

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA

ANA PATRÍCIA LIMA SAMPAIO
KEILA MARIA DE ALENCAR BASTOS ANDRADE
NEIVA ÉDREA DE ALENCAR BASTOS VALENTE
ZIZA SILVA PINHO WOODCOCK
ORG.



Ana Patrícia Lima Sampaio
Keila Maria de Alencar Bastos Andrade
Neiva Édrea de Alencar Bastos Valente
Ziza Silva Pinho Woodcock
Organizadoras

**Políticas Públicas Educativas:
formação continuada de professores
em perspectiva**



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Profª. Msc. Adriana Flávia Neu
Profª. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Profª. Msc. Aris Verdecia Peña
Profª. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Profª. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. Msc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Profª. Dra. Denise Silva Nogueira
Profª. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto
Prof. Msc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira
Profª. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez
Profª. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Profª. Msc. Mary Jose Almeida Pereira
Profª. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Profª. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Profª. Dra. Patrícia Maurer
Profª. Msc. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Profª. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Msc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira
Profª. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Mun. Rio de Janeiro
UNMSM (Peru)
UFMT
Mun. de Chap. do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB

UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas Públicas Educativas [livro eletrônico]: formação continuada de professores em perspectiva / Organizadoras Ana Patrícia Lima Sampaio. [et al.]. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022.
111 p.: il.; 14 x 21 cm

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-81460-35-8

DOI <https://doi.org/10.46420/9786581460358>

1. Educação – Metodologia. 2. Professores – Formação. 3. Políticas educacionais. I. Sampaio, Ana Patrícia Lima. II. Andrade, Keila Maria de Alencar Bastos. III. Valente, Neiva Édrea de Alencar Bastos. IV. Woodcock, Ziza Silva Pinho.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Prefácio

O livro **“Políticas Públicas Educativas: formação continuada de professores em perspectiva”**, organizado a partir de artigos produzidos por pesquisadores que se dedicam aos estudos das Políticas Educacionais, em especial àquelas que traduzem o processo formativo de professores e professoras da educação básica, possibilitando aos leitores uma reflexão acerca de tais políticas buscando nos apresentar a condição atual e histórico da formação de professores. Buscando evidenciar, em seus textos o papel e a relevância das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de inovação, intervenção e pedagógica, os autores destacam os elementos conceituais e metodológicos do processo educativo: o ensinar e o aprender, a partir da mediação tecnológica no viés da construção de novos conhecimentos. Essas reflexões são evidentes nos capítulos que seguem:

Capítulo 1 – POLÍTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO XX: a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental – neste capítulo a autora nos convida a discorrer e refletir um pouco sobre um desdobramento das políticas educativas estabelecidas para a educação básica no Brasil, mais especificamente sobre as políticas educativas estabelecidas para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas últimas décadas do século XX voltando um pequeno olhar para a reforma educativa ocorrida na América Latina no mesmo período. Ainda que de forma geral e não muito aprofundada da temática em questão. O texto nos convida a refletir sobre o papel das políticas educacionais que orientam as ações de formação dos docentes que atuam no ensino fundamental.

No capítulo 2 - EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: alfabetização midiática e educomunicação na formação docente - as autoras refletem a partir de ideias e conceitos acerca das tecnologias da informação e comunicação, novas formas de buscar o conhecimento e de pensar a educação, enfatizando a importância dessa busca como meio de compreender o diálogo que precisa se estabelecer entre a educação e a construção do conhecimento por meio dessas ferramentas.

Capítulo 3 – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: um pequeno olhar na formação docente – trata da necessária integração das novas tecnologias da informação e da comunicação ao processo da educação escolar. Isto só é possível graças ao olhar para a formação de professores como um fator importante e necessário para o desenvolvimento favorável do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Tais reflexões se ancoram, sobretudo, no contexto pandêmico.

Capítulo 4 – A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – O texto produzido pela autora teve como orientação a pesquisa bibliográfica e a questão em torno da prática pedagógica dos professores de Biologia na Escola de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor Agenor Ferreira Lima, de Manaus, Amazonas, refletindo a seguinte questão: essa prática

corresponde às necessidades específicas de atendimento aos alunos com deficiência auditiva segundo o que se espera da educação inclusiva? Objetivando com isso conhecer os limites e possibilidades de ação desses professores no que se refere à proposta do ensino inclusivo no atendimento a alunos surdos que integram as turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos no referido estabelecimento educacional. Aponta para a formação docente como necessária e indispensável para desenvolver tanto capacidades e habilidades essenciais para o trabalho docente com a demanda em questão, como também aponta para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo da própria prática pedagógica.

