



FORMAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:

políticas, gestão e financiamento da educação



**Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Anderson Gonçalves Costa
Arlane Markely dos Santos Freire**
(Organizadores)

anpae

Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE - ANFOPE - Ceará

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Anderson Gonçalves Costa

Arlane Markely dos Santos Freire

(Organizadores)

**FORMAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS
DE PANDEMIA: políticas, gestão e financiamento
da educação**

Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE – Ceará

**ANPAE
2021**

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierres - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial da Anpae

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

SEÇÃO ESTADUAL ANPAE-CE (2019-2021)

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (Coordenadora)

Clarice Zientarski (Vice-coordenadora)

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Presidente

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Vice-presidentes

Vice-Presidente SUDESTE - Malvina Tania Tuttman

Vice-Presidente CENTRO-OESTE - Andréia Nunes Militão

Vice-Presidente SUL - Márcia de Souza Hobold

Vice-Presidente NORDESTE - Alessandra Santos de Assis

Vice-Presidente NORTE - Ana Rosa Peixoto de Brito

Diretores

Secretária Geral - Silvana Aparecida Bretas

Diretora Financeira - Maria Renata Alonso Mota

Diretor de Comunicação - Fábio Luiz Alves de Amorim

Diretor de Articulação Institucional - Lucília Augusta Lino

Coordenação Estadual ANFOPE Ceará

Perla Almeida Rodrigues Freire (Coordenador)

Nilson de Souza Cardoso (Vice-Coodenador)

I SEMINÁRIO ESTADUAL ARTICULADO ANPAE-ANFOPE – CEARÁ

Realizado em 30 de setembro a 01 de outubro de 2020

Comissão Organizadora

Anderson Gonçalves Costa

Arlane Markely dos Santos Freire

Clarice Zientarski

Daiana Araújo de Oliveira

Felippe Gonçalves Valdevino

Fernanda Pâmela do Nascimento

Francisco Samuel de Sousa e Silva

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

José Alisson dos Santos Freire

Kalina Gondim de Oliveira

Perla Almeida Rodrigues Freire

Avaliadoras(es)

Anderson Gonçalves Costa
Arlane Markely dos Santos Freire
Felippe Gonçalves Valdevino
Fernanda Pâmela do Nascimento
Francisco Samuel de Sousa e Silva
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Kalina Gondim de Oliveira
Perla Almeida Rodrigues Freire

I SEMINÁRIO ESTADUAL ARTICULADO ANPAE-ANFOPE - CEARÁ

Formação e gestão educacional em tempos de pandemia

PROGRAMAÇÃO

30/09/2020

14h às 17h - Apresentação dos Grupos de Trabalho (Google Meet)

18h - Abertura e apresentação do evento

Convidadas: Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (UNILAB/ANPAE), Clarice Zientarski (UFC/ANPAE/ANFOPE), Andréia Ferreira da Silva (UFCEG/ANPAE-NE) e Celi Taffarel (ANFOPE-NE)

18h15 - Apresentação cultural - Parahyba de Medeiros

18h30 às 20h30h - Mesa de Abertura

Tema: As reverberações da aprovação do Fundeb nas escolas públicas de educação básica

Convidados(as): Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (USP), Maria de Jesus (MST) e Carmem Santiago (FETAMCE)

Mediação: Prof. Me. Anderson Costa (UECE)

01/10/2020

14h às 16h00 - Mesa Redonda

Tema: As reformas em curso na política de formação de professores em tempos de crise

Convidadas: Profa. Dra. Lucília Lino (UERJ) e Profa. Dra. Helena de Freitas (UNICAMP)

Mediação: Profa. M.^a Perla Freire (PPGE-UFC)

16h30m às 17h30 - Reunião dos Grupos de Pesquisa

18h15 - Apresentação cultural - PET Música da UFCA

18h30 às 20h30 - Mesa de encerramento

Tema: A política educacional entre o conservadorismo e a *accountability*

Convidados(as): Prof. Dr. Elton Nardi (UNOESC) e Profa. Dra. Karlane Holanda (IFCE)

Debatedores: Prof.^a M.^a Arlane Markely (SME-Crato) e Prof. Me. Felipe Valdevino (URCA)

Sobre a Biblioteca ANPAE

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos

de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R175 f

Formação e gestão educacional em tempos de pandemia: política, gestão e financiamento da educação / Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará. Organizadores: Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, Anderson Gonçalves Costa e Arlane Markely dos Santos Freire, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 101 páginas

ISBN: 978-65-87561-14-1

1.Educação. 2. Política. 3. Gestão. 4. Pandemia. 5.Financiamento. I. Ramos, Jeannette Filomeno Pouchain. II. Costa, Anderson Gonçalves. III. Freire, Arlane Markely dos Santos. IV. Título

CDU 371.122/49

CDD 371.37

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Carlosaguiar48@gmail.com

Gravura da capa: Forte Schoonemborch de Arnoldus Montanus, 1671, sobre gravura de Jan van Brosterhuizen baseada em desenho de Frans Post, 1645. Acervo: Den Haag, Koninklijke Biblioteek, cota 185 B 14. Apud: AMORIM, J. Terto de. O "Siara" de Frans Post: um documento artístico e histórico para o Ceará. Utrech: Ed. do Autor, 2017. A figura retrata a foz do rio Ceará,

região da atual cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, no Brasil. Ao fundo o forte holandês.

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

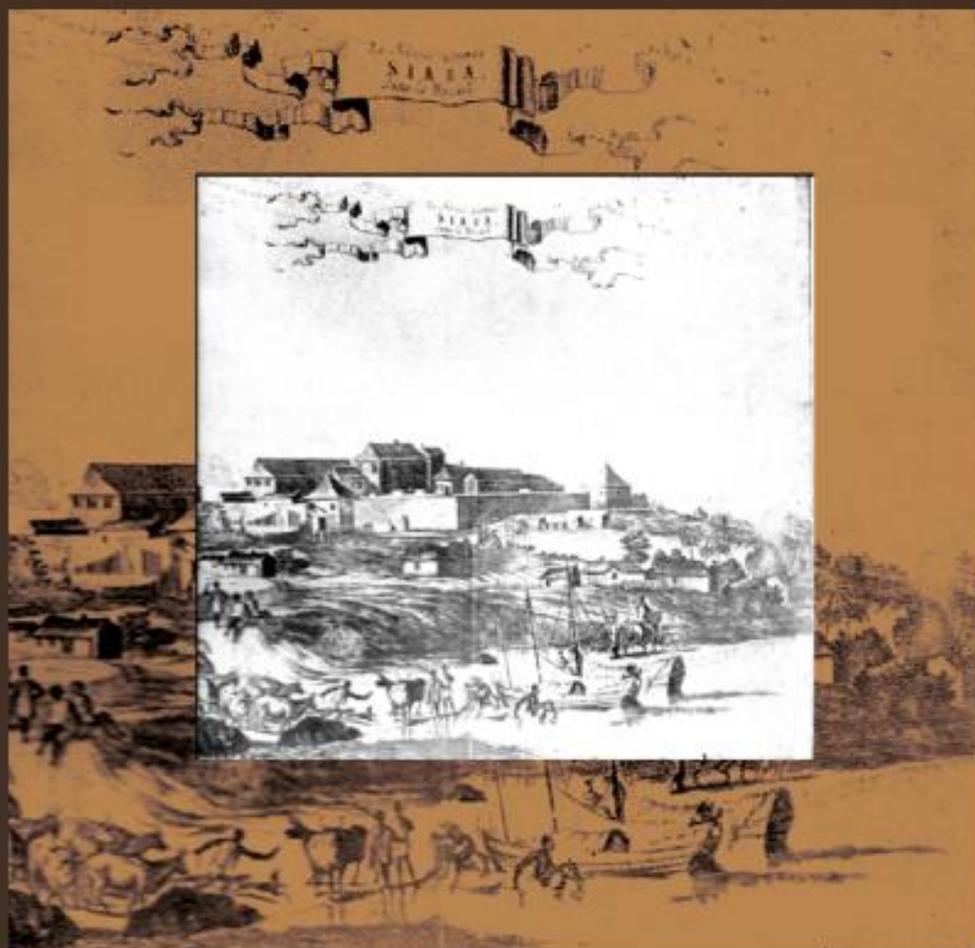
Distribuição Gratuita

REALIZAÇÃO:



APOIO:





SUMÁRIO



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

GT 1 - POLÍTICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

RESUMO I 16

AS IMPLICAÇÕES DO SPAECE PARA A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

- ❖ Ana Gleysce Moura Brito
- ❖ Arlane Markely dos Santos Freire

RESUMO II 21

POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY E ARRANJOS INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PALMAS/TO DIANTE DA PANDEMIA-CONVID 19

- ❖ Ana Cléia Gomes da Silva
- ❖ Rosilene Lagares
- ❖ Jhonata Moreira Pereira

RESUMO III 25

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

- ❖ Anderson Gonçalves Costa
- ❖ Felipe Gonçalves Valdevino

RESUMO IV 29

A PREMIAÇÃO DE DOCENTES COMO MECANISMO DE ACCOUNTABILITY NO MUNICÍPIO DO CRATO

- ❖ Arlane Markely dos Santos Freire
- ❖ Andréia Ferreira da Silva

RESUMO V 33

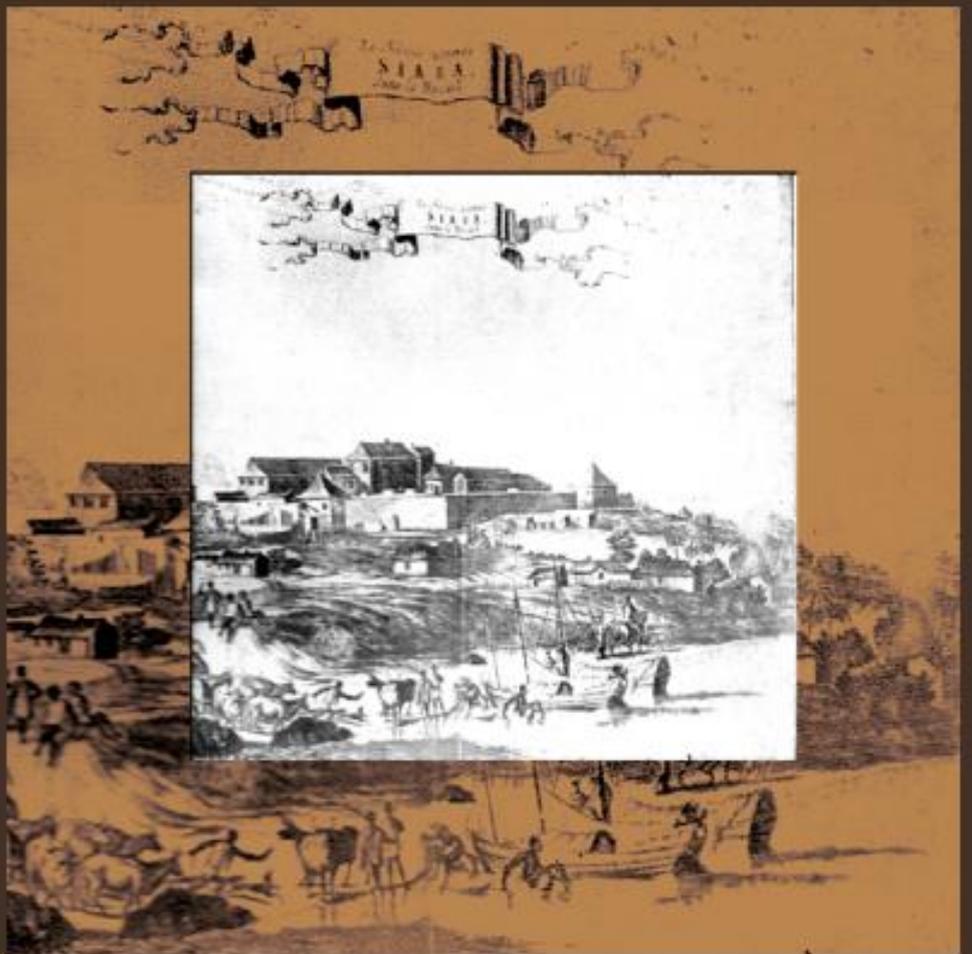
EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

