

ESTUDOS SOBRE INCIDÊNCIAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Eduardo A. Terrazzan
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil
E-mail: eduterranec@gmail.com

Luciana B. Zambon
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil
E-mail: lbzambon@yahoo.com.br

Fernanda Kerber
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil
E-mail: fernanda-kerber@hotmail.com

Thaís Machado Costa
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil
E-mail: thathaismachadocosta@yahoo.com.br

Relato de experiência

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir os principais resultados construídos mediante as ações investigativas desenvolvidas no período de 2009 a 2014, no âmbito do Projeto de Pesquisa em Rede IEPAM “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, que contou com financiamento do Programa Observatório da Educação da CAPES (Edital CAPES/INEP/SECAD nº 001/2008). Para tanto, focalizamos os resultados construídos a partir das análises realizadas em torno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Política de Reestruturação Curricular do Ensino Médio (PREM/RS) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sobretudo na região de Santa Maria/RS. A partir dos resultados construídos, pudemos constatar que as ações realizadas nas escolas, relativas a essas políticas educacionais, costumam ficar restritas às práticas individuais daqueles sujeitos (atores escolares) diretamente envolvidos com elas. Portanto, é razoável afirmar que, em geral, não existem alterações consideráveis no trabalho escolar desenvolvido nas unidades escolares, decorrentes da participação delas, como instituição, no desenvolvimento dessas políticas educacionais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. PIBID. PNLD. PREM/RS. Trabalho Escolar.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir os principais resultados construídos mediante as ações investigativas desenvolvidas no período de 2009 a 2014, no âmbito do Projeto de Pesquisa em Rede IEPAM

¹ Para a elaboração deste texto, contamos com a participação inestimável dos seguintes membros de nossa equipe: Profa. Dra. Maria Eliza R. Gama (docente do Departamento de Administração Escolar/CE/UFSM), Profa. Carmem Janaína Dutra Ferreira Rodrigues (Licenciada em Química pela UFSM), Kauana Martins Bonfada (Aluna do curso de Licenciatura em Letras/Português da UFSM, Bolsista PROBIC/FAPERGS/UFSM)



“Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, que contou com financiamento do Programa Observatório da Educação da CAPES (Edital CAPES/INEP/SECAD n.º 001/2008).

O Projeto de Pesquisa IEPAM, desenvolvido de forma articulada entre 03 Núcleos de Pesquisa sediados em IES distintas (Núcleo de Pesquisa 1 UFSM; Núcleo de Pesquisa 2 UFPR; Núcleo de Pesquisa 3 UCDB), teve como objetivo central estudar as incidências de Políticas Educacionais em Escolas de Educação Básica e suas implicações no trabalho escolar desenvolvido nessas escolas.

Neste trabalho, apresentamos e discutimos, especificamente, os resultados construídos pela equipe do Núcleo de Pesquisa 1 UFSM, cujas ações investigativas foram realizadas por membros do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC (Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores) e do Grupo de Pesquisa DOCEFORM (Docência, Escola e Formação de Professores).

Partimos do pressuposto básico de que as políticas educacionais prescrevem, por meio de suas orientações, o desenvolvimento das atividades cotidianas das instituições escolares. Por isso, compreender as formas pelas quais essas políticas incidem no ambiente escolar permite estabelecer considerações fundamentais acerca da organização e do desenvolvimento do trabalho escolar realizado nas escolas.

Partilhamos dos argumentos apresentados por DiGiovanni (2009), quando ele afirma que seu entendimento sobre políticas públicas ultrapassa a ideia de *intervenção do Estado numa situação social considerada problemática*. Ao invés disso, consideramos uma política pública como “forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre Estado e sociedade”, a partir da qual se definem as situações sociais a serem consideradas para intervenção do Estado (DIGIOVANNI, 2009, p.1-2).

Nossa compreensão sobre políticas também está embasada nas proposições de autores que enfatizam o caráter processual das políticas,

dentre os quais, destacam-se Stephen J. Ball e colaboradores, em especial Richard Bowe.

A "abordagem do ciclo de políticas" (policy cycle approach), por eles proposta, considera importante identificar, analisar e relacionar diversos contextos (facetas) envolvidos no processo de desenvolvimento de uma política social ou educacional. Originalmente, essa proposição considerou três contextos como importantes: (1) *contexto de influência* (espaço onde os discursos políticos são construídos), (2) *contexto de produção de texto* (os textos que estabelecem a política são produzidos como resultado de disputas e acordos e representam a política), (3) *contexto de prática* (contexto no qual ocorre a implementação da política, ou no qual a política produz efeitos e consequências, sendo que esses podem resultar em transformações das proposições iniciais). Posteriormente, foram acrescentados dois outros contextos: (4) *contexto de efeitos/resultados* (contexto no qual se analisam os efeitos das políticas em termos dos seus impactos e das interações com desigualdades existentes) e (5) *contexto de estratégia política* (contexto no qual se identificam atividades sociais e políticas que possibilitem atuar sobre as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada).

De modo geral, os pesquisadores consideram que

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p.48).

No desenvolvimento do Projeto IEPAM, interessou-nos, fundamentalmente, estudar as repercussões das políticas educacionais em âmbito escolar, buscando compreender que implicações elas trazem para o trabalho escolar. Nesse sentido, podemos dizer que nossas ações investigativas têm focalizado, de modo especial, o *contexto de prática*. No entanto, não dispensamos também uma análise das influências presentes no processo de produção das políticas, dos grupos representados nesse



processo, das formas de inserção dos atores escolares nesse processo, entre outros aspectos importantes e pertinentes.

