sentido contrário às ideias dos programas de aceleração dos anos 50. Era necessário que os jovens e adultos estivessem em contato com a cultura letrada para dominá-la. A década de 80 foi repleta de novas discussões a res-

peito dos métodos de alfabetização. Emília Ferreiro, renomada educadora argentina, surge neste cenário com pesquisas relevantes a respeito das estruturas cognitivas e hipóteses da escrita.

Apesar das garantias evidenciadas na Constituição Federal, nos anos 90 o Governo Federal extinguiu a Fundação Educar, que havia sido criada após o fim do Movimento Brasileiro de Alfabetização. A Educação de Jovens e Adultos apresentava altas demandas educacionais, contudo, não haviam políticas públicas que ofertassem recursos para supri-las. Somente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional institucionaliza a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica e garante a oferta de educação regular para este público específico.

No artigo 4° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é possível notar que além da oferta e garantia, há também, no inciso VII, a afirmação de que a Educação de Jovens e Adultos precisa adequar-se às necessidades e disponibilidades dos educandos. Com base nesta colocação, entende-se que além de proporcionar uma educação que preze pelas singularidades e experiências de vida dos alunos, o poder público precisaria também garantir a permanência dos sujeitos na escola, esquematizando horários e possibilidades variadas para frequentar as aulas.

O engajamento político da Federação em relação aos investimentos na educação brasileira era visivelmente falho. Alguns estados e municípios assumiram e criaram programas próprios de alfabetização de adultos, mas as demandas e necessidades da EJA eram e são, até os dias atuais, pouco pensadas e raramente supridas de forma satisfatória. Poucos materiais de apoio, tratamentos infantilizados, professores mal formados, políticas públicas falhas e descontinuidade política são fatores que se propagam há anos na educação de base, contribuindo para altos índices de evasão e "fracasso" escolar.

Dadas as reclamações a respeito da Educação de Jovens e Adultos, no ano 2000 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. O parecer CNE/CEB n° 11/2000 abrangeu a implementação das diretrizes e outras

especificidades como carga horária, idade mínima para ingresso, certificação e também formação de professores para esta modalidade de ensino. No documento orienta-se que sejam considerados os conhecimentos e valores trazidos pelos alunos da EJA, e que o perfil da modalidade seja valorizado, respeitado e explorado no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n° 11/2000, a função da Educação de Jovens e Adultos significa "não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" (p. 7). Assim, o documento tornou-se um norteador para a estruturação da EJA e assim faz-se até os dias atuais.

Em 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa Brasil Alfabetizado. Com o objetivo de oportunizar a formação de cidadãos e despertar o interesse pela conclusão das etapas de ensino, o programa atende a diversos estados e municípios, priorizando aqueles com altas taxas de analfabetismo. Há também, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, além de jovens a partir de 15 anos e idosos, um público prioritário a que se destina o PBA: pessoas privadas de liberdade, quilombolas e populações do campo.

Em julho de 2005, através do Decreto n° 5478, foi criado o programa PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Após revisões pedagógicas e ampliações de alguns termos, em 2006, por meio de um novo decreto, consolidou-se com o nome Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o MEC, o projeto partiu da intenção do governo de atender à demanda de parte do público da EJA (alunos a partir de 18 anos) com a oferta de educação profissional técnica de nível médio, modalidade da qual são frequentemente excluídos.

Outros marcos importantes para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil são: a Resolução CNE/CEB n.º 2 (2010) que

visa a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais e a Resolução CNE/CEB n.º 3 (2016) que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. É fundamental que se esclareça e se perceba, a partir destas resoluções, a diversidade do público da EJA, que não se encontra somente nas instituições de educação formal, e que também partilha do direito a educação gratuita e de qualidade.

Mesmo com tantos avanços pedagógicos e metodológicos, a Educação de Jovens e Adultos permanece em um processo desgastante de sucateamento. Em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o que precisa, essencialmente, ser desenvolvido no processo de aprendizagem dos alunos ao longo de todas as etapas da Educação Básica - exceto a EJA. O documento que é considerado um dos mais importantes para a estruturação de uma educação de excelência, limita-se a dizer que o que for considerado para o Ensino Fundamental regular deve aplicar-se também à Educação de Jovens e Adultos.

É possível notar a BNCC distanciando completamente suas diretrizes e objetivos das especificidades do público da EJA. Ainda que existam estudos e a história comprove a necessidade de um ensino diferenciado e distinto, as políticas governamentais seguem propagando a exclusão e promovendo a evasão escolar através da desvalorização da educação popular. Moraes, Cunha e Voigt (2019) analisam que a elaboração de um currículo não pode submeter os alunos da EJA aos mesmos conteúdos e metodologias encontrados nas salas regulares das quais muitos evadiram no passado (p. 13). De fato, faz-se necessária uma mudança urgente e efetiva que contemple a subjetividade e respeite a história de cada estudante.

Maria Clara Di Pierro (2017) aponta que a diminuição da procura pela modalidade Educação de Jovens e Adultos se dá justamente pela precariedade e inadequação da oferta curricular para a EJA, considerada pouco atraente e relevante. Segundo a autora, isso se dá "devido à abordagem estritamente setorial, ao desprepa-

ro dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos." (DI PIERRO, 2017, p. 10). Portanto, é urgente que, além da reflexão, existam ações com o intuito de modificar a organização das atividades educativas adequando-as ao público alcançado pela EJA.

Kleiman (2010) reflete que, em relação à EJA, pesquisas demonstram a necessidade de que a escola faça uma ruptura com o currículo tradicional a fim de promover "experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramento para a vida social, experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola." (KLEIMAN, 2010, p. 394). Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas construtivistas oportunizam experiências que favorecem os alunos do ponto de vista social, cognitivo e econômico, favorecendo o acesso à cultura letrada.

As discussões sobre as especificidades para a EJA ainda seguem em aberto nas diferentes instâncias educacionais. É evidente que além de orientações curriculares, é preciso que se ampliem os diferentes diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos, considerando o desenvolvimento de uma educação preparada para atender às pluralidades e pretensões dos jovens e adultos que desejam encontrar na escola um espaço de aprendizado e evolução pessoal, profissional e social.

Experiências de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos

Repleta de características e especificidades, a Educação de Jovens e Adultos está atrelada a figura do célebre educador Paulo Freire. O caminho traçado por Paulo Freire (2020) na reivindicação por uma educação popular de qualidade o tornou símbolo da educação libertadora que se volta para a consciência política, demonstrando o quão significativa foi sua luta para que a Educação de Jovens e

Adultos fosse valorizada. Nos dias atuais, refletir sobre a EJA implica refletir sobre a práxis de Freire, pois seu discurso e suas ações transformaram direta e indiretamente a educação popular.

Faz-se necessário contextualizar o momento histórico no qual Freire atuou e se consagrou como educador brasileiro. A aproximação entre Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos começa a partir da década de 40. Após cursar Direito, no ano de 1946 Freire foi indicado ao cargo de Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social em Pernambuco, o que possibilitou seu contato com trabalhadores do campo. Alguns anos depois, em 1961, Freire tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e iniciou experiências de alfabetização popular que evidenciariam a relevância de suas ações para a educação brasileira.