- ❖ Maria Cláudia Meira Santos Barros
- ❖ Maria Célia Santana Aguiar
- ❖ Patrícia Santana Reis

RESUMO VI	36
COALIZÃO DE INTERESSES PARA JUSTIFICAR O ENSINO REMOTO	
❖ Francisca Valéria de Sales Peixoto	
❖ Clarice Zientarski	
❖ Francisca Valéria Aguiar Ramos	
RESUMO VII	40
GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS PANDÊMICOS: DESAFIOS POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NA CONTEMPORANEIDADE	
❖ Maria Gorete Sacramento de Jesus	
RESUMO VIII	44
UMA BREVE TESSITURA ANALÍTICO-CATEGORIAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
❖ Hermes Claudio Mendonça Menezes	
❖ Cristiane Maria Oliveira Mendonça	
❖ Maria Rosângela de Souza	
RESUMO IX	48
GESTÃO ESCOLAR EM TEMPO DE CRISE SANITÁRIA	
❖ Eliara Marli Rosa	
❖ Marilde Queiroz Guedes	
❖ Ana Paula Souza do Prado Anjos	
RESUMO X	52
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A QUEM BENEFICIARÁ?	
❖ Sabrina Zientarski de Bragança	
❖ Maria Rosângela de Souza	
❖ Clarice Zientarsk	
RESUMO XI	56
A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO E A REFORMA GERENCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CEARENSE: UM ESTUDO SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ	
❖ Sâmia Maria Lima dos Santos	
❖ Arlane Markely dos Santos Freire	

RESUMO XII	60
O LONGO CAMINHO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO <ul style="list-style-type: none">❖ Irismar Aparecida do Nascimento❖ Francisca Clara de Paula Oliveira	
RESUMO XIII	64
O ADOECIMENTO DOCENTE E A RELAÇÃO COM A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO <ul style="list-style-type: none">❖ Luane Diniz dos Santos❖ Anderson Gonçalves Costa	
RESUMO XIV	68
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: RELEVÂNCIA POPULAR NO PROCESSO DE CONTROLE, DELIBERAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA <ul style="list-style-type: none">❖ Marcel Pereira Pordeus	
RESUMO XV	72
A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PIERRE BOURDIEU: APROXIMAÇÕES A DISCUSSÃO DA DESIGUALDADE NAS ESCOLAS <ul style="list-style-type: none">❖ Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros❖ Francisca Jaqueline da Silva❖ Iasmin da Costa Marinho	
RESUMO XVI	76
GESTÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO REMOTO DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS (TILS) <ul style="list-style-type: none">❖ Marla Vieira Moreira de Oliveira	
RESUMO XVII	79
A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA CEARENSE: QUAIS INTERESSES PREDOMINAM? <ul style="list-style-type: none">❖ Maria Rosângela de Souza❖ Sabrina Zientarski de Bragança	

RESUMO XVIII	82
EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE CULTURAL NO DCRC - CEARÁ (2019)	
❖ Tiago Morais de Freitas	
❖ Jeannette Filomeno Pouchain Ramos	
RESUMO XIX	88
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O “NOVO NORMAL” E A NATURALIZAÇÃO DA BARBÁRIE	
❖ Vanessa Campos de Lara Jakimiu	
RESUMO XX	92
DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR EM MEIO A CRISE SANITÁRIA GLOBAL	
❖ José Wellington Freire Rodrigues	
RESUMO XXI	95
DESIGUALDADE EDUCACIONAL: DESAFIOS E ENTRAVES EM TEMPOS DE PANDEMIA NO NORDESTE BRASILEIRO	
❖ Monalisa da Silva Mendes	
❖ Francisca Clara de Paula Oliveira	
S0BRE OS ORGANIZADORES	88



APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Em 2020, fomos surpreendidos com a pandemia do Covid-19, acontecimento sem precedentes na história recente. Nossas vidas foram impactadas sobremaneira. Redes públicas e privadas de ensino e as universidades interromperam suas aulas. Passado 1 ano do anúncio da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em todo o país somam-se mais de 270.000 mortes.

Não bastasse a crise sanitária, o Brasil vive uma escalada fascista sob os auspícios de um grupo de extrema direita, onde o descaso à saúde, à educação e ao trabalhador têm imperado. Os desafios, portanto, não são apenas sanitários, mas morais e éticos. A negação à gravidade da doença agravou ainda mais a situação. E a escola, como se viu, tornou-se tema de debate: por que fechar? Quando abrir novamente?

Nesses tempos difíceis, a resistência, o cuidado consigo e com o outro têm marcado nosso cotidiano, e a luta por uma educação pública e de qualidade, para todos e todas, não cessou, demandando maiores esforços frente aos desafios impostos.

Nesse cenário, as seções estaduais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no Ceará promoveram o I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará, com o tema "*Formação e gestão educacional em tempos de pandemia*", realizado em formato online, nos dias 30 de setembro e 01 de outubro de 2020.

Articulando duas importantes associações, marcadas pela defesa da escola e dos professores, o evento teve como foco as disputas em torno da educação pública no Brasil e no Ceará. Foram promovidos debates em torno do financiamento da educação, da gestão educacional, da formação e precarização do trabalho dos professores, contando com a participação de centenas de inscritos, dos mais diversos locais do Brasil.

O evento só foi possível pela articulação entre sujeitos e instituições que tomaram frente de todo o processo organizados em diversas comissões. Associadas e associados da Anpae e da Anfope. Professoras(es), pesquisadoras(es) e estudantes. Este esforço encontrou apoio nas instituições dos envolvidos na organização, a quem agradecemos: a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os anais eletrônicos ora publicados reúnem os resumos apresentados no Grupo de Trabalho *Políticas, Gestão e Financiamento da Educação*. A diversidade de assuntos abordados revela a

importância do campo da Educação para pensar os desafios que marcam a sociedade brasileira, desde aqueles situados na esfera da escola aos que envolvem a formulação de políticas em âmbito nacional.

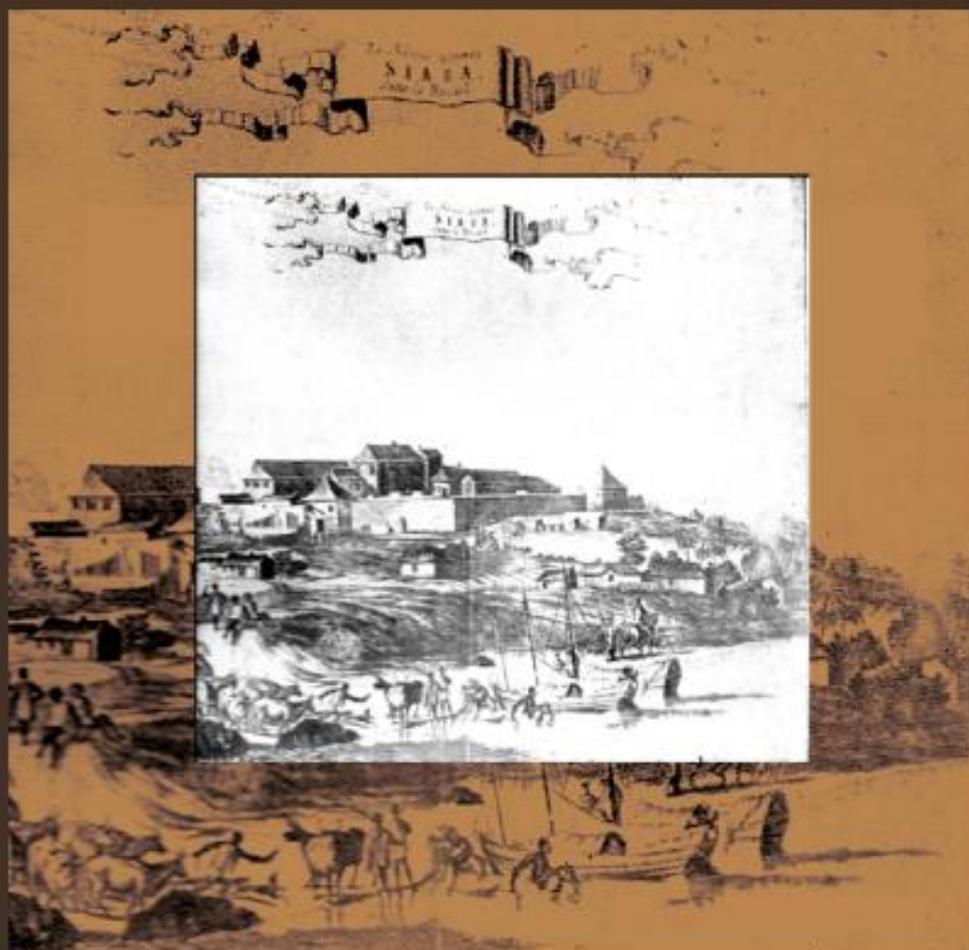
Como é sabido, a política educacional é a materialização da ação do Estado, refletindo as características da sociedade que lhe é contemporânea. Essa concepção atravessa os trabalhos aqui reunidos, pois reconhecem que nas últimas décadas a influência neoliberal sobre as políticas educacionais ocasionou efeitos perversos. Destacam-se, no conjunto de temáticas aqui apresentadas, as pesquisas que investigaram a implementação e os efeitos das políticas de avaliação e responsabilização, revelando ser um objeto de estudo com lacunas ainda a serem identificadas. A gestão educacional e escolar também é objeto de estudo, com destaque para os desafios cotidianos nas escolas e redes de ensino até a agenda nacional da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Cabe enfatizar que muitos dos trabalhos apresentados investigaram os efeitos da pandemia no cotidiano da educação escolar, revelando implicações que, certamente, continuarão sendo objeto de estudos nos mais diversos espaços onde se faz ciência.

Desejamos uma boa leitura e acreditamos que esses tempos difíceis deixarão ensinamentos – embora marcados na dor e no luto, cabendo a nós, sociedade brasileira, irmos à luta em defesa do direito à educação de qualidade, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Pela memória de todas e todos que foram vítimas da negligência, do negacionismo e do pouco caso governamental.

As(os) organizadoras(es)



RESUMOS

GT1
POLÍTICAS, GESTÃO E
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO



AS IMPLICAÇÕES DO SPAECE PARA A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Ana Gleysce Moura Brito
SEDUC-CE
ana.mourabrito@yahoo.com.br

Arlane Markely dos Santos Freire
SME-Crato/CE
arlanemarkely@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Orientada pelos organismos internacionais, a reforma do Estado brasileiro, que teve início na década de 1990, ocasiona várias mudanças na administração pública. Pautada na lógica gerencial, ela teve como marco a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995, que redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão das instituições públicas. No contexto educacional, esse processo de reforma, baseado no gerencialismo, introduziu na administração da escola pública os princípios da iniciativa privada, como a eficiência, a produtividade, a qualidade total e a gestão baseada em resultados.

As reformas na Educação, em curso no Brasil e no Ceará nas três últimas décadas, compõem um conjunto de estratégias que visam à consolidação de um modelo hegemônico de sociabilidade burguesa. De acordo com Neves (2005), a reforma do Estado é implantada dentro das etapas do que a autora aponta como o processo de consolidação do novo projeto de sociabilidade burguesa no Brasil. A primeira etapa corresponde à primeira metade da década de 1990, que é caracterizada pela abertura do comércio nacional, pelo ajuste econômico, pelas políticas de privatização de empresas estatais e pela redução de gastos com as políticas sociais. A segunda etapa se deu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), período em que se efetivou a Reforma do Aparelho do Estado. A terceira etapa, iniciada com o governo de Lula (2003), deu continuidade às reformas em conformidade com os ideais neoliberais.