Diante do objetivo do Projeto de Pesquisa IEPAM, a equipe do Núcleo de Pesquisa 1 UFSM tomou como *objetos de estudo* as seguintes políticas/programas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Política de Reestruturação Curricular do Ensino Médio (PREM/RS); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

2 Breve caracterização sobre as políticas/programas

Nesta seção, caracterizamos, de modo breve, três das políticas educacionais tomadas como objeto de investigação no projeto IEPAM e focalizadas neste trabalho.

- **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

O PIBID foi instituído a partir da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União (DOU). Esse documento consolidou uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a fomentar a iniciação à docência e preparar a formação docente em nível superior.

O PIBID prevê bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciaturas, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (BID); para os professores de educação básica, que acompanham e supervisionam os licenciados em suas atividades na escola, na condição de Bolsistas Supervisores (BS); para os docentes das Instituições de Educação Superior (IES), que atuam na condição de Coordenadores de Área (CA), Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais (CGPE) e Coordenadores Institucionais (CI), responsáveis por desenvolver, acompanhar e organizar as atividades previstas no Projeto Institucional e responder pelo mesmo perante a CAPES.

Os resultados positivos das atividades iniciadas em 2007 inspiraram a redação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, o qual definiu a CAPES,



em parceria com a União, Estados e Municípios, como responsável pela organização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto manifesta os princípios, objetivos, planos estratégicos e as atribuições da CAPES frente ao atendimento das necessidades da formação inicial e continuada de professores, tal como explica o Artigo 10º do decreto:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2009)

Como consequência dessa magnitude atingida pelo PIBID, em junho de 2010, foi publicado o Decreto nº 7.219, o qual define as metas propostas pelo programa, tais como inserir os acadêmicos no cotidiano escolar, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; incentivar os professores das escolas públicas como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Com o propósito de acender essas metas, a atuação do PIBID se propagou, nos seis editais já lançados pela agência de fomento, a toda Educação Básica.

Assim, com o aparente sucesso dessa política de formação de professores, interessa-nos investigar a organização e o desenvolvimento desse programa.

- **Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS**

Essa proposta foi apresentada e desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), no âmbito do governo Tarso Genro (gestão 2011-2014). Iniciada em 2011, mediante discussão da proposta apresentada pela secretaria (Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio



- 2011-2014), a implementação se deu no ano letivo de 2012, nas turmas de 1º ano do Ensino Médio (EM), em 2013 nas turmas de 1º e 2º anos e, em 2014, em todas as séries do EM das escolas gaúchas pertencentes à Rede Estadual.

Atualmente, com a mudança de governo do estado, mantém-se, em princípio, o Ensino Médio Politécnico, embora não haja clareza sobre os rumos que esse processo de implementação da proposta tomará daqui para frente.

Na prática, foi proposta uma ampliação da carga horária para o EM, passando de 800h (carga horária mínima anual instituída pela LDB) para 1000h anuais. Em termos de carga horária semanal, fixaram-se 30h-a, ao invés das 25h-a antes previstas. Foi proposta, também, uma reorganização curricular, incorporando à formação geral (composta de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) uma parte diversificada, composta de duas Línguas Estrangeiras Modernas, Ensino Religioso e dos denominados “Seminários Integrados (SI)”, novo componente que compõe a grade curricular do EM com uma carga horária semanal de 3h-a, nos quais se propõe a realização de projetos de pesquisa escolar. Além disso, mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos foram propostas, especificamente, no que se refere à expressão dos resultados do desempenho dos alunos, que passou a ser realizada por conceitos: construção satisfatória, parcial ou restrita da aprendizagem².

- **Programa Nacional do Livro Didático**

Os programas de material didático do governo federal, em particular o PNLD, têm a intenção de contribuir para a garantia de materiais didáticos de qualidade, disponíveis para subsidiar o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas, e são desenvolvidos com o intuito de dar conta de um dos aspectos que, desde a Constituição de 1988 (artigo 208), constitui dever do Estado com a educação, a saber: “VII – atendimento ao

² O documento completo da "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio" está disponível no endereço <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Os limites de espaço para esse texto impedem uma descrição mais completa sobre a mesma.

educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Assim sendo, compreendemos o PNLD como programa de distribuição gratuita de obras didáticas de forma sistemática e regular a todos alunos (individualmente) das EEB das Redes Públicas Escolares de todo país e consideramos esse programa como Política de Estado, dado seu período de existência e sua permanência desde o ano de 1985, mantendo algumas das características iniciais do programa, tais como escolha do livro pelo professor, utilização do livro reutilizável, perspectiva de universalização do atendimento.

O PNLD pode ser compreendido, em termos históricos, a partir de três “fases”. Foi criado em 1985, a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Em 1993 o MEC institui a comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos Livros Didáticos mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação do Livro Didático. No ano seguinte é feita a publicação do documento “Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos” e, em 1996, inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o ano seguinte.

Numa segunda fase do PNLD, conviveram três Programas do Governo Federal, destinados a distribuir Obras Didáticas de qualidade para os alunos de toda a Educação Básica: o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, atingindo os segmentos de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental; o PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, criado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, previa a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país; e o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos.