Em 1963, junto a uma equipe de professores, Paulo Freire realizou um projeto conhecido como "Quarenta horas de Angicos". Na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, o grupo de docentes reuniu-se com moradores e coletou palavras presentes no vocabulário do povoado através de conversas a respeito da vida cotidiana. Tais palavras tornaram-se ponto de partida para alfabetizar cerca de trezentos trabalhadores rurais em um tempo considerado recorde: quarenta horas de estudo. Além da aquisição da capacidade de leitura e escrita, o projeto de Freire desejava estimular o pensamento político e conscientizar os alfabetizandos sobre sua condição de cidadão.

Os resultados da experiência de Angicos mostraram-se satisfatórios e inspiraram o Plano Nacional de Educação proposto pelo presidente João Goulart. Entretanto, o Golpe Militar de 1964 inibiu qualquer prática educativa considerada subversiva e extinguiu os programas de alfabetização inspirados nos projetos de Paulo Freire. Instituída a ditadura, o educador foi encarcerado por setenta dias no Brasil por ser considerado traidor, e logo após partiu como exilado para o Chile, país no qual atuou em movimentos em prol reforma agrária e para a Organização das Nações Unidas.

Além do Chile, Paulo Freire viajou por dezenas de países tais como Bolívia, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, entre outros, implementando projetos educativos voltados para a alfabetização de camadas populares e redução das desigualdades sociais. No tempo em que esteve fora do Brasil, Paulo Freire seguiu publicando importantes obras como Pedagogia do Oprimido (1968) e Educação como Prática da Liberdade (1967) em diversos idiomas.

Na década de 80, Paulo Freire retornou ao Brasil. Atuou por três anos como Secretário de Educação em São Paulo, cidade em que foi fundado o Instituto Paulo Freire no ano de 1991. O Instituto está ativo atualmente e busca ampliar as teorias de Freire voltadas para a educação popular, dispondo de muitos recursos e materiais e digitais sobre a vida e a obra do educador. Paulo Freire faleceu em 1997, contudo, mesmo após a morte continuou recebendo galardões. Além de premiações em universidades americanas e europeias, Freire recebeu prêmios internacionais como o de Educação para a Paz, da Unesco. Em 2012 o professor foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei 12.612.

Gadotti (1996) analisa as duas concepções de educação descritas por Freire em Pedagogia do Oprimido: a concepção bancária e a concepção problematizadora (p. 85). Na concepção bancária, os educandos são apenas ouvintes, receptores de conteúdos e não possuem margem para colocar em prática seus conhecimentos. Em oposição a esta, a educação problematizadora funda-se no diálogo, na participação ativa dos alunos e é carregada de intencionalidades político-pedagógicas e objetivos de transformação da realidade. Assim, sobre a visão freireana, Moacir Gadotti (1996) coloca que "o importante, concluiu Paulo Freire, é a comprovação de que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que escutar." (GADOTTI, 1996, p. 88)

Neste cenário, a educação faria dos educandos indivíduos autônomos, conscientes e ativos junto ao docente no que Freire chama de relação dialógica. A respeito desses ideais, Freire (2014) afirma que uma educação libertadora que problematiza não pode agir depositando ou transferindo conhecimentos e valores aos

educandos colocando-os como passivos (p. 94). Para o autor, a educação problematizadora propõe a superação da contradição educador-educandos, fazendo dessa relação uma relação dialógica, indispensável aos sujeitos (FREIRE, 2014, p. 94).

Assim, na Educação de Jovens e Adultos o diálogo é indissociável às práticas pedagógicas. O diálogo é capaz de gerar pensamentos críticos e comunicação, e, para Freire, sem estes não há verdadeira educação. A relação dialógica entre professores e alunos requer, de acordo com Paulo Freire, fé nos homens, amor, esperança, humildade e confiança, pois, somente estes atributos possibilitam a superação das contradições existentes nos contextos sociais e educacionais. O autor conclui que "seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos." (FREIRE, 2014, p. 113).

A obra de Paulo Freire externa sua posição a respeito de uma educação construída através de relações horizontais entre educadores e educandos. Nesse sentido, antes de qualquer passo, o professor, segundo Freire, deve se perguntar em torno de que vai elaborar seu diálogo com os aprendizes. Promovendo um modelo de educação autêntico, o docente empregaria elementos cotidianos colocados pelos próprios alunos para estruturar sua ação pedagógica para com eles, propiciando assim momentos de troca de saberes e tomada de consciência.

Ao pensar na postura docente, Paulo Freire (2015) afirma que não há ensino sem pesquisa e também não há pesquisa sem ensino. Tais ações encontram-se e intercalam-se na prática pedagógica como um ciclo de buscas e indagações. A ideia defendida por Freire é que a pesquisa é naturalmente parte da docência, e, sendo assim, é necessário que o professor, em sua formação permanente, perceba-se como pesquisador. O autor afirma que, enquanto educador, busca, indaga aos outros e indaga a si mesmo, pesquisando para constatar e constatando para intervir no mundo. É neste processo de intervenção que a educação acontece (p.31).

Neste ciclo de indagações e intervenções, o professor pesquisador torna sua curiosidade epistemológica. Tal curiosidade é

construída pelo exercício do aprender. Segundo Freire, seria esta curiosidade mais rigorosa, afastando-se do senso comum sem deixar de valorizar as concepções dos discentes. Para o autor, o ato de "pensar certo" (capacidade atribuída àqueles que não possuem certezas), advindo do professor, oportuniza momentos de estímulo à capacidade criadora dos educandos.

Tratando-se da educação popular voltada para adultos não alfabetizados, em *Pedagogia do Oprimido* (2014) Freire atenta para o contexto colonial em que estão imersos os operários e camponeses (p. 117). Um educador humanista e revolucionário precisa construir uma proposta pedagógica que privilegie a potencialização de homens e mulheres para que juntos sejam agentes de transformação, trazendo à tona a condição de oprimidos e auxiliando-os a adquirir autonomia e consciência cidadã. O autor reflete que os homens são um "corpo consciente" e vivem em uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade.

As releituras que se formam a partir do pensamento freiriano conduzem a prática pedagógica para que seja uma prática capaz de desafiar o que já está posto. Portanto, é certo dizer que a docência é também se torna um desafio complexo e contínuo a partir do momento em que o professor se dispõe a participar ativamente da luta progressista por proporcionar saberes e instrumentos que permitam aos educandos compreender e intervir na sociedade em que vivem, trabalham e se constituem como sujeitos.

Freire (2015) escreve que ensinar exige alegria e esperança (p. 70). Em seu livro Pedagogia da Esperança (2013) o autor reforça que a esperança precisa estar ancorada na prática (p. 11), pois se for entendida apenas como um ato de espera, a esperança de alcançar o que se deseja torna-se vã. Com este pensamento nota-se que o ato de ter esperança resgata o sentido do fazer docente nos dias atuais, como afirma Gadotti (2003) "a esperança ainda alimenta essa difícil profissão" (p. 14), tornando-a cada vez mais essencial na possibilidade de manutenção do status quo e superação das desigualdades.