No campo educacional, segundo Valdevino (2018), o principal instrumento utilizado para a consolidação do modelo gerencial na educação pública brasileira consistiu na implantação da avaliação em larga escala. As análises da incorporação das avaliações externas na política educacional brasileira revelam que os resultados, ao tornarem-se públicos, têm sido utilizados como

parâmetro para avaliar a qualidade da educação, bem como para fins de premiação ou de punição dos agentes educacionais. Nesse cenário, percebe-se a redefinição do papel do Estado, que deixa de atuar diretamente no gerenciamento e financiamento da Educação e assume um novo papel de Estado regulador.

Em nível nacional, a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se constitui como a principal iniciativa de avaliação externa em larga escala no Brasil. Criado em 1990, o Saeb passou por várias reformulações nas décadas seguintes e serviu como modelo para que estados e municípios pudessem criar sistemas próprios de avaliação. Seguindo essa tendência, o estado do Ceará cria, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que tem como público-alvo os estudantes das redes públicas estadual e municipais e objetiva fornecer subsídios para a formulação e monitoramento das políticas educacionais e das redes de ensino.

No estado do Ceará, a adoção de iniciativas de regulação por parte do governo estadual está articulada ao modelo de Gestão por Resultados (GpR), que se consolida em 2007. Dentro do contexto de implantação da GpR, os resultados do Spaece passam a ser utilizados para premiar alunos e professores, além de vincular repasses financeiros por meio da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Nesse cenário, a avaliação externa assume papel fundamental na função reguladora do Estado.

De acordo com Valdevino (2018), com a consolidação das políticas de *accountability*, instituídas no primeiro mandato de Cid Gomes em 2007, ocorre o aprofundamento do gerencialismo. São elementos constituintes dessas políticas: a avaliação do desempenho dos estudantes, a publicização dos resultados das escolas e a premiação ou sanções dos atores envolvidos no processo de aprendizagem. Segundo Afonso (2009), “o conceito de *accountability* é polissêmico e denso e está associado a três dimensões autônomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.” (AFONSO, 2009, p. 13).

Considerando esse contexto, o presente trabalho analisa a relação entre o Spaece e o processo de intensificação do trabalho docente no âmbito do estado do Ceará. Buscando compreender o contexto de implantação dessas políticas nas redes de ensino estadual e municipais, o texto foi produzido tendo por base revisão bibliográfica referente à avaliação externa, à prestação de contas e à criação de política de concessão de premiação aos docentes como forma de garantir resultados.

AS IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No Brasil, com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), inicia-se uma cultura de avaliação educacional. As avaliações em larga escala passaram a fazer parte do cotidiano das escolas, tendo em vista que o Ideb, constituído a partir dos resultados do Saeb, de forma específica da Prova Brasil, e de dados de aprovação, passou a ser utilizado como instrumento para monitorar e criar políticas na educação. É nesse cenário que os Estados e Municípios também criam suas políticas, de forma a atingir as metas estabelecidas pelo Ideb.

No Ceará, como citado anteriormente, desde a década de 1990 foi instituído um sistema próprio de avaliação. Em 2003, o Spaece começa a contemplar todos os municípios e, em 2007, passa por uma nova reformulação. As avaliações do Spaece ocorrem anualmente e são destinados

aos alunos do 2^o, 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e às três séries do ensino médio (CAEd, 2020). O teste avalia o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo a fornecer um diagnóstico situacional da escola, da gestão e da aprendizagem. (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015).

No âmbito da política educacional cearense, os resultados do Spaece são usados, entre outras finalidades, para promover o ranqueamento entre as escolas, estimulando a competitividade entre as redes. A instituição dos Prêmio Escola Nota Dez, voltado às redes municipais, criado em 2009, e do Aprender pra Valer, que depois é substituído pelo Foco na Aprendizagem em 2017, voltados à rede estadual, são a expressão dessa política educacional baseada na lógica da responsabilização. Segundo Araújo (2016), os indicadores fornecidos pelas avaliações passam a produzir consequências aos atores educacionais por meio da premiação de escolas em função do desempenho dos alunos, utilizando-se os resultados como forma de regulação.

De acordo com Camarão, Ramos e Albuquerque (2015), o governo estimula, mediante políticas de premiação, a priorização de ações voltadas aos resultados nas avaliações externas. Na prática, essas políticas fomentam a divisão na rede, pois, ao mesmo tempo em que estimulam os que atingem as metas estabelecidas, excluem aqueles que não atingem o perfil. Por conseguinte, promove um clima de competição entre as escolas, os discentes e os docentes.

Segundo Afonso (2012), as políticas de *accountability*, mesmo que implicitamente, podem ter consequências negativas e estigmatizantes que provocam formas autoritárias de responsabilização das instituições, dos docentes e dos alunos. A responsabilização negativa das escolas e dos docentes corrompe e degrada o trabalho docente, uma vez que altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos. No âmbito das instituições escolares, a avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de testes padronizados, também se destina a avaliar o desempenho dos professores, atribuindo ao docente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educativo. De acordo com Amaro (2016), “a pressão sofrida pelos docentes para atingir as metas e os resultados impõe uma lógica perversa baseada no medo: de não alcançar metas, de ser considerado incompetente, de ser punido, de ser culpado, responsabilizado.” (p.475)

A lógica gerencial de trabalho tem adentrado cada vez mais no ambiente escolar e acarretado acúmulo de funções e sobrecarga de atividades ao professor. A necessidade de atingir as metas estabelecidas tem implicado a intensificação do trabalho docente e, como consequência, a insatisfação desses trabalhadores. Conforme afirma Oliveira (2007), isso ocorre porque os(as) próprios(as) docentes se sentem autorresponsabilizados(as) por seu desempenho, sua formação, atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do(a) aluno(a) ou da escola. Soma-se a esse sentimento as constantes avaliações das atividades docentes, atribuindo ao professor(a) a responsabilidade pelo sucesso do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cumprimento de metas por parte das escolas das redes públicas de ensino no estado do Ceará, referentes a resultados em avaliações externas, está vinculado à lógica gerencial presente no modelo de administração pública adotado pelo governo, a GpR. Os mecanismos de premiação a

¹ A avaliação aplicada nessa série é o Spaece-Alfa, que tem também o objetivo de identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2^o ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação surge em decorrência do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) (CAEd, 2020).

docentes e escolas com base nos resultados revela a adoção de políticas de *accountability* na educação cearense. A literatura revela que, ao mesmo tempo em que a tais mecanismos são atribuídos os bons resultados no Spaece e o do Ideb, cujos indicadores demonstram que a educação básica cearense tem cumprindo suas metas nos últimos anos, em contrapartida, as avaliações externas também favorecem a intensificação do trabalho docente e a responsabilização do(a) professor(a) no tocante ao desempenho do(a) aluno(a), questões que perpassam o trabalho docente da rede pública de ensino e que precisam ser avaliadas de forma mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 1, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 462-479, mai./ago. 2016.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

CAMARÃO, Virna do Carmo; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; ALBURQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995-2014). **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, 2015, v.25, n.2, jul./dez. p.299-484. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160>. Acesso em: 17 set. 2020

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). **SPAECE - o sistema**. 2020. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em: 17 set. 2020

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **Modernização do atraso: a hegemonia burguesa do CIC e as alianças eleitorais da “Era Tasso”**. 324 p. 2008. Tese (doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008.

NEVES. Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, SP: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a Reestruturação do Trabalho Docente: Reflexões Sobre o Contexto Latino-Americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2020.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves. **Políticas de accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação de mestrado (mestrado em Educação) - Campina Grande, 2018.

POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* E ARRANJOS INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PALMAS/TO DIANTE DA PANDEMIA-CONVID 19

Ana Cléia Gomes Silva

Universidade Federal do Tocantins - UFT

E-mail: anacleiag@mail.uft.edu.br

Rosilene Lagares

Universidade Federal do Tocantins - UFT

E-mail: roselagares@uft.edu.br

Jhonata Moreira Pereira

Universidade Federal do Tocantins - UFT

E-mail: jhonata.weeb@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A temática Política de *Accountability* e Arranjos Institucionais na Educação Pública de Palmas/TO, trata-se de uma pesquisa em rede – Projeto *Políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação* (Coordenado na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc) – desenvolvida no Tocantins no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM/UFT). A pesquisa incide sobre um conjunto de cinco capitais de Estados – Florianópolis, São Paulo, Goiânia, Palmas e Fortaleza – precisamente, uma de cada região geográfica do país. Justica-se [...] “a concentração na esfera federativa municipal, por um lado, por considerar a pluralidade de contextos submetidos às políticas de regulação por resultados, assim como a projeção recente do município, na história federativa brasileira, à condição de ente federativo, também incumbido de organizar seu sistema de ensino”. (LAGARES, 2018, p.369)

Com esse entendimento, a pesquisa objetiva-se apreender os arranjos institucionais forjados pelas medidas de *accountability* na educação pública municipal de Palmas/TO.

Apoiando-nos em fontes bibliográficas, como Lagares (2018), Cury (2006), (Nardi; Schneider, 2014), Afonso (2009; 2010), Saviani (2010); e documentais, notadamente os documentos que emanam do Sistema Municipal de Educação de Palmas com as políticas, planos, programas e ações, a partir dos anos 1990, com vistas a apreender as medidas de *accountability* e os arranjos institucionais.

DESENVOLVIMENTO

Palmas é uma capital planejada do Estado do Tocantins, criada em 20 de março de 1989 e instalada em 01 de janeiro de 1990, após transferência da capital provisória, Mirecema. Localizada na parte central do Estado, possui uma população total estimada de 306.296 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2020). É a capital mais jovem da federação brasileira, isso lhe traz grandes desafios, primeiro porque ainda está em fase de desenvolvimento, segundo devido os aspectos políticos enraizados do neoliberalismo.

Nesse contexto, Barroso (2003, *apud* LAGARES, 2018, p. 370) corroboram

Em face das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora, sobretudo a partir dos anos de 1990, com a reforma e reestruturação do Estado e sua administração, passaram a resultar medidas políticas e administrativas em diferentes contextos geopolíticos. Perguntamos, assim, se no município de Palmas/TO, instalado justamente nesse contexto, há repercussões na configuração de arranjos institucionais difundidos pelos centros de decisão e difusão internacionais. Em outras palavras, perguntamos se o modo de regulação das políticas educativas em Palmas/TO tem como base este novo estatuto de intervenção do Estado na condução das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, Nardi e Schneider (2019, p.33) Refletem que

No campo educacional, em linhas gerais, o ideário neoliberal veio informado por reformas estruturais operadas com o selo da redução da presença do Estado na oferta e condução dos serviços educativos, redução essa seguida de processo crescente de subordinação das políticas educacionais à lógica econômica vigente, da proclamação das virtudes da gestão empresarial para uma melhor e moderna gestão da educação, entre outras.

Para abordar os arranjos institucionais forjados pelas medidas *accountability* na educação pública municipal de Palmas/TO, se faz necessário conhecer suas dimensões. Nardi e Schneider (2014) enfatizam [...] que *accountability* é um conceito em transformação, mas cuja significação não fica restrita à sua terminologia. Ela se estende à esfera das políticas administrativas e institucionais, incluindo a congruência entre controle e poder, mas também entre justificação, informação, responsabilização e sanção/consequências.

Afonso (2009; 2010) reflete que para ter um sistema abrangente de *accountability* completo é preciso ter a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação, pois esses elementos precisam estar integrados, e na ausência de um deles pode-se considerar uma *accountability* incompleta.

Nessa direção, entende-se que esses elementos são fundamentais no que tange as medidas de *accountability*, uma vez que, ainda são compreendidas no campo da educação como medidas de regulação e culpabilização no país. Todavia, buscaram-se fundamentos teóricos para uma possível prática de *accountability* participativa e democrática.

Referente ao Sistema de Ensino Municipal, a Lei Orgânica do Município de Palmas/TO, aprovada em 05 de abril de 1990 menciona no seu Artigo 164 que assegurará, aos alunos necessitados, condições de aproveitamento escolar (PALMAS,1990a). Nesse sentido, Bordignon (2009, p. 37) entende que “A construção do Sistema Municipal de Educação constituirá processo de

diálogo entre pessoas e instituições, fundado em estudos e reflexões sobre a concepção de educação e responsabilidades prioritárias do município.”