CAPÍTULO 5 – A PSICOMOTRICIDADE COMO ALVO DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – desenvolvido a partir da pesquisa de campo com vivências com alunos atendidos no Centro de Apoio de Educação Especial – CAESP situado na Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, na gestão da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC na cidade de Manaus, Amazonas, o presente capítulo reforça a importância do trabalho com os jogos com esse alunado, embora os professores ainda desconheçam ou já terem esquecido a importância do trabalho psicomotor lançam mão do trabalho com os conteúdos de forma acelerada, ignorando que o ser humano possui múltiplas e complexas manifestações entre o corpo e a mente, e que clama por atenção especial e que necessita de um olhar sistêmico e multifatorial. Baseando-se nisso a autora nos provoca a olhar para o trabalho pedagógico com esses alunos, sobretudo, a partir do campo da psicomotricidade, como aquele que investiga oferece suporte para o desenvolvimento cognitivo do aluno, sem esse suporte o aluno acaba limitado em sua aprendizagem.

Dessa forma, as diferentes abordagens indicam que há sempre a necessidade de trabalhar o corpo e a mente, ou seja, que é imprescindível que a psicomotricidade evolua com base nos processos de desenvolvimento humano e, para se obter o melhor resultado possível tem-se sempre em mente as necessidades de estudos, e que um ambiente educacional favorável à criança seja o objetivo principal da inclusão educacional.

CAPÍTULO 6 – O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES COGNITIVA E EXECUTIVA NA CRIANÇA SURDA POR MEIO DOS JOGOS - Compreender a correlação neurológica e educacional no desenvolvimento que tem sido um desafio para pesquisadores da área de medicina, psicologia e psicopedagogia e da aquisição da primeira linguagem da criança surdas através da sua primeira língua materna. O texto nos leva a uma discussão acerca do contexto educacional, mais precisamente do desconhecimento de algumas implicações no processo de aprendizagem, quando as funções cognitivas não são tomadas por base do processo de construção do conhecimento, sobretudo quando esse processo se dá com criança surda.

As ideias trazidas e discutidas neste capítulo descrevem as vivências dos estagiários do curso de Neuropsicologia, baseadas no uso da abordagem dinâmica psicoeducativa como parte do processo de formação, envolvendo o treinamento sobre o uso de jogos para desenvolvimento das funções cognitivas,

executivas e de linguagem em crianças surdas, os quais envolveram também a informação e orientação das famílias que moram em uma comunidade de Manaus e, alcançaram aos pais desses alunos. Tais atividades buscaram responder aos objetivos específicos: orientar os referidos estagiários sobre a utilização dos jogos e formas de avaliação das funções executiva e cognitiva (atenção, percepção, memória, linguagem e suas diferentes formas) na criança surda, bem como oferecer, através de palestras psicoeducativas, orientação aos moradores da referida comunidade.

Como resultado desse trabalho a autora conclui: Brincar é muito significativo para uma criança durante os primeiros anos da infância, por isso o conhecimento do desenvolvimento da criança pressupõe a atenção com a forma e possibilidades de aprendizagem a partir de estímulos derivados da atividade lúdica e jogos, oferecendo aos educadores uma base para a construção de estratégias de ensino, e isso é particularmente importante no caso de alunos com deficiência auditiva, desde que o professor receba formação adequada e seja consciente do seu papel nesse processo.

Capítulo 7 – JOGO DE TABULEIRO COMO METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ANÁLISE COMBINATÓRIA – neste capítulo as autoras partem de uma pesquisa-ação para escrever e propor estratégias que destacam o papel dos jogos no ensino da Matemática como uma alternativa metodológica no ensino da matemática no espaço da sala de aula. Isto porque o trabalho pedagógico na matemática se apresenta como um grande desafio para o ato educativo. Daí que adotar estratégias de jogos, em especial os de tabuleiro, no ensino dos conteúdos da matemática, possibilita uma melhor compreensão do conteúdo dos objetos de conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências que são tão importantes para interação do educando com o objeto em estudo, propiciando ainda a ligação da teoria com a prática.

Capítulo 8 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: o caso do IFRR/CBVZO – é possível refletir no texto sobre as experiências escolares como elementos que contribuirão para a formação escolar e profissional do estudante, destacando, no caso atual, a importância dos institutos federais para a formação de profissionais cidadãos e humanísticos. Pelo menos, geralmente, deveria ser em sua essência essa sua função social. Ao fazer isso, a autora procura focar no *lôcus* da pesquisa que foi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, com ênfase no *campus* Boa Vista Zona Oeste – CBVZO, localizado no bairro Laura Moreira, na região de maior vulnerabilidade social da capital do estado de Roraima. Assim, como resultado dessa pesquisa a autora aponta para necessidade em tratar a Educação Profissional e Tecnológica como mecanismo de reflexão sobre diversos determinantes que há desde o seu surgimento, sejam eles históricos, teóricos, etimológicos e ontológicos, pois não se restringe somente a educação, mas aos elementos que transcendem às práticas educacionais e permeiam o cotidiano do ser humano e os fatos por ele criados e, faz-se ao pesquisador ou ao profissional da educação compreender a dimensão do trabalho no próprio processo educativo.