Considerações Finais

A compreensão de Paulo Freire sobre leitura de mundo, dialogicidade, educação bancária e outros diversos conceitos tornou-se norteadora para aqueles profissionais que desejam o aprimoramento das práticas democráticas e humanizadas no ambiente escolar. Os estudos sobre a vida e a obra de Paulo Freire engrandecem a construção dos saberes docentes a níveis teóricos, práticos e afetivos. Sua pedagogia revolucionária transformou as perspectivas quanto à educação popular no Brasil, potencializando professores e alunos de camadas populares para o pleno exercício da cidadania consciente e emancipação.

Ainda assim, é possível notar que mesmo antes da ascensão da pedagogia freireana no Brasil, a educação de maneira geral e principalmente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos procura acontecer entre avanços e retrocessos. Nesse sentido, a obra de Freire fortalece ainda mais o ideal de que educar é um ato revolucionário, pois requer uma postura de reivindicação por políticas públicas que valorizem a educação pública e garantam sua qualidade e continuidade.

Neste caminho de lutas e embates no campo educacional, superando o desgaste profissional, educadores buscam construir uma escola que de fato contribui para a concretização de uma sociedade mais justa e humanizada. Neste movimento, o que dá sentido ao trabalho docente também dá sentido para a escola na perspectiva dos discentes, tornando-os aliados para esperançar com atitudes.

O exercício de buscar o conhecimento de forma participativa é de fato libertador. Paulo Freire propôs uma educação que considera os alunos como condutor de sua própria aprendizagem, o que ameaça a estrutura de opressão na qual estão inseridos e desconstrói o modelo tradicional de ensino que vigora há séculos no sistema educacional brasileiro. Portanto, mais do que nunca é necessário enaltecer a práxis de Freire e espelhar-se em seu legado para pensar e agir em favor da educação popular.

Referências

BOTTINO, Andréa. Reflexões acerca do breve histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. In: BOTTIN,O Andréa Giglio; ARAÚJO, Rodrigo da Costa. (Orgs.). **Saberes plurais:** educação, leitura & escola. Vila Velha: Opção, 2012, v. 1, p. 121-138.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 38955 de 27 de março de 1956**. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). PE - Poder Executivo Federal. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco--1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1° segmento do ensino fundamental. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. FEUSP. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/148/127/638-1. Acesso em: 23 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. Centro de Referência Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144514/mod_resource/content/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Linha do tempo Paulo Freire. Memorial Virtual Paulo Freire**, 2020. Disponível em: http://memorial.paulofreire.org/Linha_do_tempo/linha_do_tempo.html. Acesso em: 13 maio. 2021.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442. Acesso em: 23 mai. 2021.

MORAES, Marilei Schackow. CUNHA, Silmara dos Santos da. VOIGT, Jane Mery Richter. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC?. **Anais...** V COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação: 29 e 30 de Outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17236. Acesso em: 11 maio 2021.

CAPÍTULO **SETE**
GESTÃO ESCOLAR E IDEB: ANALISANDO O IMPACTO DE UMA BOA GESTÃO NOS INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR

SCHOOL MANAGEMENT AND IDEB: ANALYZING THE IMPACT OF GOOD MANAGEMENT IN SCHOOL PERFORMANCE INDICATORS

Wíverson Cardoso Pereira
Marcus Vinícius Barbosa
Querte Teresinha Conzi Mehlecke

Resumo: Este trabalho buscou verificar se existe relação entre boas práticas de gestão - especificamente as práticas elencadas pelo autor clássico da administração Henry Fayol em seus 14 princípios –e o indicador de performance em educação denominado IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica). Para tanto, foi realizada a modalidade de pesquisa conhecida como "pesquisa aplicada", onde foram selecionados 5 princípios dentre os 14 elencados por Fayol, que deram origem a um questionário aplicado em 5 escolas da rede pública municipal do município de Macaé –RJ. Foram realizadas diversas análises nos dados colhidos através dos questionários e realizados diversos cálculos, os quais não encontraram nenhuma correlação entre as variáveis. Finalmente, foram apresentadas as conclusões da pesquisa, demonstrando pontos de melhoria possíveis e a necessidade de realização de novas pesquisas.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação. Qualidade na educação. IDEB.

Abstract: This work sought to verify if there is a relationship between good management practices -specifically the practices listed by the classic author of the administration Henry Fayol in his 14 principles -and the performance indicator in education called IDEB (Basic Education Performance Index). For that, the research modality known as "applied research" was carried out, where 5 principles were selected among the 14 listed by Fayol, which gave rise to a questionnaire applied in 5 municipal public schools in the city of Macaé-RJ. Several analyzes were performed on the data collected through the questionnaires and several calculations were performed, which did not find any correlation between the variables. Finally, the conclusions of the research were presented, demonstrating possible improvement points and the need for further research.

Keywords: School management. Education. Quality in education. IDEB

1 INTRODUÇÃO

A educação é, sem sombra de dúvidas, um dos maiores fatores de desenvolvimento de uma nação, em todos os aspectos: econômico, cultural, social, científico, etc. Entretanto, a despeito de tão grande importância, nem sempre a educação segue de perto o desenvolvimento das práticas de gestão, em busca de maior produtividade e melhores resultados. Na maioria dos casos, as escolas – principais operadoras do sistema educacional – estão à reboque da ciência administrativa, cometendo erros gritantes de gestão e mantendo práticas e rotinas administrativas ultrapassadas e incoerentes com o ambiente humanizado que deveria ser a escola. Embora o cenário relatado seja latente, a maioria das redes de educação não conta com treinamento específico para a equipe de gestão das escolas. Um dos motivos para esta desídia é a falta de pesquisas que comprovem a relação direta entre a gestão escolar e os resultados auferidos. Neste momento, é importante contextualizar o IDEB, que é um índice do Ministério da Educação que busca mensurar o desempenho das escolas e que, como todo índice, é expresso em termos numéricos e pode ser comparado tanto temporalmente (evolução de uma mesma escola ou rede), quanto espacialmente (entre escolas, redes ou regiões dentro de um mesmo período).

Assim urge realizarmos esta ponte entre o conhecimento administrativo e a gestão escolar. Entretanto, como a Administração é um campo de conhecimento bastante amplo, nesta pesquisa serão utilizados como base conceitual os estudos do autor clássico de Administração Henri Fayol. Este autor foi um dos primeiros a pensar a administração como ciência e campo de estudo, lançando as bases, juntamente com Taylor, para o desenvolvimento da Administração Moderna. Uma das maiores contribuições de Fayol foram os 14 princípios, entre os quais serão selecionados cinco para servir de base para a confecção do questionário que será aplicado nas escolas.

Neste momento desta introdução, é importante destacar que esta pesquisa considera como pressuposto que o IDEB é um indicador confiável da qualidade da educação em uma determi-

nada escola. Também é importante destacar que consideramos a hipótese de existência de uma relação direta e positiva entre boas práticas de gestão e os resultados alcançados no indicador nacional IDEB.

Finalmente, após apresentar os pressupostos considerados nesta pesquisa, pode-se delinear o problema desta pesquisa, a saber: uma gestão escolar eficiente pode resultar em melhoria no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)?