Saviani (2010, p. 381) reflete que “o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante [...]”. Nesse contexto, ressalta que o sistema, em sua construção, envolva todos os serviços educacionais mobilizados e organizados no município, e que de fato após sua criação funcione e exerça seu papel.

Outro mecanismo normativo é o Conselho Municipal de Educação de Palmas (CME), criado pela Lei municipal nº 44/90, de 21 de março de 1990 (PALMAS, 1990b), sancionada pelo prefeito Fenelon Barbosa Sales (o primeiro gestor do município de Palmas), foi instituído legalmente no período aproximado de quase três meses após a instalação do próprio município.

No artigo 2º da lei 44/90, o CME (regulamentado em Regimento Interno) é definido como órgão colegiado integrante do Sistema Municipal de Ensino de Palmas (SME), com atribuições normativas, deliberativa, mobilizadora, fiscalizadora, consultiva, propositiva, de controle social e de assessoramento aos demais órgãos e instituições do Sistema. Além de assegurar a participação da sociedade civil na fiscalização da aplicação legal e efetiva dos recursos públicos, na construção de diretrizes educacionais e na discussão para definição de políticas públicas.

Diante do exposto, “importa dizer que os Conselhos de Educação desempenham importante papel na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade. Por outro lado, ele pode e deve ser um pólo de audiências, análises, reflexões e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino” (CURY, 2006, p. 65). É, assim, um desafio para a educação municipal.

A Educação Pública do município de Palmas/TO destaca-se pelos bons resultados obtidos na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, o município sempre supera as metas projetadas, ficando assim entre os primeiros colocados entre as capitais. Todavia, os resultados provocam muitas indagações, como por exemplo: os índices significam qualidade de ensino? e quais são suas intencionalidades?

Importante destacar que o município de Palmas possui o Sistema próprio de avaliação denominado – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas – SAEP, caracterizado como uma avaliação externa que visa fornecer indicadores consistentes, periódicos e comparáveis da Rede Municipal de Ensino, que objetiva orientar os agentes envolvidos no sistema educacional na busca da melhoria da qualidade do ensino, vinculado à Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação da Secretaria Municipal da Educação-SEMED.

Assim, Nardi e Schneider (2019, p.106) compreendem que [...] influenciado por arranjos institucionais produzidos em contextos inter e transnacionais, esse mecanismo de controle educacional é operado majoritariamente por meio de avaliações externas do desempenho dos estudantes.

Recapitulando o estudo, tratamos da lei orgânica, e da lei °44/90 que cria o CME, tendo em vista que as incidências encontradas em ambos os documentos nos remetem o caminho para distinguir as políticas de *accountability* presentes na educação municipal. Outro ponto, que não podemos deixar de salientar são os desafios vivenciados pelo SME e CME perante o cenário epidêmico do Coronavírus - COVID 19, no qual tem sido os instrumentos indispensáveis, no sentido da normatização e da responsabilização do processo educacional.

CONCLUSÕES

A despeito do estudo, consideramos que os achados sobre os arranjos institucionais na Educação municipal de Palmas, são imprescindíveis para desenvolvimento da pesquisa, a partir dos documentos oficiais, a Lei Orgânica e a Lei nº 44, de 21 de março de 1990 que cria CME. Portanto, os dados inicialmente apontam que há indícios de medidas de *accountability* presente na educação pública do município de Palmas, no entanto, estes apontamentos ainda são preliminares em razão da pesquisa estar em curso.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, pp. 57-69, maio/ago. 2009.

AFONSO, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In. M. Esteban & A. J. Afonso (Org.). *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.147-170). São Paulo: Cortez.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 19 de set.de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBP**AE – v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE **Cidades**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/palmas/panorama>> Acesso em 19 de set.de 2020.

LAGARES, Rosilene. Políticas de *Accountability* na Educação: repercussões no município de Palmas/TO. Colóquio Internacional de Educação (6. : 2018, 10 a 12 set. : Joaçaba, SC). **Anais do VI Colóquio Internacional de Educação -- Joaçaba, SC: Unoesc, 2018.**

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Accountability em educação: políticas educativas e regulação da qualidade. **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP**, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4599/ev.4599.pdf

PALMAS, Câmara Municipal. **Lei Orgânica**, de 05 de abril de 1990. Disponível em<<https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-organica-00-1990-04-05-10-7-2019-14-8-39.pdf>> Acesso em 17 de set.de 2020.

PALMAS, Câmara Municipal. **Lei nº 44**, de 21 de março de 1990. Cria o Conselho Municipal de Educação de Palmas. Palmas, Tocantins, 1990. Disponível em <<https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDIN%C3%81RIA%20N%C2%BA%201207%20de%2008-07-2003%2014-23-5.pdf>> Acesso em 17 de set. de 2020.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 44, maio/agosto, 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização / Marilda Pasqual Schneider, Elton Luiz Nardi – Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. – 120 p

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

Anderson Gonçalves Costa

Universidade Estadual do Ceará
andersongoncalvescosta0@gmail.com

Felippe Gonçalves Valdevino

Universidade Regional do Cariri
felippe.valdevino@urca.br

INTRODUÇÃO

As políticas de *accountability* têm ganhado cada vez mais destaque na agenda das políticas educacionais de estados e municípios, impulsionadas pelas iniciativas de avaliação do governo federal. Por *accountability* educacional entende-se iniciativas de responsabilização – morais ou materiais – e prestação de contas baseadas em avaliações de desempenho que regulam e exercem controle sobre os atores educacionais. Algumas definições sobre o termo tratam de elementos comuns que sustentam esse modelo de política, como a fixação de objetivos, os instrumentos de avaliação e a presença de atos de premiação ou sanção, que operam sobre modelos diversos de implantação, variados conforme os contextos.

Pesquisa de Bertagna (2018) constatou a existência de sistemas próprios de avaliação educacional em 20 dos 27 estados brasileiros, dos quais 16 já utilizavam os resultados das avaliações para bonificação de redes de ensino e profissionais da educação. Schneider (2017) observou que 54,5% dos estados brasileiros criaram indicadores próprios de desenvolvimento educacional, inspirados no Ideb, sendo que 36,4% associam os resultados às políticas de bonificação, um mecanismo da *accountability*.

Cada uma destas iniciativas, possivelmente, toma aspectos próprios da história, cultura e política do local onde é implementada, que só seriam desvelados por meio de pesquisa mais pormenorizada de cada situação. Quanto a isso, o estudo de Costa *et al* (2019) revelou como as políticas de avaliação externa em cinco municípios cearenses induzem a processos de institucionalização diferentes, que são influenciados por aspectos técnicos e políticos e, em maior ou menor grau, pela existência de uma cultura de avaliação. O estado do Ceará é uma das unidades da federação pioneira na criação de sistema próprio de avaliação e de políticas de bonificação de escolas e profissionais da educação.

Entretanto, pouco se tem discutido sobre os aspectos objetivos dessas iniciativas, sobretudo no que tange ao seu financiamento e sustentabilidade. O trabalho em tela procura discutir os aspectos institucionais da política de *accountability* na educação cearense, com recorte para àquelas direcionadas ao ensino fundamental no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC).

METODOLOGIA

O trabalho, de abordagem qualitativa, utiliza de revisão bibliográfica e documental para fundamentar a discussão a qual se propõe. Por sua natureza ensaísta, as questões são tratadas a partir de uma reflexão teórica e exploratória do assunto, sem analisar elementos empíricos, possibilitando a ampliação da discussão da problemática em pesquisas de campo que venham a ser desenvolvidas posteriormente.

ACCOUNTABILITY NO CEARÁ: ASPECTOS DE SEU FUNCIONAMENTO

O mais recente modelo de *accountability* educacional no Ceará teve início no ano de 2007, quando da criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde associado a outros dois mecanismos de indução financeira: o Prêmio Escola Nota 10 (PEN10) e o rateio da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Ambos têm como base os índices do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), sob o qual são avaliados todos os 184 municípios do estado, corroborando para a construção de um modelo de coordenação federativa e regulação na educação.

Esse modelo, inclusive, pode ser apontado como um elo entre o *ethos* do estado-avaliador e as ações intergovernamentais. O estado-avaliador promove medidas de avaliação e responsabilização sobre as unidades subnacionais, dessa maneira, “[...] os sistemas de avaliação são significados pelas características próprias a uma nova função do Estado [...] a partir de pactuações em torno de resultados, avaliações em larga escala, qualidade da educação, transparência pública e prestação de contas” (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019, p. 1).

No processo de institucionalização da *accountability* educacional no Ceará um elemento sempre presente foi a colaboração intergovernamental. A colaboração entre entes da federação é um princípio constitucional que prevê sanar as desigualdades entre os locais buscando equiparar os efeitos das desigualdades. Na educação, esse princípio é de fundamental importância já que essa é responsabilidade compartilhada entre os entes da federação. Para as questões deste estudo importa considerar que no Ceará as matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental são em sua maioria responsabilidade dos municípios, 99,4% e 94,4%, respectivamente.

Criado no ano de 2007, com a chegada do grupo político dos Ferreira Gomes ao governo estadual, o PAIC é uma política pública coordenada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e adotada pelos 184 municípios do estado do Ceará. Desde sua criação, por meio da Lei nº 14.026 de dezembro de 2007, o PAIC assumiu como meta a cooperação técnica e financeira com as municipalidades objetivando à melhoria dos resultados da aprendizagem, e, para tanto, desenvolvendo ações condicionadas ao cumprimento do regime de colaboração entre o governo estadual e as gestões municipais.

Entretanto, desde antes de sua efetivação, já se anunciava a necessidade de se atrelar a um programa específico de alfabetização as mudanças ao nível da gestão educacional e escolar e ao uso da avaliação como mecanismo necessário, inclusive, recomendando a alocação de recursos específicos e a avaliação docente como ações para uma educação de qualidade. Essas recomendações podem ser encontradas no relatório final do Comitê Cearense para Erradicação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), publicado no ano de 2006, responsável pela divulgação dos resultados de avaliação que antecedeu o PAIC.

Foi esse também o discurso presente no plano de governo da *Coligação Ceará Vota para Crescer* – que elegeu Cid Ferreira Gomes – apontando como proposta de ação para a educação infantil o estabelecimento de “critérios na distribuição do quarto da parcela do ICMS pertencente aos municípios de modo a premiar os que tiverem o melhor desempenho em percentual de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nas creches e pré-escolas” e, como ação para o ensino fundamental, a implementação “[...] em parceria com os municípios, [de] programa para eliminar o analfabetismo escolar, assegurando todas as condições de infraestrutura e didático-pedagógicas para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, já na primeira série do ensino fundamental” (PLANO DE GOVERNO..., 2006, p. 23). Estas duas propostas buscavam se alinhar com as diretrizes da educação básica apresentadas por aquele grupo político, dentre as quais podem ser encontradas o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre as redes de ensino e o fortalecimento dos processos avaliativos de rendimento escolar.

Portanto, o grupo que concebeu o PAIC já vislumbrava que o regime de colaboração no estado possibilitaria a coordenação de uma política estadual com aspectos de responsabilização. Embora não anunciada nestes termos, os pilares de uma política de *accountability* são evocados para o planejamento de uma educação de qualidade. Estes elementos foram arregimentados num conjunto de normas que buscaram institucionalizar a colaboração estado-municípios, pactuando estratégias de ação e promovendo as regras do jogo entre os participantes. A Lei nº 13.875 definiu a gestão por resultados como modelo de gestão do poder executivo estadual; o Protocolo de Intenções, firmado em 24 de maio de 2007, conjugou os meios para a implementação de um programa de alfabetização e, junto ao Termo de Parceria de Resultados, firmou parceria com entidades da sociedade civil.