Já em 2010 são criados, pelo Decreto n.7.084, de 27 de janeiro de 2010, os Programas de Material Didático, compostos por dois grandes programas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).



3 Resultados de estudos sobre as incidências das políticas/programas em Escolas de Educação Básica

A seguir, focalizamos os resultados construídos a partir das análises realizadas em torno do PIBID, da PREM/RS e do PNLD, sobretudo na região de Santa Maria/RS.

- **Estudos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

Os estudos realizados referentes à Política de Formação Inicial de Professores - “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” apresentam diferentes focos de pesquisa sobre essa temática. Em um primeiro momento, a fim de aprofundar nossos conhecimentos, foram realizados estudos de revisão de literatura sobre a temática PIBID em artigos de Periódicos Acadêmico-Científicos (PUIATI *et al.*, 2013), em trabalhos de Eventos Acadêmico-Científicos (OLIVEIRA, 2013), além de Teses e Dissertações no Banco de Dados da CAPES (COSTA *et al.*, 2014).

No período de 2011 a 2014 foram realizados estudos (tais como PUIATI, 2013; SILVA, 2012), específicos sobre ações, possibilidades, limitações e impactos desse programa na formação dos sujeitos envolvidos. Para tanto as pesquisas apresentam como fontes para a coleta de informações: *documentos*: Textos completos de Subprojetos PIBID/CAPES da UFSM; *sujeitos*: Coordenadores de Área; Bolsistas Supervisores; Bolsistas de Iniciação à docência do PIBID/CAPES/UFSM e Membros da Coordenação Pedagógica das escolas participantes desses Subprojetos. Para a coleta de informações, utilizamos como instrumentos: *entrevistas, grupos focais e roteiro de análise textual*.

Na investigação referente ao trabalho desenvolvido pelos BS, identificamos cinco grandes categorias que caracterizam as práticas de supervisão docente, a saber: 1) Orientação no Planejamento e Avaliação das Atividades; 2) Estabelecimento de um trabalho de integração com o BID; 3) Incentivo à docência; 4) Estabelecimento de um bom clima afetivo-relacional; 5) Auxílio na resolução de problemas.



Podemos afirmar que as práticas de supervisão apresentaram como aspecto comum a participação do BS como um facilitador da aprendizagem docente do professor em formação, uma vez que ele auxilia no planejamento das atividades didáticas desenvolvidas na escola. Apesar das ações realizadas serem reconhecidas como boas práticas pelos Bolsistas Supervisores, em geral, eles não conseguem dar continuidade destas ações nas Escolas em que atuam, em vista das muitas demandas do trabalho docente.

Nas investigações sobre as relações que se estabelecem entre a organização e o desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES e a organização e o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura (CL) na UFSM, conseguimos identificar os seguintes aspectos: Em relação aos CL, podemos afirmar a existência de lacunas históricas ainda presentes nos dias atuais, sendo mais frequente a falta de mecanismos institucionalizados de interação entre universidade e escola. As atividades desenvolvidas em escolas por alunos dos CL são pontuais e restritas à atuação em sala de aula. Parece não haver atividades de inserção no ambiente escolar para conhecer a instituição “escola” como um todo, de forma mais abrangente, ou seja, para além da sala de aula. O Estágio Curricular Pré-Profissional, apesar de proporcionar inserção na escola por um período maior do que as atividades pontuais desenvolvidas anteriormente a esse componente curricular, também apresenta problemas, dentre eles, a falta de momentos de discussão durante o seu desenvolvimento, para refletir coletivamente com os colegas sobre as práticas realizadas, e falta de tempo para poder acompanhar mudanças decorrentes de suas práticas.

O PIBID, de modo geral, parte do princípio de que, ao propor como meta a interação da universidade e escola, essa possibilite um espaço de aprendizagens a todos os envolvidos. Nesse sentido, em relação aos Subprojetos analisados, podemos afirmar que há diversas atividades previstas e desenvolvidas pelos BID no âmbito de Subprojetos PIBID/UFSM. Entre elas, a mais comum, refere-se ao planejamento e à implementação de atividades didáticas nas escolas. Essas atividades variam desde oficinas com temas diversos, porém isolados entre si, até um conjunto de atividades didáticas sequenciadas sobre determinado assunto para realização em aulas.

Para os sujeitos investigados, a iniciação à docência deve contemplar tanto ações de natureza teórica, como também ações de natureza prática. Os alunos de CL procuram os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSP para conhecer a escola durante um período mais prolongado e ter vivências em sala de aula como típicos professores de Educação Básica. Eles veem nos Subprojetos a oportunidade para desenvolver a “parte prática” do curso, já que as disciplinas que cursam nas Licenciaturas desenvolvem, em sua maioria, somente a “parte teórica”.

As relações que os bolsistas estabelecem entre CL e Subprojetos PIBID/CAPES/UFSP são de compensação: o PIBID parece estar suprimindo lacunas dos CL; a mais importante dessas lacunas refere-se ao desenvolvimento de atividades práticas em escolas. Portanto, não há articulações explícitas entre esses dois espaços formativos que são âmbitos de desenvolvimento de ações de iniciação à docência. As poucas associações estabelecidas ocorrem de maneira individualizada: ou mediante iniciativa de um BID ou, no máximo, por um pequeno grupo deles, no âmbito de um Subprojeto.