A partir deste problema de pesquisa, podemos apresentar os objetivos que norteiam a mesma. O objetivo geral desta pesquisa consiste em buscar evidências que apontem uma relação positiva entre boas práticas de gestão e os resultados apurados pelo indicador IDEB. Já como objetivos específicos temos: realizar uma revisão teórico-conceitual sobre as principais ideias de Henri Fayol, em especial sobre os 14 princípios; elaborar e aplicar em 5 escolas públicas uma pesquisa quantitativa a partir das principais práticas de gestão elencadas; realizar a comparação entre os resultados da pesquisa aplicada e o IDEB de cada escola.

Deste modo, a partir da definição destes elementos básicos, pode-se apresentar o caminho metodológico a ser seguido, estruturado em três etapas: num primeiro momento será realizada uma pesquisa qualitativa bibliográfica, com base em livros, jornais, revistas, artigos e publicações científicas em geral; num momento posterior, será empreendida uma pesquisa quantitativa baseada em levantamentos aplicados em 5 unidades escolares (amostra) da Rede Municipal de Educação Pública do município de Macaé (população), formulada a partir dos cinco princípios selecionados dentro do trabalho de Fayol; finalmente, numa terceira etapa qualitativa da pesquisa, os resultados serão analisados de modo a comprovar (ou refutar) a hipótese proposta pelo pesquisador, compondo assim uma parte explicativa da pesquisa.

Por último, convém destacar que, se comprovada a hipótese apresentada, este trabalho pode dar ensejo a pesquisas mais apuradas sobre quais práticas de gestão têm maior impacto sobre

a qualidade da educação. Além disso, a metodologia utilizada por esta pesquisa pode ser aplicada em outras localidades ou então com maior extensão e número de indivíduos pesquisados. É importante revisitar o início desta introdução, reafirmando que o desenvolvimento sustentável de uma nação está fortemente vinculado à qualidade da Educação na mesma e, deste modo, quanto melhor for o desempenho da educação, melhor será o desempenho desta nação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

2.1.1 Fayol e a sistematização da Administração como campo de estudo

Henri Fayol foi um engenheiro francês que viveu na segunda metade do século XIX e início do século XX. Fayol, conhecido como um dos pais da Administração Moderna e juntamente com o americano Taylor, um dos fundadores da Escola Clássica de Administração. Enquanto Taylor sumarizou uma série de técnicas de organização e aumento da produção, Fayol apresentou uma abordagem mais sistemática do tema, propondo pressupostos e bases para uma Ciência Administrativa. É importante assinalar que Fayol escreve pensando em uma empresa, embora seus princípios sejam aplicáveis a todo tipo de organização.

Na primeira parte de seu livro "Administração Industrial e Geral", Fayol divide as operações da empresa em 6 grupos, todos de igual importância: operações técnicas, operações comerciais, operações financeiras, operações de segurança, operações de contabilidade e operações administrativas. É nesse âmbito que Fayol lança o seu conceito de Administração como "prever, organizar, comandar, coordenar e controlar" (FAYOL, 1990, p. 26). Estes cinco elementos da administração são descritos detalhadamente por Fayol na parte final de seu livro, entretanto, não se aplica ao escopo deste trabalho.

Fayol entendia que a função administrativa tinha um componente humano muito forte e, por isso, tem o cuidado de apresentar seus postulados como princípios e não regras: "empregarei de preferência a palavra princípios, afastando, entretanto, de sua significação toda ideia de rigidez. Não existe nada rígido nem absoluto em matéria administrativa "[...] tais princípios serão, pois, maleáveis e suscetíveis de adaptar-se a todas as necessidades" (FAYOL, 1990, p. 26). Logo em seguida, Fayol elenca 14 princípios que, de certa forma, resumem seu pensamento, os quais serão alvo de uma breve apresentação.

1º - Divisão do trabalho	Fayol estabeleceu como princípio que, quanto mais complexidade em uma organização ou trabalho, tanto mais aumenta a necessidade de divisão do trabalho, apoiada na especialização das funções e separação dos poderes.
2º - Autoridade e Responsabilidade	"Consiste no direito de mandar e no poder de ser fazer obedecer" (FAYOL, 1990, p. 45). Classifica em duas categorias: autoridade estatutária (inerente à função) e autoridade pessoal (derivada das características pessoais). O autor defende que a responsabilidade é consequência natural da autoridade.
3º - Disciplina	Para Fayol, disciplina é o "respeito às convenções", intrinsecamente ligada à cultura da organização. O autor apresenta 3 meios de estabelecer e manter a disciplina (FAYOL, 1990, p. 47): bons chefes em todos os graus hierárquicos, convênios tão claros e equitativos quanto possível e sanções penais judiciosamente aplicadas.
4º - Unidade de Comando	"Um agente deve receber ordens somente de um chefe". A dualidade de comando pode gerar retrabalho e dúvidas por parte do empregado, bem com conflitos por parte dos gestores, tendo como motivos: celeridade nas ações em organizações burocráticas, dificuldade em definir o escopo de trabalho, entre outros.
5º - Unidade de Direção	Diferentemente da unidade de comando, a unidade de direção consiste em direcionar todas as ações para um objetivo comum: "um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que visam o mesmo objetivo" (FAYOL, 1990, p. 49).
6º - Subordinação do Interesse Particular ao Interesse Geral	Para Fayol, especialmente na Administração Pública, muitas vezes com o tamanho demasiado grande da organização, os empregados tendem a perder a noção, que deve ser recordada pelos gestores imediatos.
7º - Remuneração do Pessoal	Fayol estabelece uma série de diretrizes para o esquema de remuneração, detalhando diversos modelos e suas vantagens e desvantagens.
8º - Centralização	Para o autor, a centralização/descentralização não é um sistema de gestão, mas sim uma característica. Para Fayol, quanto mais complexa for a organização, maior deverá ser a descentralização para que seja mantida a celeridade.

9º - Hierarquia	"Série de chefes que vai da autoridade superior aos inferiores" (FAYOL, 1990, p. 57). O autor reconhece suas limitações, como a morosidade da comunicação horizontal e vertical, apresentando o conceito de "ponte" na comunicação horizontal: caso agentes de mesmo nível precisem se comunicar, basta que seus superiores imediatos autorizem para que eles possam estabelecer o contato.
10º - Ordem	Segundo Fayol, o conceito de ordem pode ser definido como "um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar", baseado no "conhecimento exato das necessidades e dos recursos da empresa e um equilíbrio constante entre essas necessidades e esses recursos".
11º - Equidade	O autor entende que a noção de equidade é fundamental para a motivação dos empregados, levando assim ao melhor desempenho. Fayol também coloca a equidade em um nível superior ao da Justiça, lembrando que enquanto a equidade está relacionada à igualdade entre os seres humanos, a justiça está relacionada ao cumprimento de convênios e regras pré-estabelecidas.
12º - Estabilidade do Pessoal	Para Fayol, a estabilidade garante o tempo necessário para o que atualmente é chamado de "curva de aprendizado" na literatura de gestão, devendo ser a estabilidade condizente com o desempenho do empregado e com as necessidades da organização.
13º - Iniciativa	O autor define Iniciativa como a "possibilidade de conceber e executar" e afirma que a iniciativa é um dos maiores motores do crescimento de uma organização.
14º - União do Pessoal	Neste último princípio, o autor apresenta a necessidade do bom relacionamento entre os empregados para consecução do objetivo comum da empresa, ressaltando também o papel importante dos gestores na construção do sentimento de equipe.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Fayol (1990)

2.1.2 Os Princípios de Fayol e a Gestão Escolar

Atualmente, a legislação brasileira dispõe que os profissionais de gestão escolar devem ter formação em pedagogia ou outros profissionais com pós-graduação na área, como podemos observar no art. 64 da lei 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

> a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2019) .