Capítulo 9 – UM ROTEIRO DE VIAGEM PELO MUNDO DO CONHECIMENTO: a busca da verdade para além da razão – a autora nos convida a fazer uma viagem nos escritos dela que

traduzem o roteiro de uma longa e significativa viagem. Nessa viagem pelo mundo conhecimento como assim denomina seu destino, questiona: o que é o conhecimento o que é conhecer? No afã de encontrar respostas para tais questões, os componentes curriculares de História, Arte, Filosofia e Epistemologia são as bagagens principais nessa viagem. Embora essa jornada tenha sido desafiadora, a autora declara ter vivido experiências diversas como profissional e como pessoa. Na chegada do barco, relato de fé e a certeza de que outras viagens serão necessárias para a continuidade da busca por novos conhecimentos no mundo do Eu e do Outro e, sobretudo, no contexto da arte e da ciência. Isto porque a tomada de consciência da incompletude é factual diante da complexidade, heterogeneidade do mundo e da vida e “lo que brotará de estas andanzas será un pensamiento cuyo fin no sea distanciarse del mundo, sino celebrarlo para habitarlo”, (re)descobri-lo.

Esperamos que os textos que compõem este livro contribuam para provocar reflexão em torno da temática da formação continuada de professores como perspectivas inerentes às Políticas Públicas Educacionais e, com isso. Possibilitar a percepção, apreensão e compreensão dos objetos em estudos. Pois, sem isso, o ato de ensinar e aprender- binômio que caracteriza o processo educativo será nulo e sem significado para vida dos estudantes que estão em busca de novos conhecimentos. Dificultando, portanto, a socialização dos múltiplos saberes produzidos pela sociedade ao longo de sua história.

Manaus, maio de 2022

Profa. Mestre Regina Marieta Teixeira Chagas

Sumário

Prefácio	4
Capítulo 1	9
Políticas educativas no Brasil na última década do Século XX: a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	9
Capítulo 2	19
Educação e novas tecnologias da informação e comunicação: alfabetização midiática e educomunicação na formação docente	19
Capítulo 3	28
Tecnologias da informação e comunicação na educação escolar: um pequeno olhar na formação docente.....	28
Capítulo 4	40
A formação docente para o atendimento educacional de alunos surdos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.....	40
Capítulo 5	54
A psicomotricidade como alvo da intervenção psicopedagógica em alunos com deficiência intelectual	54
Capítulo 6	70
O desenvolvimento das funções cognitiva e executiva na criança surda por meio dos jogos	70
Capítulo 7	78
Jogo de tabuleiro como metodologia do ensino e aprendizagem da análise combinatória	78
Capítulo 8	86
Educação profissional tecnológica: o caso do IFRR/CBVZO	86
Capítulo 9	96
Um roteiro de viagem pelo mundo do conhecimento: a busca da verdade para além da razão.....	96
Índice Remissivo	109
Autoras/organizadoras	110

Políticas educativas no Brasil na última década do Século XX: a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

 10.46420/9786581460358cap1

Keila Maria de Alencar Bastos Andrade 

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais são parte de um conjunto mais geral de políticas públicas que são estabelecidas visando atender os interesses de uma determinada coletividade e ou realidade. Elas dizem respeito aos provimentos e demandas relativas “ao provimento da educação”. Trata-se de um campo abrangente que se desdobra em diversas áreas específicas com delimitadores, conteúdos e objetivos próprios (Jakimiu, 2016).

O campo de estudo das políticas educacionais, como se pode observar em trabalhos e pesquisas a respeito do tema, mostra-se complexo e apresenta uma multiplicidade de olhares e posicionamentos. Segundo Jakimiu (2016), é um campo relativamente novo de produção de conhecimento e essa incipiência ou o fato de ser um campo recente de estudo faz com que, habitualmente, as pesquisas realizadas fundamentem-se nas teorizações das políticas públicas de forma mais ampla. Em seus estudos, a autora aponta diferenças conceituais encontradas nos estudos elaborados sobre este campo e adverte que a falta de nitidez sobre alguns conceitos “induzem a subjetividade conceitual afinal quando um termo é tudo é também nada” (Jakimiu, 2016). Dessa forma, políticas educativas é um campo que deve ser exaustivamente e cuidadosamente estudado e o profissional estudioso tem a responsabilidade de saber fazer investigação sobre este campo. Corroborando com esta questão, Mainardes (2009) destaca que “a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar”. Daí o cuidado e a sensatez que se deve ter no tratamento dessa questão. No contexto brasileiro, a pesquisa em políticas educacionais “configura-se como um campo distinto e em busca de consolidação e, neste contexto, faz-se necessário discutir os referenciais teóricos-metodológicos das pesquisas que têm sido desenvolvidas bem como os que têm sido propostos para a análise dessas políticas” (Mainardes et al., 2011).