Em relação às repercussões, em Escolas Públicas de Educação Básica, das atividades realizadas nos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos Projetos Institucionais do PIBID/CAPES/UFSP, verificamos que a organização das equipes de trabalho dos subprojetos nas escolas, foram elaboradas com base nos locais de atuação dos BS. Essa organização implicou em limitações das ações dos Subprojetos nas escolas que tinham o BS, gestores escolares ausentes, sem envolvimento nas ações dos Subprojetos e ações restritas às disciplinas/etapas escolares/turmas de atuação dos BS.

As atividades dos Subprojetos foram divididas em atividades na universidade e nas escolas. Na maioria dos Subprojetos, as primeiras envolveram a elaboração de planejamento das atividades com a coordenação de área, estudos de aprofundamento teórico-conceituais e elaboração de trabalho para apresentação em eventos. As últimas envolviam a execução das atividades planejadas. Ou seja, a universidade era o lugar de pensar e a escola o de executar.

As mudanças na organização do trabalho escolar, decorrentes da realização nas escolas de atividades dos Subprojetos, são, em sua maior parte, superficiais e com duração equivalente às dos Subprojetos. Elas incluíram acréscimo de tarefas de gestão da escola, a criação de reuniões pedagógicas para encontros de formação continuada, o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

A criação ou revitalização de espaço escolar, nos parece ser a única mudança, nesse âmbito, que tem potencial de perdurar, desde que ocorram, em consequência dela, mudanças que garantam a manutenção e utilização desse espaço como local de práticas pedagógicas de professores.

- **Estudos sobre a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS (PREM/RS)**

Desde o início do processo de implementação da PREM/RS, no ano de 2012, nosso grupo envolveu-se com esse processo nas escolas, acompanhando as formações realizadas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ªCRE/SEDC/RS), instância político-administrativa da SEDUC/RS, bem como realizando ações extensionistas, na forma de atividades de formação continuada, conforme solicitação das próprias escolas. Essas atividades de assessoramento nos deixaram muito próximos do contexto de implementação dessa proposta, o que nos possibilitou tomar contato com muitas informações que tem nos ajudado a compreender melhor todo esse processo.

Durante essa caminhada, fomos refinando as nossas intenções investigativas, tanto por meio de nosso envolvimento nesse processo, como também por meio de estudos de revisão de literatura realizados (ZAMBON; KERBER; TERRAZZAN, 2014), chegando, por fim, a estabelecer como objetivo principal da equipe responsável por essas pesquisas a compreensão do processo de implementação da PREM/RS, identificando e caracterizando os aspectos principais envolvidos.

Assim, temos realizado diversas ações investigativas para estudo do processo de implementação da PREM/RS. As informações colhidas e



analisadas nessas ações investigativas foram coletadas em fontes de informação do tipo *sujeitos*, a saber, professores do Ensino Médio, responsáveis por turmas de SI, e *espaços*, encontros de formação continuada de professores em serviço. Para tanto, foram utilizadas *entrevistas* e *grupos focais*, bem como registros de *observação* dos encontros realizados.

As pesquisas realizadas estão contextualizadas na região de Santa Maria/RS, nas escolas da Rede Escolar Pública Estadual do RS, pertencentes à abrangência da 8ª CRE/SEDUC/RS.

Neste texto, em particular, relatamos os resultados construídos em duas ações: estudo de caso, exploratório, realizado em uma escola, na qual realizamos encontros de formação continuada com professores do ensino médio e entrevista com professores de SI, no ano de 2012 (ZAMBON; CORREA, 2013); grupo focal, realizado com 09 professores, de escolas diferentes, pertencentes à região considerada, no ano de 2013.

Os resultados até agora construídos apresentam, em comum, uma forte crítica dos professores ouvidos à forma de implementação da PREM/RS nas escolas. Essa crítica foi manifestada pelos professores de ensino médio de uma escola, na qual realizamos o estudo de caso. Alguns professores dessa escola participaram dos processos formativos realizados pela equipe do Grupo de Trabalho “Ensino Médio”, do Setor Pedagógico da 8ª CRE. Essas formações foram realizadas em duas etapas nos períodos de 05 de março a 29 de março de 2012 e de 24 de abril a 29 de maio de 2012. Esses encontros foram realizados nas escolas de abrangência da 8ª CRE, agrupadas em 08 microrregiões, de acordo com a proximidade geográfica das escolas. Os encontros, em ambas as etapas, tiveram duração de um dia, somando, cerca de 8 horas, com um formato de palestras realizadas por membros da própria equipe da 8ª CRE e por colaboradores de IES.

Os professores argumentaram que a formação fornecida foi insuficiente para garantir entendimento sobre os aspectos conceituais e operacionais envolvidos na Proposta. Alguns depoimentos dos professores ilustram essa constatação:

Ficava assim (...) [uma] incógnita mesmo. A gente não conseguia decifrar o que era direito, (...) [ficou] muita dúvida, muita! (P01)

(...) [A] proposta é ótima, vai trazer essa motivação para o aluno, trazer esse espaço pra ele pesquisar e estudar, mas começamos [o] ano letivo com a proposta sem professor nenhum conhecer a proposta, sem saber o que fazer. (P02)

Resultados comuns foram encontrados na análise sobre as manifestações dos professores participantes de um dos grupos focais realizados e analisados. Esses professores foram unânimes em mencionar como aspectos negativos os problemas atribuídos à forma de implantação da proposta. As justificativas para tais problemas foram diferentes: alguns professores entendem que a preparação para implantação da proposta foi inadequada, faltando apoio pedagógico e fornecimento de informações/orientações. Os depoimentos abaixo ilustram essas críticas:

(...) a maneira como [a proposta] foi implementada (...) nós não tínhamos muita informação sobre e nos foi delegada essa disciplina [Seminário Integrado], (ProfSI-04)

(...) falta de orientação, uma orientação inicial (...) [por parte] de quem apresentou a proposta, (...) Ninguém sabia dar uma resposta segura pra nós. (ProfSI-06)

Outros professores entendem que a estrutura da rede e das escolas era inadequada para iniciar a implantação da proposta (falta de tempo, de recursos humanos e materiais, de espaços para publicação dos trabalhos).