É interessante notar que o curso de Pedagogia apresenta grade curricular bastante ampla, uma vez que abrange o campo da didática, do planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Em outras palavras, o profissional de pedagogia é preparado para diversas atividades escolares tendo, entretanto, pouco aprofundamento nas áreas citadas. Além disso, a pedagogia tem como principal enfoque o trabalho didático em sala de aula, por ser esta a área da pedagogia com maior demanda profissional. O resultado desta configuração formativa é a pouca presença da gestão escolar no currículo do curso de pedagogia.

Por outro lado, os cursos de pós-graduação em gestão escolar poderiam suprir esta lacuna de conhecimento. Entretanto, os cursos de gestão escolar são formatados por pesquisadores da área da Educação que, ao elaborar o currículo formativo, priorizam certos teorias e conteúdos oriundos da pesquisa em Educação, em detrimento dos conteúdos consagrados pelas Teorias de Gestão. Deste modo, o currículo de gestão não contempla as teorias de gestão tradicionais, uma vez que o curso enfoca muito mais as políticas educacionais e as práticas democráticas do que propriamente conteúdos sobre gestão. Entretanto, ainda que a situação dos cursos de pedagogia e de pós-graduação não seja a mais adequada, a realidade é pode ser ainda pior, uma vez que muitos dos gestores escolares cursaram apenas licenciatura, sem ter feito pedagogia ou especialização em gestão escolar.

Como visto, Fayol foi um dos formadores do pensamento administrativo, pois o autor buscava descrever princípios que se adequassem a todas as organizações: "a administração constitui fator de grande importância na direção dos negócios: de todos os negócios, grandes ou pequenos, industriais, comerciais, políticos, religiosos ou de outra qualquer índole" (FAYOL, 1990, p. 57). Ao sumarizar princípios fundamentais para o desenvolvimento das organizações, o autor lançou as bases para o desenvolvimento da ciência administrativa.

Interessante observar que Fayol empreendeu esforços na elaboração e sistematização destes estudos, pois acreditava que os

dirigentes das organizações não devem ter apenas conhecimento técnico, mas que as funções gerenciais exigem um grande volume de conhecimentos administrativos.

Evidentemente, as escolas não estão de fora deste escopo. Barber e Mourshed (2007, apud VIEIRA; VIDAL, 2014) afirmam que a liderança do diretor é o segundo fator intraescolar mais relevante para a qualidade de uma escola e seu impacto aumenta justamente onde o contexto social é mais desfavorecido. Entretanto, a importância do tema não tem sido reconhecida no sistema educacional brasileiro.

A este ponto, retomando a discussão inicial deste estudo, o aperfeiçoamento da formação profissional dos gestores passa de maneira importante pela inclusão dos conhecimentos em gestão no currículo e na prática desses profissionais. No entanto, a despeito da comprovação empírica de que a aplicação dos princípios de gestão (neste estudo representados por Fayol) tragam melhoria no desempenho das organizações, nota-se que as organizações escolares parecem não ter reconhecido tal relação. Neste sentido, este estudo se propõe a fazer uma pesquisa que possa apontar resultados que corroborem esta hipótese.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação à metodologia utilizada, segundo Vergara (2000), a metodologia de pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa proposta por esse trabalho é descritiva, uma vez que apenas busca verificar a existência de uma correlação entre dois fatores, como afirma Vergara: "a pesquisa descritiva pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação" (VERGARA, 2000, p. 45).

Quanto aos meios, também utilizando a classificação proposta por Vergara, este trabalho se propõe a fazer uma pesquisa de campo. Sobre esta pesquisa, a autora afirma que "pesquisa de

campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não" (VERGARA, 2000, p. 45).

Este trabalho está estruturado em três etapas: num primeiro momento foi realizada uma pesquisa qualitativa bibliográfica, com base em livros, jornais, revistas, artigos e publicações científicas em geral, visando lançar bases teóricas que sustentassem a pesquisa. Assim, a partir dos conteúdos pesquisados, foi selecionado o autor clássico da administração Henry Fayol, por este sumarizar em seu pensamento, as principais bases da gestão moderna. Assim, a partir dos 14 princípios apresentados pelo autor, foi realizada uma reflexão sobre a gestão moderna, juntamente com uma reflexão acerca da importância do conhecimento administrativo para a gestão escolar.

Num segundo momento desta pesquisa, foram selecionados 5 princípios representativos entre os 14 elencados por Fayol e empreendida uma pesquisa quantitativa baseada em levantamentos aplicados em 5 unidades escolares (amostra) da Rede Municipal de Educação Pública do município de Macaé (população). Atualmente, o município possui aproximadamente 120 escolas de educação infantil e ensino fundamental e médio. Serão escolhidas 5 escolas de bairros e níveis de ensino diferentes como amostra, de modo a compor uma amostra de dados consistente e robusta para a análise posterior. Dois instrumentos de coleta de dados foram utilizados: o questionário e o formulário, sendo utilizada tanto a plataforma Google Docs como recurso computacional para a coleta de dados, como questionários e formulários impressos durante o decorrer da pesquisa.

Finalmente, numa terceira etapa qualitativa da pesquisa, foi realizado um tratamento dos dados coletados, de modo a gerar resultados numéricos acerca da aplicação dos 5 princípios selecionados nas escolas pesquisadas. Em seguida, foi realizada a comparação entre os dados coletados e o IDEB, buscando descobrir uma relação entre a aplicação dos princípios e a performance no IDEB.

2.3 DESENVOLVIMENTO

Os resultados coletados nas 4 escolas nas quais o questionário foi aplicado podem ser encontrados no anexo 3. O questionário foi dividido em 5 seções, cada uma abordando um princípio elencado por Fayol. Para cada princípio, foram construídas afirmações que expressam um padrão de comportamento que pode ser considerado positivo por parte da gestão escolar. Os indivíduos deveriam responder com qual intensidade observavam o comportamento proposto na afirmação, em uma escala crescente de 4 estágios: nunca, raramente, às vezes e sempre.

Foram selecionadas 5 escolas da rede pública do município de Macaé – RJ, sendo entregues questionários de maneira impressa para 3 escolas e disponibilizado links gerados pelo aplicativo Google Formulários para outras 2 escolas. Após alguns dias, os questionários das 3 escolas foram recolhidos e foram lançados no aplicativo Google Formulários pelo pesquisador, uma vez que o próprio aplicativo já faz a tabulação dos dados em uma planilha eletrônica. Assim, após essa etapa de lançamento de dados, cada escola ficou com uma planilha eletrônica própria.