Sem a pretensão de mergulhar no âmbito dessa complexidade, este trabalho tem o objetivo de discorrer e refletir um pouco sobre um desdobramento das políticas educativas estabelecidas para a educação básica no Brasil, mais especificamente sobre as políticas as políticas educativas estabelecidas

para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na última décadas do século XX voltando um pequeno olhar para a reforma educativa ocorrida na América Latina no mesmo período. Não se trata de fazer uma análise profunda sobre o assunto, mas de fazer um pequeno sobrevoo sobre esta temática orientada por estudos e pesquisas elaborados e publicados por estudiosos, autores e pesquisadores que se dedicam a estudar este campo. Na esfera específica de formação de professores de que trata este trabalho, considera-se a reforma educacional ocorrida na década de 1990 na América Latina e no Brasil por estarem vinculadas às orientações de organismos/agendas nacionais e internacionais e ganharem forças a partir da crise do Estado de Bem- Estar.

O trabalho está dividido em duas partes: a primeira apresenta uma pequena trajetória das políticas educativas de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil embasando as ideias apresentadas nas obras de Krawczyk (2010), Freitas, (2001), Costa (2011), Machado (2003), Tanuri (2000) e Pacheco et al. (2011) e, na segunda parte, mostra um pequeno panorama da reforma educacional da educação básica na América Latina na década de 1990 que é sustentado nas ideias de autores como Krawczyk (2010), Bresser-Pereira e Grau, (1999), Gorostiaga e Tello (2011), Suasnabar (2017) e Afonso (2001). O estudo reconhece a ideia de que os anos de 1990 foram anos que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais estabelecidas em resposta à crise do desenvolvimento do capitalismo. No contexto desse panorama político e econômico, a educação surge como eixo norteador adquirindo importância estratégica no estabelecimento de novas ideias e concepções da nova ordem capitalista e as políticas de formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, criada sob a égide do capital, apresentam-se balizadoras das regras impostas por organismos internacionais guiados pela lógica do mercado.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA DÉCADA DE 1990: UM PEQUENO OLHAR PELA AMÉRICA LATINA

Até um tempo recente, as políticas educacionais, segundo Afonso (2001), eram políticas que demonstravam uma ampla autonomia na decisão do Estado embora, muitas vezes, expressasse o resultado de complexas e contraditórias relações com a classe dominante e estivesse sujeita à sua demanda. Segundo o autor, embora haja indicadores que demonstrem a crescente diminuição dessa autonomia, faz-se necessário identificar o lugar e papel do Estado-nação no contexto da globalização e transnacionalização do capitalismo.

Nos anos de 1980, observou-se pelo mundo a evolução de uma onda neoconservadora com sua proposta de Estado mínimo. A crise econômica nos países em desenvolvimento e a desaceleração do crescimento dos países desenvolvidos desencadearam a crise do Estado de Bem-Estar, acentuada pelo processo da globalização (Bresser-Pereira; Grau, 1999). O neoconservadorismo e as reformas econômicas, orientadas para o mercado, foram, portanto, respostas a esta crise.

A reforma do Estado e a redefinição de lugar e de papel por ele exercido trazem implicações para as demandas das políticas educacionais, o que se pode observar nas reformas ocorridas na América Latina que desencadearam mudanças no desempenho do papel do Estado concretizadas por meio de políticas públicas e, mais especificamente, políticas educativas nos anos de 1990 (Krawczyk, 2010).

Como mostra Krawczyk (2010), quase todos os países da América Latina e Caribe, na última década do século 20, implementaram suas políticas educacionais vinculadas às reformas do Estado. A questão é que as reformas educacionais implementadas, em grande medida, foram resultantes de “um processo de indução externa liderada por organismos internacionais como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento que condicionavam a concessão de empréstimo aos Estados nacionais à implantação dessas reformas” (Krawczyk, 2010). Em sua linha de pensamento isto significa que as mudanças propostas para a educação na América Latina por esses organismos internacionais foram formuladas “sob a égide” de uma ferrenha crítica às funções dos Estados Nacionais e à gestão pública traçada nos moldes do desenvolvimento keynesiano.