(...) falta de recursos né, a gente precisa de material pra montar os trabalhos, pra fazer intervenções, até pra xerox e notebook e datashow (...). (ProfSI-09)

Há ainda professores que destacam as consequências da forma inadequada de implantação da proposta, em relação à descrença na proposta e à insegurança dos professores que assumiram SI e não sabiam como desenvolver as atividades.

O segundo aspecto mencionado pelos professores participantes do grupo focal refere-se aos problemas atribuídos à forma como a proposta foi



recebida pelas escolas. Apenas um professor referiu-se à falta de apoio da direção da escola, enquanto que cinco professores lamentaram a falta de colaboração dos demais professores no desenvolvimento das atividades de SI, o que impossibilita, segundo eles, a realização de um trabalho interdisciplinar, e dois professores afirmam que falta conscientização de alunos e de professores acerca da importância e das possibilidades da proposta. O depoimento abaixo é representativo dessas categorias:

A falta de colaboração dos demais professores, então lá é uma briga só, a gente fala em seminário pros demais, meu Deus, é uma discussão ali, não querem e não querem saber de seminário. (ProfSI-01)

De modo semelhante, o estudo de caso investigado mostrou que a gestão escolar não forneceu orientações para planejamento e desenvolvimento de atividades de SI realizadas pelos professores e que os demais professores não se envolveram com essas atividades de SI. Eles assumiram de forma praticamente isolada a implementação dos SI na escola. A ausência da figura de coordenação pedagógica nessa escola certamente contribuiu para esse isolamento. Porém, mesmo depois da chegada de uma coordenadora na escola, os professores relatam que as trocas passaram a acontecer, mas consistia em um trabalho deles com a coordenadora, sem participação dos demais professores.

De modo geral, portanto, as críticas dos professores se referem à forma como a proposta foi implantada e à forma como a proposta foi recebida pela escola e pelos demais professores. Parece existir uma relação entre esses dois fatores, na medida em que as críticas em relação à falta de colaboração dos demais professores e de consciência acerca da importância e das possibilidades da proposta parecem ser consequência da forma inadequada pela qual a proposta foi implantada, sem garantir formação e preparo adequados, sem garantir uma estrutura apropriada. Essa seria, então, a causa daqueles problemas que eles, como professores de SI, enfrentam na escola,

assumindo, praticamente sozinhos, um trabalho que poderia, de outro modo, promover o desenvolvimento de um trabalho coletivo, multidisciplinar.

Analizamos, também, as potencialidades atribuídas à PREM/RS. Enquanto que os problemas mencionados anteriormente referem-se, quase sempre, à forma de implantação da proposta, as potencialidades apontadas pelos professores referem-se à proposta em si, ou seja, às mudanças introduzidas pela proposta que, segundo os professores, acarretam melhorias no seu trabalho.

Um dos aspectos mencionados foi a possibilidade, aberta mediante a proposta, para realização de pesquisas pelos alunos, o que está contribuindo para mudar a visão equivocada de pesquisa e para mudar a posição dos alunos de meros receptores de conhecimento.

O segundo aspecto considerado positivo e manifestado pelos professores refere-se à possibilidade de o aluno ser mais autônomo e se tornar protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Outra potencialidade da proposta é a possibilidade de se conseguir, mediante o SI, um melhor conhecimento dos alunos e das famílias, na medida em que realiza-se uma pesquisa sobre o contexto, que envolve as famílias.

Os professores reconhecem também que a participação e o interesse dos alunos têm aumentado nas aulas de SI, o que pode ser atribuído ao fato de os alunos escolherem os temas a serem tratados, e que há ganhos para a prática profissional dos próprios professores.

Procuramos compreender, também, como se deu o mecanismo de escolha dos professores de SI. Surpreende o fato de que um dos critérios principais utilizado para tanto se baseou na carga horária disponível. Os professores de SI da escola estudada, afirmaram:

(...) como eu era contratado 9 horas, eu tinha 6 horas de física, aí eles me disseram: não, ele vai ser o novo professor de Seminário. Até então, pra mim era tudo novo, eu não sabia nem o que se tratava (P03).

Por outro lado, um dos professores afirma que, além da carga horária, também foi manifestado interesse em assumir as atividades de SI por eles:

(...) foi em função da carga horária (...). E nós nos propusemos também (...). Nós, assim ó categoricamente [assumimos:] nós vamos pegar e vamos fazer, de um jeito ou de outro (...) Nós tínhamos vontade, essa é a real, né?! (P01).

Porém, logo após essa fala, P04 rebate e afirma:

Foi tipo assim ó: 'já que vocês não reclamaram, vai vocês!' (P04).