No entanto, uma das escolas onde foi disponibilizado o questionário eletrônico não teve nenhuma resposta, mesmo o diretor tendo informado que informou o link para a pesquisa aos empregados da escola.

Após a etapa de recolhimento dos dados, foi realizada a etapa de tratamento dos dados. Foi atribuído um peso para cada estágio da escala de comportamento, baseado na escala de Likert: 4 – sempre, 3 – às vezes, 2 – raramente e 1 – nunca.

Foram efetuados os cálculos de média por questão, que permitiram o cálculo da média por escola. Também foi efetuado o cálculo do score (soma dos resultados das questões) por indivíduo. Todas as escolas foram submetidas ao mesmo questionário, para que fosse permitida a comparabilidade entre os questionários.

Após a pesquisa em curso, foi constatada que a pergunta número 12 do questionário foi formulada com sentido negativo,

ou seja, quanto a escala estava invertida ("nunca" representava um comportamento desejável e "sempre" um comportamento indesejável). Como o questiOnário já havia sido entregue e já havia respostas, foi posta em prática uma correção para esta pergunta na própria planilha: respostas "nunca" foram ajustadas para valor 4, respostas "raramente" foram ajustadas para valor 3, respostas "às vezes" foram ajustadas para valor 2 e respostas "sempre" foram ajustadas para valor 1.

1.3.1. Resultados Obtidos

A tabela 1 abaixo mostra os valores das médias gerais das escolas:

Escola	Média
Escola 1	0,8809
Escola 2	0,8908
Escola 3	0,8965
Escola 4	0,8279

A tabela 2 apresenta o quantitativo total de respondentes de cada escola:

Escola	**Nº total de respondentes**
Escola 1	21
Escola 2	16
Escola 3	5
Escola 4	17

É interessante também analisar as perguntas com as menores médias, conforme abaixo:

Cap – Escola 1		Jacyra – Escola 2	
Pergunta	Valor	Pergunta	Valor
Pergunta 12	2,714	Pergunta 12	2,438
Pergunta 03	3,190	Pergunta 06	3,063
Pergunta 09	3,190	Pergunta 03	3,188

Maria Letícia – Escola 3		Paulo Freire – Escola 4	
Pergunta	Valor	Pergunta	Valor
Pergunta 12	2,600	Pergunta 03	2,588
Pergunta 03	2,800	Pergunta 12	2,688
Pergunta 09	2,800	Pergunta 15	3,059

É interessante notar que as perguntas 03 e 12 estão entre as 3 menores médias de todas as escolas. Além disso, a pergunta 9 aparece entre as três menores médias.

Outro dado relevante é a média por princípio, como pode ser depreendida pela tabela abaixo. Em todas as escolas, a menor média apurada foi a média da Unidade de Comando:

	Divisão do Trabalho	Hierarquia	Unidade de Comando	Unidade de Direção	Equidade
Escola 1	0,883	0,914	0,795	0,938	0,875
Escola 2	0,888	0,873	0,810	0,945	0,939
Escola 3	0,883	0,869	0,813	0,975	0,950
Escola 4	0,811	0,879	0,789	0,801	0,869

Com relação ao IDEB, as notas do IDEB apuradas no ano de 2015, por escola, foram as seguintes:

	Média Apurada	IDEB 2015
Escola 1	0,8809	-
Escola 2	0,8908	6,2
Escola 3	0,8965	4,0
Escola 4	0,8279	5,2

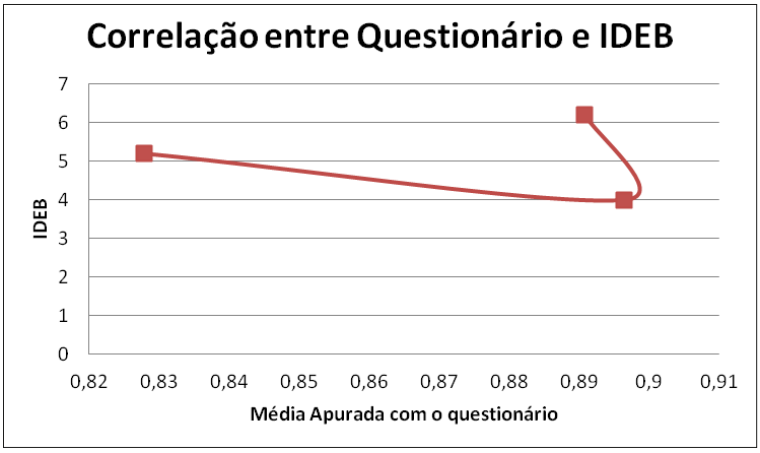
Como é possível ver no gráfico anterior, a Escola 1 não apresentou média IDEB no ano de 2015. A opção mais viável seria buscar o IDEB 2017, entretanto, segundo o site do INEP, instituição aferidora do índice, o "número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados" (2017, INEP).

Deste modo, foi descartada a nota da primeira escola para o cálculo da correlação entre as variáveis.

A este ponto, para poder averiguar a existência de uma correlação positiva entre as variáveis, foi realizado o cálculo do coeficiente de Pearson. O coeficiente de Pearson é a medida estatística que determina o grau de relação entre as duas variáveis. Quanto mais próximo de 1, maior será a correlação apurada. Para tanto, foi necessário desconsiderar a escola 1, que não teve IDEB no ano em questão, obtendo a seguinte correlação:

	Média Apurada	IDEB 2015
Escola 2	0,8908	6,2
Escola 3	0,8965	4
Escola 4	0,8279	5,2

Correlação	-0,12703102



Ao calcularmos o coeficiente de Pearson, pode-se averiguar que existe correlação negativa próxima de zero. De acordo com o Fogo (2019, pag. 6), uma correlação menor que 0,20 pode ser considerada muito fraa, conforme o quadro a seguir:

Valor de rxy	Classificação
| rxy | = 1	correlação perfeita
0.90 ≤ | rxy | < 1	correlação muito forte
0.70 ≤ | rxy | < 0.90	correlação forte
0.40 ≤ | rxy | < 0.70	correlação moderada
0.20 ≤ | rxy | < 0.40	correlação fraca
0 ≤ | rxy | < 0.20	correlação muito fraca

Deste modo, a comparação dos resultados colhidos pelos questionários com o IDEB não demonstrou nenhuma correlação (nem positiva nem negativa) entre as variáveis, visto que a mesma ficou próxima de zero.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante análise dos resultados, demonstrada no item 2.5, é possível afirmar que esta pesquisa não conseguiu encontrar nenhum resultado que confirme a hipótese levantada no início desta pesquisa. Entretanto, os resultados da pesquisa não podem ser considerados conclusivos, por diversos motivos.

Em primeiro lugar, a amostra é muito pequena para sustentar tal afirmação. Nesse sentido, é importante que esta pesquisa seja refeita e ampliada, principalmente com relação ao número de amostras, mas também admitindo a introdução de novas metodologias de pesquisa. Das cinco escolas selecionadas para esta pesquisa, apenas 4 escolas apresentaram resultados, sendo que em uma das escolas, não foi possível realizar a pesquisa. Finalmente, uma das escolas pesquisadas não apresentou IDEB, devido ao pequeno número de alunos, o que, reduziu ainda mais a amostra da pesquisa e a possibilidade de realizar um estudo de correlação mais apurado tecnicamente.