Na perspectiva da reconfiguração do Estado, foram impostas: “a reformulação do papel do Estado na provisão de bens e serviços sociais, a substituição do controle centralizado no Estado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública, reservando-se ao Estado as funções de coordenação e regulamentação” (Krawczyk, 2010). Esses condicionantes alteraram o arcabouço do Estado. Os estudos de Pereira (1998) também mostram que a reconfiguração do Estado nos anos de 1990 envolveu problemas de ordem: econômico-político (delimitação do tamanho do Estado e redefinição do papel regulador do Estado); econômico-administrativo (recuperação da governança/capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo) e político (o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar).

No bojo dessas transformações política e econômica que, por meio de medidas neoliberais radicais institucionalizaram o Estado mínimo, ocorreu a reforma educacional dos anos de 1990. A reforma do Estado, portanto, apresentada como estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública, funcionou como vetor das transformações educacionais.

As reformas educacionais, de acordo com Gorostiaga e Tello (2011), executadas no processo da reestruturação do Estado neoliberal e da economia capitalista e com o apoio dos grandes organismos internacionais, propunha transformações profundas. Dentre as principais políticas educativas estabelecidas, de acordo com esses autores, destaca-se a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, a descentralização administrativa, maior autonomia escolar, o estabelecimento de sistemas de medição da qualidade escolar, modernização curricular e formação docente. Duas coisas são importantes observar nos estudos dos autores: primeiro, a preocupação com a qualidade da educação aparece junto com a necessidade de impulsionar a formação do capital humano para o desenvolvimento econômico e social. Segundo, embora haja registro de um aumento no acesso à escola, não houve melhora nos resultados da

aprendizagem dos estudantes e as desigualdades sociais e regionais persistira e, em alguns casos, se agravaram.

Seguindo uma linha de pensamento específica, Suasnábar (2017) mostra que as reformas educativas dos anos de 1990 expressaram uma perspectiva modernizadora que se concretizou em uma agenda política de descentralização, focalização, autonomia escolar e em instrumentos como: avaliação do currículo nacional, financiamento por projetos entre outros. O discurso reformista “se sustentaba em el supuesto tácito que la racionalidad que portaban aquellas políticas y estos instrumentos bastaban para producir una transformación profunda de la dinámica del sistema y, más aún de las prácticas escolares” (Suasnábar, 2017). Este discurso reformista e sua racionalidade na implementação das reformas resultou na academização do discurso educativo como se pode observar, por exemplo, na questão das visões e concepções curriculares e das didáticas específicas definidas nas políticas de formação dos professores por meio da qual se promoveria a transformação das práticas no contexto da sala de aula. O discurso reformista embasava-se, portanto, em duas linhas de políticas educativa: currículo e formação docente. Dessa forma, se estabeleceu a ideia e a concepção de que a atualização dos conteúdos e sua disseminação por meio da capacitação docente poderiam trazer transformações ao processo de ensino e aprendizagem (Suasnábar, 2017).

A reforma educacional na América Latina ocorrida na década de 1990 na sua relação com o processo de globalização, mapeada por Suasnábar (2017), recebe fortes críticas por revelarem a adoção de políticas neoliberais que estimulavam a competitividade econômica dos países da região sem questionarem suas especificidades, suas realidades e, as tendências globais e, mais particularmente, pelo aumento da desigualdade e do aparecimento de novas formas de exclusão. Observada em uma perspectiva humanista, as críticas, segundo o autor focam seus ataques “à mercantilização da educação e ao papel dos organismos internacionais em promover reformas que não respondem aos interesses dos setores majoritários da população e nem às realidades próprias da região” (Suasnábar, 2017). Dessa forma, as reformas educativas ocorridas não proporcionaram a democratização da educação como apregoada, uma vez que as condições de exclusão e desigualdade sociais se mantiveram para uma parcela significativa da população.