Por meio do Decreto nº 29.1326, de dezembro de 2007, alterou-se o organograma da SEDUC, criando uma coordenação estadual de cooperação com os municípios, bem como células regionais com o mesmo intuito. A essas mudanças somaram-se a criação do PAIC e a alteração das regras do repasse do ICMS, ambas em dezembro de 2007. Estas iniciativas, tanto impactaram os aspectos jurídico-políticos, ou seja, as competências dos entes federados envolvidos, como os aspectos fiscais-financeiros, que diz respeito a obtenção e distribuição de receitas. A vinculação da distribuição do ICMS a indicadores educacionais, por exemplo, tratou de afirmar o papel estratégico do setor em relação as políticas do estado e garantir o comprometimento de gestores municipais, por extensão, acentuou a dependência financeira dos municípios aos programas estaduais (COSTA, 2020).

Outra iniciativa que buscou garantir o comprometimento de gestores e professores com as metas do PAIC foi a criação do PEN10 que premia escolas com base nos resultados do SPAECE, ao mesmo tempo em que apoia àquelas escolas que ocupam as últimas 150 posições do *ranking* da avaliação. Os recursos que financiam o PEN10, bem como uma parte do financiamento das ações do PAIC, são oriundos do Fundo Estadual de Combate à

Pobreza (FECOP). O financiamento das ações do PAIC também foi proporcionado pela *Operação SWAP II* (2008 - 2011), crédito financeiro no valor de US\$ 240 milhões obtido através do Banco Mundial que estabeleceu dentre os critérios de desembolso, para a área da educação, a publicação dos resultados das avaliações dos municípios, a presença de gerentes do PAIC nos municípios e a distribuição de material estruturado do PAIC nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de *accountability* no Brasil tem assumido matizes diversos em sua formulação. No Ceará, sua existência tem relações estreitas com os aspectos da coordenação federativa fortalecidos com o PAIC, isso porque cabe ao governo estadual a execução do modelo de *accountability*, desde a sua concepção à aplicação da avaliação, o pagamento de prêmios e o rateio de recursos constitucionais com base nos resultados. A institucionalização da *accountability* não enfrentou maiores problemas, já que foi sendo constituída por meio de normas e diretrizes que, ao tempo em que fundamentou a colaboração intergovernamental, associou-a a uma competição meritocrática entre os municípios – que merece aprofundamento, já que os elementos normativos anunciados tem por base a homogeneidade na execução do programa sem considerar especificidades inerentes as desigualdades sociais, econômicas e tamanho das redes municipais de ensino. Conclui-se que a institucionalização da *accountability* e da coordenação federativa é fortalecida pelos marcos normativos que se relacionam e fortalecem as ações do programa.

REFERÊNCIAS

- BERTAGNA, R. H. (2018) Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In: Teise Garcia, Theresa Adrião. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV.
- COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; MONTE, A. L. L.do C.; VIEIRA, S. L. Política de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 26. Julho de 2019.
- COSTA, A. G.; VIDAL, E. M; VIEIRA, S. L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação Em Questão**, 57(51), 2019.
- COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.
- PLANO DE GOVERNO COLIGAÇÃO CEARÁ VOTA PRA CRESCER**. Ceará: 2006. (mimeo).
- SCHNEIDER, M. P. (2017). Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação Em Questão**, 55(43), 162-186.

PREMIAÇÃO DE DOCENTES COMO MECANISMO DE ACCOUNTABILITY NO MUNICÍPIO DO CRATO

Arlane Markely dos Santos Freire
SME-Crato/CE
arlanemarkely@yahoo.com.br

Andréia Ferreira da Silva
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
silvaandrea@uol.com.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de reformas, baseado na ideologia neoliberal, começou a ser implantado, no início de 1990, durante o governo de Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), através da instituição de políticas de liberalização da economia e privatização. A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a implementação dessas reformas favoreceu ainda mais a lógica do capital, prevista no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. De acordo com o Plano Diretor, o Estado deve redefinir sua atuação, deixando de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995).

Na educação, também, ocorrem algumas mudanças, entre elas, o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, com a instituição, pelo Ministério de Educação (MEC), do Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), no final dos anos 1980. Posteriormente, este sistema foi reestruturado, passando a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No segundo mandato do Governo Lula da Silva, foram instituídos, em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com Freitas (2018), é na relação entre reforma do Estado e reformas educacionais que a avaliação externa passa a ser um instrumento central da gestão do Estado, em que se intensificam as políticas de função reguladora.

De acordo com Afonso (2009), a *accountability* consiste em um instrumento central de regulação da educação por meio de três dimensões: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. Na política educacional brasileira, a articulação entre essas dimensões também visa condicionar os docentes para o cumprimento de metas, o que põe em debate o pagamento de bonificação como forma de comprometer os docentes com os resultados, sob um argumento de valorização dos profissionais do magistério. Essa forma de incentivo financeiro também é vista pelo o Estado como uma forma de responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos em testes

padronizados. O discurso de responsabilização dos sujeitos pelos resultados, está associado às medidas de controle presentes na instituição de mecanismos de *accountability*, em que as escolas passam a almejar o melhor lugar nos *rankings* de avaliação externas.

Considerando este contexto, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB, pesquisa que teve como objeto de estudo a instituição de políticas de *accountability* nas redes públicas de ensino dos municípios que compõe a Região Metropolitana do Cariri cearense, no período de 2007 a 2019. O lócus do estudo, a região metropolitana do Cariri cearense, é constituída pelos municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri.

Neste trabalho é apresentada parte dos resultados desta pesquisa, que teve como um dos seus objetivos analisar a criação de mecanismos de bonificação dos profissionais do magistério nas redes públicas municipais de ensino da região estudada, vinculado aos resultados das avaliações externas. O texto analisa o contexto e a instituição de legislação específica do município do Crato referente a premiação de docentes relacionados aos resultados do desempenho dos alunos em avaliações externas. O texto foi produzido tendo por base a revisão bibliográfica sobre a temática das iniciativas de avaliação externa, prestação de contas e responsabilização no país e no estado do Ceará e análise de documentos municipais.

PREMIAÇÃO/BONIFICAÇÃO DE DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DO CRATO/CE

No Brasil, com a criação do Ideb o governo passa a aferir a qualidade da educação a partir dos seus resultados. De responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o índice é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb, de forma mais específica da Prova Brasil¹. Com o objetivo de que as redes de ensino possam elevar suas médias do Ideb, o governo federal estabeleceu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PAR. Com essa iniciativa estados e municípios também passaram a se comprometer com o cumprimento de metas e também a criar seus próprios sistemas de avaliação externa.

O estado do Ceará foi um dos primeiros do país a criar seu próprio sistema de avaliação da educação. Com seu início em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) abrange escolas públicas da rede estadual e municipais e tem entre seus objetivos contribuir para o monitoramento e a formulação de políticas educacionais. A aplicação da avaliação, que é censitária, acontece anualmente, por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática e de questionários.

Desde 2007, no primeiro mandato de Cid Gomes, os governos estaduais têm se utilizado de mecanismos de *accountability* para também premiar funcionários e alunos que conseguem atingir as metas estabelecidas referentes ao Spaece. Nesse mesmo período, os repasses referentes a cota parte dos municípios do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e premiações às escolas passaram a estar vinculados, também, aos resultados nas avaliações externas.

¹ Participam dessa avaliação os alunos dos quinto e nono anos do ensino fundamental, são aplicados testes padronizados. Os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Além disso no mesmo período de aplicação dos testes os alunos devem responder a um questionário socioeconômico, em que fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (MEC, 2020).

Voltado às redes públicas municipais do estado, em 2009 foi criado o Prêmio Escola Nota 10, que se propõe a incentivar as escolas e seus profissionais a elevarem as notas no Spaece por meio da concessão de uma premiação em dinheiro. Para a rede estadual, no mesmo ano, foi criado o Prêmio Aprender pra Valer, que, em 2017, foi substituído pelo Programa Foco na Aprendizagem. O Programa tem como finalidade premiar o quadro funcional de até cinquenta escolas da rede estadual de ensino médio que alcançarem as maiores médias da avaliação estadual (VALDEVINO, 2018).

O estudo de Freire e Silva (2019) identificou que nos municípios da região metropolitana do Cariri cearense ocorre uma disseminação das políticas de *accountability* em âmbito municipal, por meio da instituição de sistemas municipais de avaliação, iniciativas de premiação e pagamento por desempenho, que tem como referência os resultados dos estudantes nas avaliações externas. No que se refere a rede municipal do Crato, o estudo revelou que o Plano Municipal de Educação (PME/2015-2015) define estratégias voltadas para os resultados das avaliações externas e apresenta a proposta de criação de políticas de incentivos como forma de bonificar os docentes que atingirem as metas do Ideb.

Além do que está previsto no PME, o município aprovou leis específicas voltadas à instituição de bonificação como forma de premiar os professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas. Em 2013, foi sancionada a Lei nº 2.947, de 13 de novembro de 2013, que instituiu o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). O bônus é destinado aos professores em efetivo exercício nas escolas municipais, bem como aos temporariamente contratados por esta rede de ensino. Para o pagamento é considerado a assiduidade do servidor e o desempenho alcançado pelas turmas de 2º, 5º e 9º ano em comparação com os atingidos pela média geral do município do Crato, Estado do Ceará e Brasil. O valor do BDE previsto na lei é de R\$ 1.000,00 por turma. É calculado de acordo com o desempenho atingido pelos estudantes nos resultados do Ideb e Spaece e deve ser sempre pago no ano subsequente ao da avaliação, em até 02 parcelas, após a divulgação oficial da avaliação do Ideb (CRATO, 2013).

Em 2017, foi concedida uma gratificação a oito servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação, pela execução de trabalho relevante relativo às contribuições para a elevação dos índices de desempenho dos alunos da rede municipal no Spaece, no Saeb e na Prova Brasil. A gratificação está prevista na Lei nº 3.253, de 01 de março de 2017, que criou a gratificação pela execução de trabalho relevante, técnico ou científico (CRATO, 2017). Dois anos depois, o município instituiu o Prêmio EDUCRATO, por meio da Lei nº 3.574, de 3 de julho de 2019. Um dos objetivos do Prêmio é estimular o desenvolvimento das escolas nas avaliações externas e o crescimento da proficiência nos resultados do Spaece. De acordo com a Lei, a premiação visa “estimular a melhoria da qualidade do ensino, participação e envolvimento nas avaliações externas e crescimento da proficiência das escolas da rede” (CRATO, 2019a, art. 1º).

O Prêmio EDUCRATO deve ser concedido aos alunos, professores, professores formadores e gerentes da equipe Mais Paic. Considera o desempenho dos alunos de acordo com os resultados em Língua Portuguesa, para os estudantes do 2º ano, e em Língua Portuguesa e Matemática, para os alunos do 5º e 9º anos que obtiveram os melhores resultados no Spaece. (CRATO, 2019a). O Decreto nº 1110001, de 11 de outubro de 2019, que regulamenta a Lei nº 3.574/2019, prevê que o valor total da premiação abranja o valor máximo de R\$ 400.000,00, a ser distribuído pelos segmentos citados anteriormente (CRATO, 2019b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado, o principal objetivo do município com a criação das premiações é melhorar o desempenho dos alunos em avaliações externas, visando atingir as metas do Ideb e do Spaece. A instituição dessas iniciativas reproduz a mesma lógica gerencialista implantada em âmbito estadual e nacional. A concepção de qualidade da educação no modelo gerencialista está atrelada aos resultados das avaliações externas. Considerando o exposto, a articulação entre avaliação externa, prestação de contas e responsabilização visa condicionar os docentes para o cumprimento de metas, o que põe em debate o pagamento da bonificação como forma de valorizar os profissionais do magistério. Nesse sentido, é necessário aprofundar os estudos sobre o tema, pois, de acordo com Oliveira e Clementino (2019), os resultados de sistemas próprios de avaliação, como forma de responsabilizar os docentes, acabam por traduzir-se em uma visão restrita do processo educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 13, jul. 2009.