Outro fator a ser destacado foi a atuação dos gestores das escolas nesta pesquisa, uma vez que os questionários foram entregues aos mesmos para que os pudessem replicar. Na escola 3, por exemplo, apenas 5 questionários foram entregues respondidos, entre um universo muito maior que apenas 5 funcionários. Tam-

bém nas outras escolas, o número de respostas foi muito inferior ao número de funcionários, embora o pesquisador não conseguiu ter acesso ao número total de funcionários por escola. Um dos possíveis motivos para tal fato pode ser o receio dos gestores de se exporem nesta pesquisa, uma vez que o objeto desta pesquisa afere diretamente o trabalho destes, e por este motivo, não terem divulgado amplamente a pesquisa, ou então direcionado a mesma para apenas alguns funcionários.

Com relação aos resultados da pesquisa em si, averigou-se que todas as escolas tiveram altos resultados. Entretanto, tal resultado pode ter ocorrido devido aos funcionários terem ficado constrangidos de responderem de maneira aderente à realidade, uma vez que após respondidos, os questionários eram devolvidos à equipe gestora para que fossem entregues ao pesquisador. Assim, a média alta entre as escolas pode, na verdade, ter sido reflexo do medo de retaliações por parte da gestão aos respondentes mais honestos.

Assim, mediante o exposto, fica evidente a necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas, considerando as seguintes propostas de melhoria:

- aumento do universo amostral (número de escolas pesquisadas);

- ampliação e melhoria do questionário, tanto no número de questões quanto melhoria do texto das mesmas;

- entrega e recolhimento dos questionários como responsabilidade do pesquisador;

- pré-teste do questionário;

- escolha de escolas comparáveis entre si (segmento de ensino, faixa de número de alunos, escolas que tenham IDEB registrado, etc).

Finalmente, faz-se necessário reiterar a importância desta pesquisa para a melhoria da qualidade da gestão educacional brasileira e, por conseguinte, da educação com vistas ao desenvolvimento sustentável e aumento da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394/96.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm acesso em: 09/02/2019

BRASIL. **Projeto do curso de especialização em gestão escolar (Lato Sensu)**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=877-projeto-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09/02/2019

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração.** 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/ Accesso em 24/03/2019.

FAYOL, Henry. **Administração industrial e geral**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MCCLELAND, Jonh A. G. **Técnica de questionário para pesquisa** (Conferência). Disponível em http://www.sbfisica.org.br/bjp/download/v06e/v06a06.pdf Acesso em 05 mar. 2019.

PONTES, Deysiane F. Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do Distrito Federal. **Anais...** 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4355.pdf Acesso em: 09/02/2019.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. Rio de Janeiro, Atlas, 2000.

VIEIRA, Sofia L. VIDAL, Eloísa M. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014. Disponível em: http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4984&path%5B%5D=2734 Acesso em: 09 fev. 2019.

ANEXO 1 – MODELO DE FORMULÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS

Responda as perguntas abaixo, de acordo com a sua percepção do ambiente da escola onde você trabalha.

Considere as seguintes informações:

Setor/departamento: equipe pedagógica (professores, orientadores e outros profissionais) secretaria e serviços administrativos, coordenação de turno, reprografia (xérox), cantina, direção, alimentação (refeitório), limpeza e conservação, atividades extra-curriculares. A depender da Unidade Escolar, podem existir diversos outros setores, de acordo com a organização da escola.

Profissionais: considere todos os profissionais de todos os setores (porteiros, auxiliares administrativos, professores, oficineiros, profissionais de orientação pedagógica, auxiliares de serviços gerais, equipe de cozinha, equipe gestora (diretor geral e adjuntos).

Hierarquia: é a ordenação da autoridade em níveis diferentes, dentro da estrutura da organização (nesse caso, na escola).

Superior Hierárquico: chefe do qual cada empregado recebe ordens.

Equidade: reconhecer de maneira igual o direito de cada um.

Divisão do trabalho

1.Existem setores ou departamentos, divididos conforme a atividade, na escola onde atuo.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

2. O trabalho é bem dividido (com critérios claros) entre os diversos setores/departamentos de sua escola.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

3. O volume de trabalho recebido por seu setor/departamento é compatível com o número de funcionários que nele trabalham.

1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

4. No departamento em que você atua, as atividades são distribuídas entre os profissionais.

1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

5. O trabalho é bem dividido (com critérios claros) entre os diversos profissionais do seu departamento.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

6. O volume de trabalho recebido por você é compatível com o número de horas que você trabalha.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

Hierarquia

7. Existe hierarquia (ordenação) de funções claramente definida na escola.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

8. Os assuntos são tratados primeiramente com meu superior hierárquico que, caso não tenha solução, encaminha para o superior acima dele.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

9. A alta direção da escola precisa resolver somente os problemas mais importantes, pois os problemas de menor importância foram resolvidos pelos gestores mais baixos.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

10. Existe uma definição clara do limite de autoridade para as decisões que meus superiores hierárquicos podem tomar, evitando os abusos de autoridade.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

Unidade de Comando

11. Recebo ordens de apenas um superior hierárquico sobre cada assunto específico.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

12. Recebo ordens conflitantes dos superiores aos quais estou submetido.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

13. Sei exatamente quem devo obedecer quando recebo ordens conflitantes sobre o mesmo assunto.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

14. As atividades propostas por superiores diferentes têm objetivos, horários e esforços claramente diferenciados.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

Unidade de Direção

15. Existe uma meta ou objetivo geral bem definido pela gestão da escola.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

16. Vejo uma relação clara entre as atividades da escola e o alcance do objetivo geral.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

17. Os objetivos definidos por cada setor ou departamento buscam o atingimento do objetivo geral.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

18. As atividades realizadas são fruto de reflexão, podendo passar por adequações ou realinhamentos, de acordo com o objetivo geral.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

Equidade

19. Todos os funcionários são considerados importantes para o funcionamento da organização, respeitados por seu trabalho e tratados com a mesma importância.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

20. Quando existe algum conflito entre dois funcionários, os dois lados do conflito são ouvidos e respeitados.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

21. Todos os funcionários cujas condições são iguais recebem benefícios e punições iguais.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

22. As punições, benefícios e outras ações por parte da direção são expostas de forma transparente e com justificativas bem fundamentadas.
1 - nunca 2 - raramente 3 - às vezes 4 - sempre

SOBRE OS **COAUTORES**



ADELINA CINTIA SANTOS SILVA DO NASCIMENTO

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Luís de França
E-mail: dra.adelinacintia@gmail.com

ADVANUSIA SANTOS SILVA DE OLIVEIRA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes em Sergipe, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (FSLF), Psicopedagogia Clínica e Institucional (FSLF), Atendimento Educacional Especializado (AEE- FAVENI), Alfabetização e Letramento (FAVENI) e Libras (FAVENI). Atualmente é professora concursada - Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Aracaju/SE e Professora substituta de Letras- Português / Espanhol pelo Instituto Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Letras- Português /Espanhol; Turismo; Pedagogia e Psicopedagogia Clínica/ Institucional e Didática e Metodologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de espanhol; O lúdico; Aprendizagem colaborativa; Educação inclusiva; TDIC e Formação de educadores. Membro dos Grupos de Pesquisa GPDACC (UNIT) e APOGEU (UFS).
E-mail: oliveiraadvanusia@gmail.com

ANA CAROLINA BARRETO DA SILVA COUTO

Mestre em Engenharia Urbana pela UFRJ e graduada em Engenharia Civil pela mesma universidade. Desenvolveu pesquisas na área de Métodos Quantitativos de avaliação de Sustentabilidade Ambiental em áreas urbanas, em Planejamento Estratégico de desenvolvimento urbano e urbanismo tático. Assim como, empreendedorismo social. Atualmente, é membro do conselho editorial do Observatório da Cidade de Macaé/RJ.