Um ponto importante a destacar na reforma educativa ocorrida na América Latina nos anos de 1990, como mostra os estudos observados, é que o processo de expansão e diversificação das reformas nos diferentes países deu-se em ritmos diferentes. Conforme observa nos estudos de Krawczyk (2010), embora se possa destacar a presença de uma matriz para o conjunto da reforma ocorrida em países como Brasil, Argentina, México e Chile, com a intenção de se definir uma ‘agenda’ comum, “a materialização dessa matriz resultou muito complexa, pois ao analisar os aspectos comuns e as especificidades das mudanças ocorridas nos sistemas educacionais desses países, deparamo-nos com uma diversidade no interior da homogeneização aludida no debate regional” (Krawczyk, 2010). Assim, segundo a autora, embora as recomendações, os empréstimos, a transposição de conceitos, políticas e soluções educacionais

pensada em escala regional e internacional, cada país com sua dinâmica histórica, suas especificidades, suas particularidades governamentais e suas alianças, concretizou e conduziu, diferentemente, sua reforma educacional. Suasnâbar (2017), corrobora com este pensamento afirmando que os sistemas educativos lationamericanos, desde sua gênese, foram se expandindo e se diversificando, no decorrer dos anos, obedecendo ao ritmo e peculiaridades próprias. Daí a importância de observar esse processo à luz da especificidade, da realidade e historicidade de cada país.

POLÍTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA DÉCADA DE 1990

O cenário educativo brasileiro alterou-se significativamente na última década do século vinte como resultado de reformas educativas sob a égide de agendas internacionais delineadas por fortes críticas ao Estado de Bem-Estar Social. Essa reforma sistêmica, no âmbito da organização, do trabalho e gestão dos sistemas educativos, no modo de financiamento e no conjunto de princípios e valores que orientam a educação, teve como princípio os compromissos assumidos Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida por organismos internacionais como: Banco Mundial, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Krawczyk, 2020).

Os compromissos assumidos pelos países signatários, como afirma Krawczyk, (2020), “eram necessários para adequar as realidades educacionais nacionais aos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e às mudanças institucionais que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial”.

No Brasil, a reforma educativa construiu uma agenda que se materializou em políticas educativas que incluíram: Plano Decenal de Educação para Todos- 1993-2003; Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB 9394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional; Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Parâmetros Curriculares (1997); Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998); Exame Nacional do Ensino Médio (1998); Parâmetros Curriculares em Ação (2000). Este pacote de “decisões regulamentadas”, entregue à sociedade brasileira, caracterizaram as políticas educativas por muitos anos. É importante aqui ressaltar as palavras de Machado (2003): “as decisões tomadas por um governo, seja ele democrático ou não, exclui outras possibilidades que poderiam ter sido cogitadas ou não”. Essas medidas basilares da reforma educativa buscavam ajustar o Brasil à nova ordem mundial.

A reforma educacional brasileira, que teve início em meados da década de 1990, como demonstra Krawczyk (2010), foi influenciada pela chegada do modelo neoliberal nos âmbitos político e econômico “imposto pela insatisfação generalizada dos sérios problemas econômicos e sociais legados pelos governos militares” e teve como finalidade a implementação de um novo modelo de gestão, reversão dos altos índices de evasão e reprovação escolar e ampliação do atendimento do ensino fundamental e médio. Neste contexto, a institucionalização do Estado mínimo resultou, segundo a autora, “em um processo de centralização-descentralização” que mudou a relação federativa do país e reconfigurou o Estado. Corroborando com esta ideia, Costa (2011) diz que a descentralização nesta reforma “pretendeu privatizar as relações sociais dentro dos sistemas educacionais e torná-las mercadorias”. Para o autor, o paradigma construído estabeleceu uma forma de descentralização associada à centralização, uma forma de gerenciar, por meio das políticas educacionais, o financiamento, as avaliações e os currículos pensados no âmbito central com acréscimos dos estados e municípios.

Neste contexto, a formação dos professores, tratando aqui, especificamente, dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental ocupa lugar de destaque na pauta da agenda nacional adquirindo, na Década da Educação, importância estratégica para a realização de reformas educativas.

O Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993, deixa claro que

a implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinja os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional. Sendo uma questão complexa, sua elaboração deverá ser objeto de agenda especial de acordos e compromissos de corresponsabilidade entre as administrações educacionais, econômico-financeira e de relações entre os três níveis de governo (União, Estados e Municípios) com o envolvimento de instituições formadoras, sindicatos, associações profissionais e demais segmentos sociais interessados (BRASIL, 1993).

O plano recomenda, ainda, a intensificação de ações de reestruturação dos processos de formação inicial e continuada “abrangendo a revisão de currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício” (Brasil, 1993).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/1996 (LDB), trata da formação docente em seu capítulo VI cujos artigos vieram sofrendo alterações ao longo dos anos. A formação docente para as séries iniciais, por exemplo, realizada até então em Curso Normal, com a promulgação da nova LDB9394/96 passa a ser exigido nível superior, fixando-se o prazo de dez anos para o alcance dessa exigência a partir da implementação da lei. A exigência aos professores dos anos iniciais, portanto, passa a ser a formação em nível superior. No entanto, mais tarde, esta proposta legal viria a ser alterada pela Lei N° 12.796/2013 que, retrocedendo, volta a admitir a formação de docentes, para o trabalho com os primeiros anos do ensino fundamental, na modalidade normal em nível médio.