BRASIL. **Ministério da Administração e Reforma do Estado**. Plano diretor da reforma do aparelho de Estado. Brasília, DF, 1995.

CRATO. **Decreto nº 1110001/2019 – GP, de 11 de outubro de 2019**. Regulamenta o Prêmio Educrato. Crato: Câmara Municipal, [2019b].

CRATO. **Lei nº 3.574, de 03 de julho de 2019**. Institui o Prêmio EDUCRATO, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino do Crato/CE, e adota outras providências. Crato: Câmara Municipal, [2019a]

CRATO. **Lei Nº 2.947, de 13 de Novembro de 2013**. Institui Bonificação por Desempenho Educacional - BDE, no âmbito da Secretaria de Educação do Crato/CE, dá outras providências. Crato: Câmara Municipal, [2013].

CRATO. **Portaria nº 2310001/2017 – GP, de 23 de outubro de 2017**. Dispõe sobre gratificação para servidores. Crato: Câmara Municipal, [2017].

FREIRE, Arlane Markely dos Santos, SILVA, Andréia Ferreira da Silva. Avaliação externa da educação básica nos Planos de Educação (PME/2015-2025) de municípios da região metropolitana do cariri cearense.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na educação básica nos estados do nordeste. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, p. 523-562.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves. **Políticas de Accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Cláudia Meira Santos Barros

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
caumeira6@hotmail.com

Maria Célia Santana Aguiar

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
aguiaceli@gmail.com

Patrícia Santana Reis

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
patireisssa@gmail.com

Através de estudo bibliográfico e empírico, buscamos criar uma compreensão acerca das características da educação nos dias atuais principalmente no que se refere à questão da inclusão durante esse período de pandemia, bem como do papel das políticas públicas em vista a solucionar aquilo que sempre esteve gritante aos olhos de qualquer cientista ou mesmo leigo: a desigualdade social e o acesso às mídias em tempo de globalização.

Observa-se um cenário de desigualdade em meio aos avanços tecnológicos que reúnem riqueza e pobreza, com reflexos nos mais diversos ambientes familiares e escolares, influenciando na formação sociocultural das gerações mais novas.

Nesse contexto torna-se fundante a discussão referente às questões educacionais não apenas como direito, mas como exigência aos novos parâmetros sociais em que vivemos. Reconhecer a urgente necessidade de elaboração de políticas públicas que valorizem a escola e o novo perfil a qual deve se revestir é de fundamental importância para começarmos a pensar em uma sociedade integrada, capaz de superar as desigualdades tão evidentes.

Numa era em que a comunicação é a essência da atividade humana, que passa a se dar na ‘Galáxia da Internet’, mudanças significativas vão sendo produzidas nos mais diferentes domínios da vida social. Torna-se “uma tecnologia da liberdade que pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor” (CASTELLS, 2003, p. 225).

Conforme Biesta (2012), as discussões educacionais, nos dias atuais tão efêmeras e voláteis, estão sendo reduzidas à linguagem da aprendizagem com foco na mensuração e comparação de resultados, o que tem afetado as discussões referentes a real finalidade da educação, especialmente

no que se refere aos dias atuais em que há uma pobreza de experiências, reduzindo-a a questões exclusivamente técnicas.

Segundo Biesta (2012), “a questão da finalidade deve ter sempre um lugar na discussão educacional” (op. cit., p. 808) pois isto orienta as discussões em torno do que se constitui uma boa educação. Nesse sentido, a educação deve ser entendida a partir de três dimensões imbricadas - a qualificação, a socialização e a subjetivação – as quais expressam as finalidades da educação.

A qualificação consiste numa das funções mais recorrentes para o mundo do trabalho, ou seja, no sentido muito mais amplo de se tornar qualificado para a vida nas complexas sociedades modernas. Quanto à função da socialização “tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (op. cit., p. 818); É o que acontece sempre que a educação se estabelece – e não apenas através do ensino, do currículo e da pedagogia, mas também através da arquitetura escolar, do lugar da escola na sociedade etc.

Quanto a subjetivação, está relacionada à constituição de singularidades dos sujeitos, numa perspectiva não individualista, mas da responsabilização de sua presença no mundo, na difícil convivência de ser, em relação com os outros, ou seja, tem a ver com a possibilidade de que crianças e jovens não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações.

No Brasil apesar de haver algumas políticas públicas que visam promover a inclusão digital, as quais podem ser visualizadas no Portal Inclusão Digital, ainda são incipientes e tal fato emergiu nesses tempos de isolamento social, demandando dos governantes mais acuidade a questão dos “invisíveis” em nosso país.

Nesse sentido, pensar e realizar a inovação na educação, para além da facilitação da aprendizagem, requer respeito teórico e prático, quanto as dificuldades intrínsecas ao processo educacional. Necessário se faz exercer a amplitude de suas finalidades principalmente estando atento às múltiplas consequências do fenômeno do aprenderismo o qual se refere aos estudantes como “aprendentes”, aos professores como “apoiadores ou facilitadores de aprendizagem”; e as escolas como “ambientes, lugares, comunidades de aprendizagem na redesignação do campo da educação de adultos no sentido de uma “educação ao longo da vida” (BIESTA, 2013).

Estar atento à vulnerabilidade no que se refere à distorção da finalidade educativa quando reduzida à questão econômica é, portanto essencial nas discussões teóricas sobre o valor da educação, da escola nos tempos atuais. Assim,

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem -, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional (BIESTA, 2013, p.41).

Não se deve deixar de pensar que a principal razão para “engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou se precisa”, (BIESTA, 2013, p.41), bem como que os educadores têm um papel fundamental a desempenhar no processo de definição das

necessidades dos estudantes, “um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente” (p.41).

Essa proposição se refere ao necessário respeito à ênfase que se deve dar a relevância do ensino e da docência, sem fazer uso de argumentos conservadores, avançando para além da discussão se o ensino e a docência são necessários na atualidade do cenário educacional, mas ressignificando-os a partir da discussão sobre suas finalidades.

Buscar de forma criativa recuperar em meio do processo da pandemia em que passa todo o mundo torna-se fundante nesse momento, cabendo a todos nós pesquisadores e educadores encontrar caminhos criativos e potencializadores na descoberta de linhas de fuga e devires outros que recuperem a luminosidade, força, potência mesmo no que se refere ao papel da escola para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

_____, . **Boa educação na era da mensuração**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa. vol. 42 n.147, p.808-825 dez. 2012. Disponível em Acesso: 10/6/2019.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COALIZÃO DE INTERESSES PARA JUSTIFICAR O ENSINO REMOTO

Francisca Valéria de Sales Peixoto
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
fvaleriasp3@yahoo.com.br

Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.edu.br

Francisca Valéria Aguiar Ramos
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
leriaveloso@gmail.com

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, a reestruturação produtiva ancorada no sistema toyotista de produção, revela-se na sociedade em intenso processo de globalização, mundialização do capital e avanço tecnológico, orquestrado pelo ideário neoliberal, favorecendo o controle de lucros e imponência do capital. Seu padrão de acumulação flexível, imprime alterações nos mecanismos de produção de mercadorias, na vida dos trabalhadores e na sociedade, alcançando, certamente, o sistema educacional.

Desta feita, em um cenário propício para a expressão competitiva, a formação de capital humano nos padrões do mercado passa a ser de grande importância. Logo, a educação apresenta-se como uma “mercadoria-chave” (CHESNAIS, 1996), emergindo interesses de empresários pelo setor educacional, fazendo da escola um espaço de formação de indivíduos resilientes disponíveis ao mercado, um espaço de formação genérica, flexibilizada e precarizada, que com a pandemia da SARS-COV-2 (COVID-19), não só faz ficar mais visível como acelera e potencializa o processo de precarização e desmonte da escola pública.

Nos meandros de seus interesses, os organismos internacionais e nacionais utilizam a pandemia como momento oportuno para consolidar as políticas educacionais no Brasil, que já estavam em processo desde a década de 1990. Ao apresentar o ensino remoto como solução de salvar o período letivo durante e após o distanciamento social, fortalece estratégias de consolidação do híbrido público-privado, de modo a proporcionar uma miríade de oportunidades às grandes

corporações de tecnologias da informação e a oferta de seus pacotes de ensino genérico que alavancam os lucros empresariais e, também o controle da educação pela hegemonia burguesa.

Nesse sentido, este resumo intenciona compreender a coalizão de interesses na utilização do ensino a distância impulsionado pela pandemia da SARS-COV-2, o novo coronavírus. No intento de fugir do consenso e compreender o real (KOSIK, 1986), faz-se uso do materialismo histórico-dialético, como método, e da pesquisa bibliográfica e documental, como metodologia. O trabalho, além desta introdução, compreende duas seções: Ensino remoto: A quem interessa? E as Considerações finais.

ENSINO REMOTO: A QUEM INTERESSA?

Diante de um cenário de crises, assim como outros países, o Brasil é alcançado pelo contágio impiedoso da COVID-19. Por conseguinte, em um contexto pandêmico de incertezas e perigos, é adotado o distanciamento social, suspendendo as atividades educativas e muitos setores produtivos da sociedade. Desse modo, as escolas e as universidades sofrem impactos ocasionados não apenas pelo vírus, mas também, pela corrida empresarial em busca de momentos oportunos para obter rentabilidade. Para esse setor, não há medida de esforços para a aquisição de lucros e para amenizar os efeitos da crise do capital, nem que para isso, seja necessário investir na captura da vida do pensamento, da vida intelectual, da vida humanizada. Então, é apresentado o ensino remoto e ensino a distância, como estratégia de enfrentamento à crise sanitária oriunda da crise estrutural do capital, que para sobreviver às suas próprias crises, busca soluções às consequências sem expor suas causas (MÉSZÁROS, 2008).

No Brasil, a Educação a Distância (EaD), crescente modalidade rentável (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2007), passa a ser regulamentada na década de 1990, conjugada ao contexto da reforma do Estado. Assim, o Estado descentralizador, atrela às políticas educacionais aos ajustes dos Organismos Multilaterais (OMs), comprometidos com a hegemonia burguesa, buscando um modelo escolar com aprendizagens por competências, requeridas pelo sistema produtivo.

Com a suspensão das aulas, o Banco Mundial (BM) sinaliza para os riscos que poderão emergir com o distanciamento: o rompimento do processo de aprendizagem, a impossibilidade de recuperar o tempo perdido, o aumento do abandono escolar entre os mais vulneráveis e a futura queda do nível de capital humano para o mercado. Como estratégia para superá-los, recomenda o ensino remoto com a promessa de superação das desigualdades de acesso às ferramentas tecnológicas (BM, 2020).

Diferente da EaD, que é prevista em lei, o ensino remoto é regulamentado por imprevistos, ou seja, sem nenhuma diretriz, mas que requer a devida adesão das instituições de ensino e de seus professores. Estes, falsamente empoderados pelos OMs, a partir da reforma do Estado nos anos de 1990, são convocados a se adaptar e reinventar, para atender às solicitações construídas pelo consenso estabelecido junto aos pais e à sociedade em geral, de que o ensino remoto soluciona o problema de aprendizagem durante e após a pandemia.

Essa adaptação, tem pretensão de adensar-se nas políticas educacionais como um *legado* para o pós pandemia, com o híbrido de aulas presenciais e remotas. Esse é um dos propósitos observados na mobilização do Todos pela Educação (TPE), que, articulado com OMs, com instituições privadas, empresários e instituições financeiras, percebem na pandemia uma miríade de oportunidades para produzir consenso acerca de um projeto de educação criado e dirigido pelo capital (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020). Isso articulado para a materialização de políticas

educacionais com o fito na publicização, privatização e terceirização da escola pública, consolidando-a em uma fábrica de educação para o mercado (ANTUNES; PINTO, 2017).

Essa coalizão de poder e interesses, apartados da formação humana, investem na conformação da sociedade, através do fetichismo da mitigação das desigualdades e dos direitos do acesso à educação aos vulneráveis, de modo a desviar os reais objetivos desse movimento, que é a “retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (FREITAS, 2018, p. 42).