No caso dos depoimentos colhidos mediante grupo focal, dois professores afirmaram que o critério único foi a disponibilidade de carga horária "Quem sobre hora vai" (ProfSI-04). Em quatro casos, houve uma escolha por parte da direção/coordenação pedagógica, sendo que em dois casos os professores escolhidos foram consultados e em dois casos não houve consulta, apenas atribuição da responsabilidade.

foi aplicado assim: "você vai ser professor de seminário" e não tem saída, só que o pessoal não tem domínio, não tem a formação, não tem a vontade também (ProfSI-05)

[Por] escolha da direção, chegaram numa reunião inicial "tu, tu, tu vão ser professor de seminário" (ProfSI-01)

Em um caso, foi realizada uma reunião na qual foi perguntado sobre quem tinha interesse em assumir a disciplina; segundo o professor ProfSI-03 "os outros não se manifestaram e eu já tinha interesse". Em outros dois casos, a escolha foi feita a partir de um perfil, assim explicado por ProfSI-06

foi lançado um perfil, teria um perfil, por exemplo, um professor disposto à mudança, um professor, por exemplo, que gostaria de uma inovação, a partir desse perfil que elas foram convidando.



Apesar de não aparecer explicitamente na proposta, a orientação que foi dada às escolas para escolha dos professores de SI envolvia uma análise acerca do perfil esperado para os professores que assumissem esse compromisso. Porém, o que se viu, em geral, foi a realização de uma escolha marcada muito mais por aspectos técnicos (carga horária) do que por aspectos pedagógicos.

Os resultados alcançados a partir das análises realizadas permitem identificar fortes críticas dos professores em relação às formas de divulgação da Proposta, bem como em relação às formas de preparação dos professores para desenvolver as atividades necessárias à sua implementação nas escolas. Assim, pode-se dizer que a proposta foi colocada para implementação privada de alternativas efetivas de divulgação para os principais atores envolvidos na sua efetivação, os professores, e carente de uma formação eficaz para preparar esses professores, dada a complexidade das mudanças envolvidas na proposta.

Neste sentido, é surpreendente perceber que uma das críticas feita por Hernández aos processos de inovação implantados nas escolas em meados dos anos 1960 pode ser, ainda que em partes, estendida para esse contexto vivenciado na Rede Escolar Estadual. Esse autor afirma que imperava, naquele período, uma concepção de inovação que seguia um modelo de mudança simplista, assumindo que “uma inovação, ao decidir-se adotá-la, imediatamente se instalaria na prática diária das escolas” (HERNÁNDEZ et al, 2000, p.24). Faltava, portanto, conforme Fullan (2009), assumir que a mudança para ser efetivada e posta em prática depende, fundamentalmente, do que os professores fazem e pensam. Assim, não basta formular uma proposta e decidir implementá-la, por melhor que ela possa ser. É necessário investir fortemente num processo duradouro de divulgação das ações propostas, a fim de envolver efetivamente todos os membros da escola no processo de implementação, e num processo formativo dos professores, os quais desempenham papel fundamental nesse processo.

Percebe-se, também, que não houve, no contexto investigado, articulação efetiva e eficaz entre o trabalho desenvolvido pelos professores nas



turmas de SI e as práticas docentes dos demais professores do EM. Assim, os estudos realizados até o momento sugerem que o processo de implementação da PREM/RS está se desenvolvendo basicamente mediante o trabalho com projetos de pesquisa escolar. Porém, esse trabalho tem sido assumido somente por professores de SI, que representam uma pequena parcela do coletivo de professores dessas escolas. Portanto, constata-se claramente que não está ocorrendo sua expansão para a prática docente dos demais professores e para o conjunto de cada escola. Em suma, grande parte do esforço envolvido no processo de implementação da PREM/RS tem se reduzido à introdução dos SI nas escolas, sem modificar a organização curricular das demais disciplinas do EM.

Estudos sobre o Programa Nacional do Livro Didático

Nossas pesquisas acerca do PNLD envolveram a realização de ações investigativas diversas, nas quais foram coletadas informações nas seguintes fontes: *Sujeitos*, professores de Física e membros da equipe da coordenação pedagógica de EEB; *documentos*, Livros Didáticos de Ensino Médio, recomendados no âmbito do PNLD/2012, e *espaços*, encontros realizados nas escolas para o processo de escolha de Livros Didáticos, recomendados no âmbito do PNLD/2012 Ensino Médio. Para a coleta de informações nessas fontes foram utilizadas *entrevistas*, *questionários*, *observação* de espaços e *roteiro para análise textual* de documentos.

Uma de nossas metas com a realização dessas ações foi o estudo sobre os processos de seleção e de utilização de livros didáticos de física em EEB, no âmbito do PNLD/2012 Ensino Médio (ZAMBON, 2012; ZAMBON; TERRAZZAN, 2013). A esse respeito, as informações coletadas permitiram estabelecer os seguintes resultados:

- Em termos de escolha dos livros, a execução do PNLD nas escolas tem sido desencadeada muito mais a partir de ações desenvolvidas por editoras (entrega dos livros didáticos nas escolas) do que propriamente a partir de orientações do FNDE, enviadas para as escolas;