A nova LDB 9394/1996 também propôs que a formação dos professores fosse realizada em Institutos Superiores de Educação (ISE) públicos e privados e em Escolas Normais Superiores. Assim, estabelece que

a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9392/1996 Art. 62).

Portanto, no que diz respeito à formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental a nova lei insere uma nova instituição no panorama educacional brasileiro, os ISE, vinculada ou não à universidade, eleva a formação do professor das séries iniciais ao nível superior e orienta que os tradicionais cursos normais de nível médio seriam admitidos apenas como formação mínima, “o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação” (Tanuri, 2000).

A partir daí, após esses dez anos, a formação do professor passaria a ser exclusivamente de nível superior e não necessariamente universitária. Isto significa, segundo Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) que a transposição da formação para os ISE poderia significar a quebra de condições em que a relação ensino e pesquisa ocorre, no entanto, essa questão não é vista pelo Estado como um prejuízo para a formação docente “dado que seu intento está marcado pelas demandas de constituição de um mercado pedagógico em um claro favorecimento à iniciativa privada no ensino superior” (Pacheco et al., 2011).

De acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, os ISE “poderiam localizar-se dentro ou fora de universidades e abrigar todas as licenciaturas e outras modalidades de formação de professor em nível superior, inclusive pós-graduação e formação continuada de docentes” (Gatti et al., 2019). Já as Escolas Normais Superiores seriam responsáveis pela formação de professores dos primeiros anos da educação básica, no entanto, poucos Institutos Superiores de Educação foram criados e, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia no ano de 2006, as Escolas Normais Superiores instaladas foram absorvendo o formato dessa licenciatura (Gatti et al., 2019). A recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Re. CNE 1/99) “tem trazido incertezas na qualificação de docentes. O ponto preocupante era o nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada de pesquisa e, devido aos padrões de qualificação, inferiores aos exigidos nas universidades” (Tanuri, 2000). Esta questão foi assegurada pelo decreto Nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 onde está estabelecido que a formação docente em nível superior para atuação multidisciplinar destinada ao magistério dos anos iniciais seria realizada exclusivamente em cursos normais superiores. Dessa forma, os cursos de Pedagogia preparariam apenas o especialista.

O que se pode observar, de acordo com os estudos elaborados, é que no Brasil a questão da formação dos professores dos anos iniciais se constituiu e constitui um grande desafio e, apesar de pequenos avanços e conquistas legais ocorridos no bojo da reforma educacional dos anos de 1990, a Década da Educação representou o aprofundamento de políticas neoliberais e atendeu às demandas das novas configurações do capitalismo. Neste contexto, o Estado, como afirma Krawczyk (2010), em todo

esse processo de reforma educacional cumpriu um papel coadjuvante e a educação ficou atrelada à formação da elite, ao desenvolvimento da indústria e ditames do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de 1990 foram anos que, no marco histórico, representaram o aprofundamento das políticas neoliberais estabelecidas em resposta à crise do desenvolvimento do capitalismo. No bojo desse panorama político, econômico e social, a educação surge como eixo norteador adquirindo importância estratégica no estabelecimento de novas ideias, concepções da nova ordem capitalista que se formava.

A reforma educativa brasileira aparece, portanto, como uma das estratégias para adequar o Brasil à nova ordem mundial. Várias medidas basilares foram tomadas abrindo caminho para a efetivação de agendas, enquanto políticas educativas, para a educação básica como: gestão de recursos, reorganização do ensino, descentralização, financiamento e de formação docente entre outros. No contexto das reformas e políticas educativas, o professor assume o papel de protagonista e agente de mudança como sugere o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Assim, a formação de professores vincula-se às exigências impostas pela reforma educativa no que diz respeito à solução de problemas da educação básica, posicionando o docente como “um agente decisivo na construção do futuro” (Pacheco et al., 2001). No entanto, abaixo de um discurso permeado de promessas modernizadoras e transformadoras da sociedade e dos sistemas de ensino, as políticas de formação dos professores da educação básica dos anos de 1990, sob a égide do capital, apresentam-se balizadoras das regras impostas por organismos internacionais guiados pela lógica do mercado.

O tema aqui estudando é de grande complexidade e necessita agregar mais conhecimentos e, como adverte Mainardes (2009), “a pesquisa de políticas educacionais comprometida com uma perspectiva crítica, demanda uma investigação abrangente e profundada do conjunto de influências que atuam no processo de formulação das políticas”. Como proposto inicialmente, o trabalho aqui apresentado, lança apenas um pequeno olhar sobre essa questão que se mostra tão complexa e desafiadora. Ainda há um longo caminho a percorrer e as discussões precisam ser aprofundadas, dada a complexidade do campo em questão.