Com essas pretensões, difunde-se velozmente, e sem opção, o ensino remoto permeado de contradições questionáveis: Como garantir oportunidade, igualdade se nem todos apresentam condições de acesso? Como evitar a evasão se o processo de aprendizagem não atinge a todos? Se a preocupação é com os vulneráveis, então a educação não é para todos? Muitos estudantes não têm acesso aos elementos fundamentais para manter a vida com dignidade, consequência de uma sociedade dividida em classes antagônicas. E isso revela que o ensino remoto, é uma solução para o controle da formação dos sujeitos e para a manutenção das desigualdades. Pois, “embora incluídas no sistema escolar, [...] permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’” (SAVIANI, 2013, p. 442).

Ademais, a pandemia, ocasiona muitos problemas que coloca a vida em risco, mas na conjuntura atual da ferocidade do capital, ela passa a ser o palco de apresentações dos reais problemas sociais. Isso porque a unificação de interesses mercantis exerce o domínio e o controle que mantêm a imponência do sistema capital.

A reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem através do ensino a distância, que se apresenta como um antídoto para salvaguardar a educação, na realidade salvaguarda, vultosos lucros empresariais em plena pandemia, favorecendo o público-privado. Visto que, as soluções para os riscos apresentados, não produzem efeitos para os objetivos revelados, mas para os objetivos ocultos, produzem um verdadeiro cataclismo na escola pública.

Assim, a educação é vista pelas grandes empresas de atuação no setor tecnológico. como um terreno fértil favorável a seus investimentos, ao oferecer ferramentas, plataformas e pacotes pedagógicos genéricos, além de ter acesso a informações de um expressivo número de alunos e de professores. Tudo muito orquestrado para instrumentalizar, fragmentar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem, esvaziando e intensificando a precarização do trabalho do professor e da escola, ocasionando o estranhamento do processo educativo, capturando a subjetividade dos docentes e discentes, encapsulando-os ao “domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

CONSIDERAÇÕES

É urgente lançar olhar atento às armadilhas embutidas nas políticas educacionais, produzidas pela coalizão do Estado com a sociedade civil, alinhadas às vicissitudes do mercado, produzindo consensos que conduzem ao desvio nuclear do problema da educação pública.

Para enfrentar a ideologia do capital, usando-se do pensar leninista, precisa-se envergar a vara para o lado da educação pública com gestão pública. Não obstante, é necessário perenizar a formação de intelectuais orgânicos na classe trabalhadora para defender uma escola que atenda as suas necessidades e não as da burguesia. Uma escola única, desinteressada (GRAMSCI, 2004) “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008) que toque na alma e não somente a instrumentalize, que

se conjugue às possibilidades da transformação social para a conquista da emancipação política e humana.

REFERENCIAL

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na Pandemia a Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19>. Acessado em: 04 set. 2020.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de: **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. [Debate] Um “presente de grego” para a educação pública brasileira. **Universidades à Esquerda**. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/> Acessado em: 01 ago. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo, 4. ed. Autores Associados, 2013

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS PANDÊMICOS: DESAFIOS POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Gorete Sacramento de Jesus

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

gorete.sacramento@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o papel da gestão escolar diante do mal-estar social e das incertezas deflagradas pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19) nas escolas públicas brasileiras, portanto faz-se importante entendermos o contexto no qual estamos inseridos, o papel da gestão escolar e a necessidade de uma educação transformadora.

Vive-se um momento histórico e transitório, no qual um conjunto de princípios e verdades construídos ao longo da história, mais especificamente nos últimos dois séculos, passam por mudanças e transformações profundas, intimamente ligadas ao sistema capitalista e a globalização. Neste caminho de complexidades, incertezas, progressos econômicos e científicos evidencia-se a necessidade de ressignificação dos laços humanos, dos valores morais e éticos, das relações que se constituem entre indivíduo e sociedade, aspectos que aduzem novos olhares e compromissos de melhorias, em especial, no campo educacional.

A atual pandemia possui características que altera as relações sociais, tornando-se tema de discussão nos sistemas de comunicações mundiais, porque põe em risco a vida humana, provoca um mal-estar no corpo social, o que sugere a elaboração de alternativas que sirvam aos fundamentos sociais e políticos e não somente ao plano econômico. A partir da pesquisa teórica, propomos ampliar os saberes sobre a seguinte dúvida científica: Qual papel da gestão escolar diante do mal-estar social e das incertezas desencadeadas pela pandemia do novo coronavírus nas escolas públicas?

Assim, vislumbra-se com este artigo refletir sobre o cenário de transformações provenientes da globalização, o papel do gestor escolar em tempos pandêmicos e ressaltar a necessidade de políticas públicas pautadas em uma educação que seja capaz de fomentar novos caminhos para enfrentar os desafios postos na atualidade, pois as finalidades educativas devem garantir o desenvolvimento intelectual, humano e moral dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O fenômeno da globalização tão comentado nas últimas décadas é marcado pela competitividade, uso das tecnologias, incentivo ao consumo, crise moral e ética, desequilíbrios ambientais, embates políticos, econômicos e sociais, cujos desafios contemporâneos são cada vez maiores no sentido de formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade em âmbito local ou global, isto é, capazes de propiciar melhorias para sua própria vida e transformar a realidade em seu entorno.

Santos (2000, p.12) salienta que a globalização não é apenas um sistema de técnicas, é também, “o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes”, trata-se de um processo pautado no progresso econômico que evidencia as diferenças entre países ricos e pobres. O conjunto de técnicas oportuniza a globalização perversa, a qual traz consequências desastrosas para a humanidade, tais como o desemprego, a pobreza, precariedade da educação, doenças, violência, exclusões, corrupções, dentre outras mazelas sociais.

Numa sociedade globalizada os jogos de poder, a disseminação de padrões globais, as reformas e modificações nos espaços geográficos fazem parte das propostas elaboradas pelos organismos internacionais, as quais sofrem transformações à medida que novas tendências comportamentais e/ou de competição ganham notoriedade, são reconfiguradas em função dos avanços tecnológicos, dos interesses e atualizações constantes. De acordo com Santos (2020, p.5) “desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise”.

O caos provocado pelo coronavírus forçou o Estado a implementar políticas públicas em caráter de emergência para atender ao novo fato social. Para Santos (2020, p. 25) as graves crises, mobilizam os poderes políticos a adotarem medidas rápidas para resolução da crise, mas não resolve suas causas. Portanto, as medidas de combates ao novo coronavírus são anódinas, voltadas para o isolamento social, para evitar o caos no Sistema Único de Saúde (SUS), para redução da velocidade de contaminação do vírus, para atender às exigências dos organismos internacionais e a reabertura gradativa dos mercados.

No que tange a educação nas escolas públicas brasileiras, são muitos os desafios no sentido de reorganização das atividades escolares, de ações conjuntas para lidar com as expectativas e inseguranças dos atores envolvidos. Urge reduzir as desigualdades educacionais, priorizá-la como condição essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática, do contrário, continuaremos com os abandonos políticos e alienação de inúmeros brasileiros. Conforme Giddens (1991) vive-se os contornos de uma nova ordem, caracterizada pelas tendências globalizantes, pela complexidade de sistemas e ações que constituem a sociedade, cujos conhecimentos novos alteram a natureza do mundo social e projeta-o para novas direções, com conexões que podem ser locais ou globais, sujeitas a riscos de alta-consequência.

Acredita-se que as lideranças nas organizações educativas se configuram como alicerce para o progresso e avanços das políticas e procedimentos institucionais, haja vista sua influência repercutir além das salas de aula, conduzindo ações que transformam o cotidiano da coletividade. Conforme Trigo e Costa (2008) a liderança pós-convencional é capaz de responder aos desafios contemporâneos, precisa considerar a importância dos valores, das pessoas e do diálogo, aspectos estes ordenadores do caos e das incertezas. Faz-se importante analisar o papel da gestão escolar e

os desafios para realização de suas funções, uma vez que o cenário pandêmico aumentou as desigualdades educacionais. Portanto, o trabalho dos gestores escolares demanda liderança, resiliência, foco nas ações essenciais para que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos se tornem instrumentos de qualificação para a vida. Para Libâneo (2016, p. 23) a educação de qualidade “propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam”.

É preciso transcender a discussão do humano numa era marcada pelas disputas políticas, econômicas e ideológicas, pois não bastam regras, determinação de normas para viver em sociedade, bem como não podemos nos tornar reprodutores de padrões culturais e de comportamentos. Precisamos construir relações pautadas no respeito às diferenças, cuja ética é fundamental para ressignificar os laços humanos, desde que se repositone a partir da alteridade. O desenvolvimento educacional da sociedade trará invariavelmente o despertar de uma consciência moral e ética preponderante, embora transformações desta natureza não sejam rápidas muito menos livres de conflitos. Para Bauman (1997, p. 24) “nessa vida, precisamos de conhecimento e capacidades morais com mais frequência, e com mais urgência, que de qualquer conhecimento das “leis da natureza” ou de capacidades técnicas”.

Na visão de Morin (2000) ensinar a compreender o humano deve ser uma das finalidades da educação, uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da solidariedade e moral da humanidade, a qual embora seja intersubjetiva, requer simpatia, generosidade, receptividade do outro. Assim, é importante tomar consciência das cegueiras paradigmáticas que envolvem o ser humano, pois os indivíduos pensam e agem conforme os paradigmas estabelecidos, crenças, valores e/ou mitos construídos ao longo da sua história. Esses paradigmas “pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar”.

CONCLUSÃO

Verificamos que o cenário contemporâneo é transitório, marcado por questões complexas, intimamente ligadas à globalização que, embora tenha corroborado para o dinamismo das comunicações, das tecnologias e dos espaços geográficos, do acesso aos produtos e serviços diversos, também apresenta seu lado sombrio, isto é, reforça as problemáticas atinentes ao sistema capitalista.

A pandemia do novo coronavírus provocou um mal-estar social generalizado, evidencia as injustiças, as desigualdades e discriminações sociais, bem como os desafios para o Estado e demais atores sociais no sentido de enfrentar mais um cenário contingencial, o qual não pode nos cegar, nos deixar passivos diante das injustiças sociais, das disputas políticas, econômicas e ideológicas.

A gestão escolar, pois, constitui-se como uma das chaves essenciais para mobilizar, planejar, dialogar democraticamente com a comunidade em seu entorno, cujos desafios são significativos para realização das suas funções em cenário incomum, cujas circunstâncias demandam desenvolvimento de uma educação transformadora, a qual pode ser considerada como uma importante estratégia de resistência e clarividência quanto ao nosso papel na sociedade.

Contudo, o presente artigo visa ampliar os diálogos sobre o papel da gestão escolar diante do mal-estar social e das incertezas desencadeadas pela pandemia do novo coronavírus nas escolas públicas, clamar por transformações e políticas públicas que permitam ir além das necessidades

básicas das escolas públicas, as quais não devem ser consideradas como objeto de discursos totalizantes.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Trad. de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**; tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica)

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.** vol.46 no. 159 São Paulo Jan./Mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Assis Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. ISBN 978-972-40-8496-1. Coimbra. 2020.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Brasil, 2000.

TRIGO, João Ribeiro; COSTA, Jorge Adelino. Liderança nas Organizações Educativas: a direção por valores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 61, p. 561-582, Out/dez.2008.

UMA BREVE TESSITURA ANALÍTICO-CATEGORIAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Universidade Federal do Ceará (Doutorando/PPGE)

e-mail: hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

Cristiane Maria Oliveira Mendonça

Universidade de Campinas (Mestranda/PPGE)

e-mail: cris.adm.ufc@gmail.com

Maria Rosângela de Souza

Universidade Federal do Ceará (Mestranda/PPGE)

e-mail: mrsouzas@gmail.com

INTRODUÇÃO

A palavra faz parte do *constructor* sujeito histórico. Ela é uma unidade da linguagem e representa partes do pensamento humano, historicamente construído. Ela contém e manifesta uma expressão das interações sociais, logo, reflete o amalgama cultural no qual a sociedade está imersa (gerando e sendo gerada). Em sua complexificação linguística a palavra auxilia na formação conceito-categorial que fundamenta as concepções teóricas, as quais passam a compor o conjunto das múltiplas determinações que possibilitam a leitura, interpretação e explicação dos eventos/fenômenos e *acontecimentos* (ŽIŽEK, 2017) históricos pelo *ser social* (LUKÁCS, 2013).