- A tomada de decisão sobre os livros tem ocorrido mais em função de aspectos externos à escola (sequência de assuntos estabelecida pelo exame vestibular seriado da UFSM) do que das orientações e propostas presentes no Projeto Político-Pedagógico das escolas;
- As ações desenvolvidas nas escolas, relativas à sua participação no PNLD, mobilizam, em geral, todos os professores envolvidos mediante a realização de ao menos uma reunião, mas essas ações restringem-se à escolha dos livros em cada área disciplinar, não havendo discussões mais amplas acerca das finalidades esperadas para o ensino médio nas escolas e do papel do livro didático para atingir tais finalidades;
- É bastante comum no processo de escolha de livros a realização de encontros breves na sala de professores, durante o intervalo das aulas, onde os professores trocam informações e tomam decisões acerca dos livros didáticos;
- O Livro Didático não tem sido o único material didático utilizado pelos professores na preparação das aulas de física, ainda que os demais materiais sejam utilizados nas aulas de física com menor frequência e com uma finalidade complementar;
- No desenvolvimento de suas aulas, os professores parecem ficar presos a uma “forma” de ensinar física que acaba determinando o modo de utilização do Livro Didático, principalmente como fonte de exercícios para serem resolvidos pelos alunos.

Podemos afirmar, então, que o livro não está contribuindo para alterar a prática dos professores de física investigados (no sentido de trazer melhorias) e a própria escolha dos livros, realizada no âmbito do PNLD, tem sido realizada de modo a se adequar ao que já se fazia, à forma como o professor já desenvolvia suas aulas.

Assim, se havia a intenção de, a longo prazo, melhorar de alguma forma a qualidade do ensino na educação básica, devido à distribuição de livros didáticos com qualidade superior aos seus congêneres, podemos afirmar que no contexto avaliado isso não tem acontecido. Mesmo a possibilidade de utilização do Guia de Livros Didáticos como fonte para realização de estudos



de formação continuada, possibilitando uma maior aproximação dos professores com as proposições decorrentes de pesquisas na área de ensino de física, mostrou-se sem efeito, pois sem orientação específica, sem espaços bem definidos durante a permanência do professor na escola, sem um tempo adequado para estudos e discussões coletivas, o professor sozinho dificilmente tem condições de utilizar o guia com esse propósito.

Isso mostra que a simples ação de distribuição de livros não pode, sozinha, melhorar o ensino, a menos que seja investido em outros aspectos, dentre os quais, a formação continuada dos professores em serviço.

Outra grande meta do nosso grupo envolveu a análise dos Livros Didáticos recomendados pelo PNLD, identificando, caracterizando e analisando os Recursos Didáticos utilizados pelos autores (textos adicionais e experimentos didático-científicos), bem como as Aprendizagens Esperadas presentes nos livros (RODRIGUES; WESENDONK; TERRAZZAN, 2013).

Em relação ao recurso “Textos Adicionais”, presentes nos livros de Física, percebemos é bastante frequente sua inclusão pelos autores, embora eles apresentem um papel secundário no livro, havendo uma ampla variação na forma de apresentação entre os diferentes livros analisados. Além disso, poucos textos procuram relacionar o assunto estudado (título) com o contexto social dos alunos. Assim, da maneira como estão propostos, os Textos Adicionais não problematizam, em sua maioria, os conteúdos da Física. Com isso, acreditamos que cabe ao professor o papel de fazer a releitura do texto, no sentido de adequá-lo à realidade do aluno.

Quanto às “Expectativas de Aprendizagem” em Livros Didáticos de Física para o Ensino Médio, percebemos que a apresentação de proposições referentes a expectativas de aprendizagem para os alunos é bastante frequente. No entanto, essas proposições podem não auxiliar o trabalho do professor, pois elas apresentam um caráter “teórico”, não indicando, explicitamente, formas de operacionalização dessas proposições. Esses mesmos livros apresentam as competências e as habilidades sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que o aluno deve desenvolver mediante o estudo de um determinado tópico conceitual, o que pode auxiliar, efetivamente,



no trabalho docente, no momento em que o professor organiza os seus planejamentos didático-pedagógicos.

Em relação à análise dos Experimentos Didático-Científicos (EDC), percebe-se que esses recursos são propostos, nos Livros Didáticos de Biologia, Física e Química, de modo acrítico para serem realizados pelos alunos, uma vez que esses sujeitos são chamados a cumprir uma sequência pré-determinada de procedimentos experimentais e não realizam, em geral, a discussão dos resultados obtidos (poucos autores dos Livros Didáticos trazem questões de debate na apresentação dos EDC). Além disso, a coleta de dados serve, primordialmente, para a verificação da ocorrência ou não de determinado fenômeno/processo previamente estudado.

Essa forma de organização da apresentação dos EDC pode possibilitar que os alunos adquiram uma visão de que o conhecimento científico é uma verdade já estabelecida e inquestionável, uma vez que os alunos apenas “conferem” a veracidade das proposições teóricas apresentadas pelo professor a partir do experimento e não realizam/participam de discussões em qualquer uma das etapas do desenvolvimento experimental.

A fim de superar esses limites, consideramos importante que os EDC sejam apresentados nos livros mediante roteiros mais abertos, contendo questões problematizadoras. Essa forma de apresentação do experimento pode possibilitar espaço para que o aluno assuma, cada vez mais, o controle de sua própria aprendizagem, ocasionando, assim, uma aprendizagem mais efetiva dos conteúdos escolares ensinados.