REFERÊNCIAS

- Afonso AJ (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75): 15-32.
- BRASIL (1996) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal. Diário Ofic. da União p. 23833 <http://legis.senado.leg.br/norma/551270>
- BRASIL (2013) Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Atos do Poder Legislativo. Diário Oficial da União n. 65 (1): 1. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348
- Costa FLO (2011). As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. *Ver a Educação*, 12(1): 65-88.
- De Freitas HCL (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.* 23(80): 136-167.
- Delors J (org.) (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. S. Paulo: Cortez Editora.
- Gatti BA (2010) Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* 31(113): 1355-1379.
- Gatti BA et al. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.
- Gorostiaga JM, Tello EG (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47): 363-388.
- Jakimiu VC de L (2016). Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, 1(16): 211-229.
- Krawczyk NR (2010) Reforma educacional na América Latina. *In: Oliveira DA et al. (2010) Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/163-1.pdf>. Acesso em: 25/04/2021.
- Krawczyk NR, Vieira VL (2010). Reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1): 11-17. <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3529>
- Machado AF (2003). Políticas públicas no estado de bem-estar social e no liberalismo. *Direito em Debate*, (20): 73-98.
- Mainardes J (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, 9(1): 4-16.
- Mainardes J et al. (2011). Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. *In: Ball, SJ; Mainardes J (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. Paulo: Cortez Editora. Cap. (6): 143-172.

- Pacheco JÁ et al (2001). Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. *Educar*, (18): 185-199.
- Pereira LCB (1998). A reforma do estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Revista Lua Nova*, 45: 49-95.
- Suasnábar C (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30): 112-135.
- Tanuri LM (2000). História da formação do professor. *Revista Brasileira de Educação*, 61-193.

Índice Remissivo

C

CAESP, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69
conhecimento, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 106

E

Educação Profissional, 87, 88, 89, 90, 93
experiência, 96, 101, 105, 106
extra-ordinário, 100, 104, 106

I

inobservável, 96, 99, 102, 105
Instituto Federal, 86, 89, 90, 91, 94

J

Jogos matemáticos, 78

M

Media Literacy, 21

P

Plataforma Nilo Peçanha, 92, 93
Politecnia, 88
Psicomotricidade, 55, 63, 68
Psicopedagogia, 55, 63

V

visível, 96, 97

Autoras/organizadoras



  **Ana Patrícia Lima Sampaio**

Licenciada em Matemática pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Ma. em Ciências da Educação - área Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Braga - PT. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR) - Argentina. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC). Tem vários trabalhos publicados na área de Tecnologia Educativa, Ensino a Distância, Matemática, Biologia e Química. E-mail: sampaioanapatricia@gmail.com



  **Keila Maria de Alencar Bastos Andrade**

Licenciada em Educação Artística pela Universidade do Amazonas (UFAM). Bela. em Ciências Sociais pela Universidade do Amazonas (UFAM). Especialista em Arte Multimídia, Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Ma. em Gestão de Auditoria Ambiental pela Universidade de León. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR) – Argentina. Professora-formadora da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Tem trabalhos publicados na área da Educação, na linha da formação docente e Arte. E-mail: kmbandrade@gmail.com



  **Neiva Édrea de Alencar Bastos Valente**

Bacharel em Psicologia e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte. (UNINORTE). Estudante de Bacharel em Teologia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG). Especialista em Psicologia Clínica com Abordagem Humanista – Fenomenológica - Existencial pela Universidade de Araraquara – (UNIARA - São Paulo/SP). Doutoranda em Ciências de la Educacion pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina/AR). Psicóloga na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas-SEDUC.



  **Ziza Silva Pinho Woodcock**

Graduada Bacharel em Psicologia (Ulbra - 2001) e Licenciatura em Biologia (Ifam - 2015), Pós Graduação em Psicologia Clínica da Infância e Adolescência (ESBAM - 2006), Psicopedagogia (Martha Falcão - 2008), Mestrado em Gerontologia (Universidad del Atlántico-2017), Doutoranda em Ciências da Educação (Universidad Nacional del Rosario-Argentina (UNR - 2024). Psicóloga da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas –SEDUC e da Secretaria de Assistência Social do Estado do Amazonas - SEAS. Atualmente atua na elaboração de Projetos para serem implementados nas escolas relacionados a saúde mental e emocional e com Grupos de Idosos no fortalecimento de vínculos. Contato: (92) 99114-0039. E-mail: ziza_woodcock@hotmail.com



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

ABCD