ANDREA PAULA DE SOUZA WALDHELM

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Santa Doroteia (1995), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009) e doutorado em Educação pela mesma universidade (2016). Atualmente é orientadora educacional da Prefeitura Municipal de Macaé e professora titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Macaé. É membro do grupo de pesquisa Gestão Escolar e Qualidade da Educação (GESQ), na PUC Rio. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escolha de escola, educação a distância, websites escolares, qualidade de ensino e gestão educacional.
Email: pwaldhelm12@gmail.com

Andréa Giglio Bottino

Doutora em Psicologia na área de Cognição e Subjetividade, pela UFRJ (2010), Mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Gama Filho (2004); Pós-Graduada (Lato-Sensu) em Formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Gama Filho (1995); Professora Titular dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Letras, História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé. Experiência como Membro dos NDEs (Núcleo Docente Estruturante).Professora Substituta nos Cursos de Licenciatura em Química e Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Macaé).
E-mail: agbottino@gmail.com

Cremilda Barreto Couto

Doutora em Educação pela UFF/RJ. Mmestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2014). Pós-doutorado pela UFF/RJ (2019). Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas - NUGEPPE. Trabalhou no Centro de Formação Professora Carolina Garcia/Macaé/RJ, como formadora e pesquisadora. Professora com vínculo contratual com a Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos, professor da Faculdade de Filosofia ciência e Letras de Macaé , atuando principalmente nos seguintes temas: Política Pública. Formação docente. Currículo e Avaliação.
E-mail: cremildabcouto@gmail.com

Marcus Vinícius Barbosa

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ - 2020). Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Severino Sombra (2014), Especialização em Gestão Empresarial pelo

Centro Universitário Geraldo di Biase (2007) e em Docência do Ensino Profissional pela Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - FATEC/SENAC (2012). Professor na Faculdade IBCMED. Professor na Universidade de Vassouras - Campus Vassouras. Professor no Centro Universitário Geraldo di Biase - Campus Barra do Piraí Editor-Gerente da *Revista Valore - Revista Científica da Faculdade Sul Fluminense*, Editor-Gerente da *Revista GETS - Gestão, Educação, Tecnologia e Saúd*e. Avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis)/INEP. Possui experiência na área Administrativa Comercial, onde autuou em Instituições Financeiras e em atividades de suporte estratégico a unidades hospitalares. Desenvolve projetos com foco em desenvolvimento socioambiental e pesquisas para o desenvolvimento de redes que dê suporte ao desenvolvimento sustentável e a potenciais Arranjos Produtivos Locais, bem como pesquisas voltadas ao estudo de gênero. Pesquisador no Grupo de Pesquisa - Aprendizagem e Cultura Organizacional na contemporaneidade: narrativas dialógicas emancipatórias (UFRRJ/CNPq - 2021). Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful.

PEDRO DORNELES DA SILVA FILHO

Doutorando (Literatura comparada) e Mestre (Literatura brasileira e Teoria literária) pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. Especialista em Literatura, memória cultural e sociedade pelo Instituto Federal Fluminense. Graduado em Letras (Português e Literaturas) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé. Atua como professor da Educação básica na rede privada de ensino, no Município de Macaé, nas áreas de Linguagens, códigos e suas tecnologias e Literatura brasileira.
E-mail: dorneles.pedro@hotmail.com

Querte Teresinha Conzi Mehlecke

Pós-doc em Inovação Pedagógica, UFPE - Pesquisadora na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; EDUMATEC; Grupo de Pesquisa EDUCAT – Laboratório de Pesquisa e Prática – Educação, Metodologias e Tecnologias (UFPE/CNPq).

Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Realizou estágio de doutorado na Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Taquara, RS; Pós-graduação em Educação Empresarial, FACCAT; Pós-Graduação em Informática na Educação a Distância, UFRGS. Diretora Geral da Faculdade CMB, Porto Alegre(RS); Procuradora Institucional. Professora na Faculdade Alcides Maya, Porto Alegre (RS). Coordenadora dos cursos de Gestão de RH e Gestão Comercial. Coorientadora de doutorado, EDUMATEC, UFPE. Foi professora nas Faculdades Integradas de Taquara, FACCAT, Taquara, RS. Foi professora na Faculdade Tecnológica QI, Gravataí, RS. Foi também Coordenou o Centro de Pesquisas Joseph Elbling, Faculdade Tecnológica QI, Gravataí, RS. Tutora dos Cursos de Pós-Graduação de Mídias na Educação, UFRGS, UAB. Foi coordenadora do Núcleo de Educação On-line das Faculdades Integradas de Taquara, RS. Foi Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, Faculdade IBCMED, Sete Lagoas, MG.
E-mail: querte.cm@gmail.com

RODRIGO DA COSTA ARAUJO

Professor de Literatura Infantojuvenil e Teoria da Literatura na FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte (2008-UFF). Pesquisador do Grupo Estéticas de Fim de Século, da Linha de Pesquisa em Estudos Semiológicos: Leitura, Texto e Transdisciplinaridade da UFRJ/ CNPq e do Grupo Literatura e outras artes, da UFF/ CNPq. Leituras em Educação (Opção, 2011), *Saberes Plurais: Educação, Leitura & Escola, Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (Opção-2019).
E-mail: profrodrigopuc@hotmail.com

SARAH OLIVEIRA DE MEDEIROS

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras de Macaé (FAFIMA).
E-mail: sarahmedeiros.amr@gmail.com

Valdeci Josefa de Jesus

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.
E-mail: val_fama@hotmail.com

Valdicélia Josefa de Jesus

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI.
E-mail: valdiceliadejesus@hotmail.com

Wíverson Cardoso Pereira

Bacharel em Administração pela UFF(2013) e Licenciado em Música pela UNIMES(2014). Possui Especialização em Educação Musical (2016) e especialização em Gestão Pública pela UFF/PNAP. Possui Curso Técnico em Piano pela Escola Municipal de Artes Maria José Guedes. É professor da Prefeitura Municipal de Macaé e Administrador na PETROBRAS. Atuou no Colégio de Aplicação de Macaé (antigo Colégio de Aplicação da Fundação Educacional de Macaé). Foi professor do curso de extensão do CAp "Práticas em Educação Musical" e coordena entre 2012-2018 o Projeto Profissões de Orientação Vocacional do Colégio de Aplicação.