4 Resultados/Conclusões

As atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito do Projeto IEPAM, em especial aquelas discutidas de forma resumida neste trabalho, contribuíram para uma compreensão, ainda que parcial, das incidências de algumas políticas educacionais voltadas para a Educação Básica em práticas escolares desenvolvidas em escolas da região de Santa Maria/RS.

A partir dos resultados construídos, pudemos constatar que as ações realizadas nas escolas, relativas às políticas educacionais estudadas,



costumam ficar restritas às práticas individuais daqueles sujeitos (atores escolares) diretamente envolvidos com elas. Trata-se, por exemplo, do caso do trabalho realizado tanto pelos professores Bolsistas Supervisores, atuando em Subprojetos PIBID/CAPEs, como pelos professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado, atuando no âmbito da nova configuração curricular implementada pela PREM/RS, ou ainda pelos professores que costumam participar efetivamente dos processos de escolha de Livros Didáticos, em suas escolas, no âmbito do desenvolvimento do PNLD. Portanto, é razoável afirmar que, em geral, não existem alterações consideráveis no trabalho escolar desenvolvido nas unidades escolares, decorrentes da participação delas, como instituição, no desenvolvimento dessas políticas educacionais.

Esses sujeitos costumam avaliar de forma positiva alguns aspectos do seu próprio trabalho, realizado no âmbito da participação em atividades/ações relacionadas a essas políticas educacionais, identificando melhorias para sua própria formação permanente ou ainda para sua atuação profissional (desenvolvimento profissional). Porém, encontram dificuldades, de várias ordens, para conseguir estender tais melhorias para todo o seu trabalho, considerado de modo mais abrangente, não conseguindo ir além das ações realizadas no trabalho didático com turmas específicas. Isso se deve, fundamentalmente, a fatores estruturais relativos: (1) à *organização e estrutura da escola*, tais como dificuldades para realização de reuniões pedagógicas regulares, com participação efetiva de todos os professores, e falta de espaço físico específico para realização de encontros de estudo/trabalho entre professores; (2) à *sobrecarga de trabalho individual dos professores*, especialmente daqueles que se envolvem mais diretamente com as ações relativas às políticas educacionais (por exemplo, Bolsistas Supervisores, no caso do PIBID e professores de Seminário Integrado, no caso da PREM/RS), pois, para além da carga horária semanal total, que, como ponto comum, é elevada para todos os professores, ainda precisam despende de tempo extra para participação nas ações específicas relativas às políticas; (3) às *estruturas de carreiras dos professores da educação básica*, que, em sua maioria, permitem e estimulam que esses professores tenham vínculos empregatícios



simultâneos com diferentes unidades escolares (alguns chegam a trabalhar, simultaneamente, em três ou quatro unidades escolares diferentes), como modo de eles poderem atingir salário mensal razoável; além disso, tais carreiras só atingem, de fato, os professores concursados que estão longe de constituírem a maioria dos docentes de qualquer Rede Escolar Pública estadual ou municipal do país, sendo que os demais professores continuam a ser tratados como trabalhadores horistas.

5 Considerações Finais

Ainda que o Projeto de Pesquisa IEPAM tenha se encerrado em termos do financiamento de suas ações, no âmbito do Programa Observatório da Educação da CAPES, várias ideias sobre novos estudos surgiram como demandas para a equipe do grupo. Nesse sentido, alguns dos desafios que o grupo assume, agora, são: buscar a consolidação de conhecimentos sobre as incidências das políticas educacionais estudadas em Escolas de Educação Básica, ampliar o estudo dessas incidências para os cursos de licenciatura de Instituições de Educação Superior, investigar as possíveis relações que se estabelecem entre as mudanças decorrentes de processos de implementação dessas políticas nas escolas e a noção de inovação educacional. Pretendemos, assim, contribuir com uma sistematização, cada vez mais efetiva, sobre conhecimentos acerca das políticas educacionais em nosso país.

Referências

COSTA, T. M.; KERBER, F.; RAMOS, M. R. S.; SANDRI, V. Propostas e práticas desenvolvidas em pesquisas de teses e dissertações sobre a temática do PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Atas...** Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 7 a 9 de abril de 2014.

DI GIOVANI, G. As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n.82, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)/UNICAMP, 2009.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Tradução de Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; CARBONELL, J.; TORT, A.; SIMÒ, N.; SÁNCHEZ-CORTÉS, E. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, D. H. O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Trabalhos Acadêmico-Científicos. In: XXV SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 25., 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

PUIATI, L. L. **Iniciação à Docência na Formação Inicial de Professores: Possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojeto PIBID/CAPES na UFSM**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PUIATI, L. L.; SANDRI, V.; OLIVEIRA, D. H.; TERRAZZAN, E. A. Políticas de Formação de Professores em Periódicos Acadêmico-Científicos da Área Educacional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2013.

RODRIGUES, L. Z.; WESENDONK, F. S.; TERRAZZAN, E. A. A Experimentação em Investigações da Área de Educação em Ciências Naturais no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

SILVA, A. A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ZAMBON, L. B. **Seleção e utilização de livros didáticos de Física em Escolas de Educação Básica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ZAMBON, L. B.; CORREA, T. V. **Estudo sobre o processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2013.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

ZAMBON, L. B.; KERBER, F.; TERRAZZAN, E. A. Pesquisas sobre Ensino Médio no Brasil: Panorama dos estudos recentes publicados em Periódicos da área de Educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n.237, p.585-602, mai./ago. 2013.