Nesse liame, no campo no qual este breve ensaio se propõe a refletir, pode-se indagar, parafraseando Hobsbawm (2016): como imaginar as políticas educacionais brasileiras, nas décadas de 1980 - 2010 (quicá até o tempo presente), sem expressão (palavras) *Gestão Democrática da Educação Pública*? A possibilidade surreal da existência desse cenário reflete a importância da Gestão Democrática para a formulação do conjunto das políticas educacionais brasileira. Mas, para além do campo teórico (conceitos e categorias) ou da linguagem dos intelectuais (orgânicos?), a Gestão Democrática com seus valores, princípios e normatividades foi incorporada ao arcabouço subjetivo-objetivo da comunidade escolar?

A composição da expressão *Gestão Democrática da Educação Pública* é fruto de um lento processo histórico-social, cujo conjunto linguístico assumiu um valor conceitual e categorial. Estes valores servem de balizas para concepções teóricas que definem formas de experienciar (viver e fazer) a educação. As balizas conceito-categoriais são como “formas de ser, determinações da existência, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo como intensivo” (LUKÁCS, 1972, p. 28).

Neste ensaio, ressalte-se, não se tem por objetivo discutir a natureza conceito-categorial da *Gestão Democrática*, tão pouco investigar, na ordem neoliberal, sua negação, afirmação ou transmutação. Como meta, visa-se apenas lançar algumas reflexões/questões sobre as tessituras analítico-categoriais que a envolvem, especificamente. Para esse fim, na seção *Gestão Democrática: da palavra ao conceito-categorial*, a partir da *História dos Conceitos* de Koselleck (1992; 2006), pondera-se sobre a palavra, o conceito e a categoria como concepções que auxiliam para a investigação da *Gestão Democrática*.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DA PALAVRA AO CONCEITO-CATEGORIAL

Hobsbawm (2016) ao discorrer sobre as transformações socioeconômicas que incidiram na Inglaterra entre os séculos XVII-XVIII, mais precisamente entre 1780-1840, afirma: “Se a transformação rápida, fundamental e qualitativa que se deu por volta da década de 1780 não foi uma revolução, então **a palavra não tem qualquer significado prático**” (p. 60, grifo nosso). Hobsbawm está criticando os historiadores conservadores por estes adotarem “termos banais como ‘evolução acelerada’” (p. 60) ao invés de revolução industrial, por considerarem que esta expressão continha um seu caráter incendiário.

O historiador inglês ainda acrescenta outros aspectos interessantes para o ensaio em tela: primeiro, que “a revolução industrial não foi um episódio com um princípio [‘ponto de partida’] e um fim. Não tem sentido perguntar quando se ‘completou’, **pois sua essência [...] se tornou norma desde então**” (HOBBSAWM, 2016, p. 60, grifo nosso); e, segundo, se a Inglaterra tinha peculiaridades que a distinguiam das demais nações, como os Decretos das Cercas (*Enclosure Acts*), outros aspectos a desfavoreciam, por exemplo, sua educação tida como “uma piada de mau gosto”.

A partir de Hobsbawm (2016) pode-se ponderar que na dialeticidade histórica os acontecimentos não estão acorrentados a condicionantes herméticos. E, com Zizek (2017) pode-se afirmar que o acontecimento não é somente um evento que muda radicalmente a faticidade humana, é um evento radical que funda uma nova linguagem entre os homens. Nesta toada, seria a *Gestão Democrática* um “ponto de partida” de um acontecimento, ou seja, ela seria parte de um evento radical a constituir uma nova linguagem?

Deve-se destacar que a *Gestão Democrática*, na complexidade de sua constituição, está envolta em múltiplas determinações para sua efetivação, o que ampara, ainda dialogando com Hobsbawm (2016) e Zizek (2017), uma outra questão: que *mediações* na conjuntura econômica-política e sociocultural são condicionantes para a efetivação da *Gestão Democrática*?

Embora a decodificação (linguística) de *Gestão Democrática* não seja obscura, os debates em torno de sua efetividade/materialidade têm sido profícuos, envolvendo questões de natureza teórica, bem como de natureza subjetiva-objetiva - sua assimilação e exercício pelos sujeitos por ela envolvidos. O que redireciona o fio condutor deste ensaio para a seara discursiva das noções de

conceito/categoria e palavra. A esse respeito Koselleck (1992) esclarece, em seu artigo *Uma história dos Conceitos: problemas teóricos e práticos*, que:

Naturalmente **não é toda palavra** existente em nosso léxico **que pode se transformar num conceito** e que, portanto, pode ter uma história. Palavras como oh!, ah!, und (e) etc., são palavras que não comportariam *prima facie* uma história do conceito (seriam desprovidas de sentido). É preciso estabelecer a **distinção entre conceito e palavra**, ainda que não me atenha à divisão dos lingüistas. [...] De forma evidentemente simplificada, podemos admitir que **cada palavra remete-nos a um sentido**, que por sua vez **indica um conteúdo**. No entanto, **nem todos os sentidos** atribuídos às palavras eu consideraria relevantes do ponto de vista da escrita de **uma história dos conceitos**. [...]. (KOSELLECK, 1992, p. 134, grifo nosso).

As experiências históricas concretas vivenciadas por sujeitos reais, ou como diria Lukács (2013) pelo ser social em seu *complexo de complexos*, são o pano de fundo para a estruturação da relação palavra-conceito-categoria. Se palavra aufere ao conceito uma forma linguística, o conceito é seu conteúdo significativo – a determinação e representação de características do ser-objeto ou do fenômeno, embora deste se diferencie. (KOSELLECK, 1992). Todo conceito é *fato* e *indicador*, situa-se para além da palavra, envolve *fato linguístico* e *realidade concreta* (KOSELLECK, 2006, p. 103).

Já a categoria expressa aspectos e modos do ser-objeto eleito para conceituação. Enquanto palavra-chave, a categoria especifica o conteúdo dos conceitos e os sobrepõem concretamente. Desta forma, para analisar os processos que envolvem a Gestão Democrática deve-se utilizar, além da normatividade, o estudo dos complexos de complexos que envolvem o ser social que constrói com suas experiências esta Gestão – como diria Mészáros (2008): é necessário analisar as *determinações determinadas*.

Para Thompson (1981), homens e mulheres, enquanto sujeitos históricos lidam na cultura com normas, crenças, obrigações de reciprocidade, como valores na arte ou na política e constroem suas vidas, tanto no âmbito do pensamento como no do sentimento, em condições determinadas. E continua: “Os valores não são apenas ‘pensados’, nem ‘chamados’; são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas idéias”. (THOMPSON, 1981, p. 367).

Com isso, busca-se afirmar que não basta a existência linguística e normativa da expressão *Gestão Democrática da Educação Pública*, esse corpo (conjunto de palavras) deve ser compreendido e internalizado pelo ser social, o que se faz no decorrer de suas *Experiências* (THOMPSON, 1981). Portanto, amparado em Koselleck pode-se afirmar: faz-se necessário “investigar também o **espaço da experiência** e o **horizonte de expectativa** associados a um determinado período, ao mesmo tempo em que se investigava também a função política e social desse mesmo conceito” (KOSELLECK, 2006, p. 104, grifo nosso).

Espaço da *experiência* e de horizonte de expectativa (categorias meta-históricas), ou seja, não restrita à linguagem utilizada pelas fontes, mas “categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 2006, p. 306).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, evidencia-se a complexidade da relação linguagem e história, uma vez que o estudo dos conceitos em suas imbricações com a realidade político-social não é simples, devem ser analisados com os devidos cuidados teóricos uma vez que:

[...] enquanto os conceitos têm capacidades políticas e sociais, sua função e performance semânticas não são unicamente derivadas das circunstâncias sociais e políticas às quais eles se referem. Um conceito não é simplesmente indicativo das relações que ele cobre; é também um fator dentro delas. Cada conceito estabelece um horizonte particular para a experiência potencial e a teoria concebível e, nesse sentido, estabelece um limite. (KOSELLECK, 2006, p. 84).

Para Koselleck a relação entre linguagem e história devem ser analisadas em suas particularidades: “Toda linguagem é historicamente condicionada, e toda história é linguisticamente condicionada. [...] Mas, ao mesmo tempo [...] permaneçam separadas analiticamente, pois nenhuma das duas pode ser, na sua inteireza, relacionada à outra.” (KOSELLECK, 1989, p. 649-650).

Tais reflexões lançam o conceito de Gestão Democrática em direção ao espaço da experiência e o horizonte de expectativa, ou seja, a noção de Gestão Democrática deve ser pensada na sua importância e em seus significados para a sociedade, distinguindo a expressão (palavras) em si teorizável e a expressão (palavras) em si reflexiva, mediante suas inter-relações com o ser social. Para isso, faz-se necessário compreender o campo de Experiência do ser social, no qual pode-se lutar por romper, ou não, com o encapsulamento (formalidade normativa) da Gestão Democrática.

REFERÊNCIAS

HOBSBAWM, Eric John. **A era das revoluções, 1789-1948**. 37ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Linguistic change and the history of events. **The Journal of Modern History**, v. 61, n. 4, p. 649-666, 1989.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LUKÁCS, György. **Os princípios ontológicos fundamentais em Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1972.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. 2v.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

ŽIŽEK, Slavoj. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPO DE CRISE SANITÁRIA

Eliara Marli Rosa

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)
eliara.marli@hotmail.com

Marilde Queiroz Guedes

Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA)
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB-BA)
marildequeiroz@outlook.com

Ana Paula Souza do Prado Anjos

Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA)
apanjos@uneb.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco a gestão escolar, sua contribuição, desafios e perspectivas frente ao cenário de isolamento em tempo de crise sanitária generalizada. Justificativa que advém da própria importância da gestão diante de um cenário tão desafiador. Em uma reflexão teórico-crítica, iluminada pelos referenciais que subsidiaram esta pesquisa, procuramos analisar o objeto em evidência, na perspectiva da gestão democrática, orientado pela questão central: a gestão escolar está sofrendo as influências tecnológicas e cumprindo seu papel democrático e participativo? Acreditamos que é uma discussão que não pode ser postergada, haja vista as demandas que têm chegado para os gestores escolares.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA

A crise sanitária provocada pela pandemia do COVID-19 impôs à educação pública desafios que perpassam pela gestão da educação digital, da sala de aula virtual, das aprendizagens, do currículo, da formação inicial e continuada dos professores, dos tempos escolares, da qualidade e equidade do ensino. Esses desafios afetam a práxis da gestão escolar, que se vê submetida a uma outra dinâmica, que requer adaptabilidade, proatividade,

inovação, reinvenção e criatividade para superar as consequências provocadas pela pandemia do COVID-19

. Desafios exigem sinais de esperança, solidariedade, fraternidade, responsabilidade pública, global e social frente à finitude, imperfeições e fragilidades humanas. Pois, “a esperança é a alma da educação (DIAS SOBRINHO, 2016, p. 17). Não houvesse esperança, a educação não faria nenhum sentido, pois é a esperança que carrega adiante os ideais humanos”.

A desigualdade social, que é histórica no Brasil, tem aumentado. A pandemia a tornou mais evidente e tem exigido das instituições educacionais e dos gestores, uma atuação mais proativa em defesa da vida, da garantia dos direitos constitucionais, dentre eles, a qualidade e equidade da educação. Nessa perspectiva, a gestão educacional precisa ser repensada, de modo a compreender de que forma e com que intensidade os sistemas tecnológicos refletem na ação gestora e pedagógica, a partir das políticas educacionais implementadas nessa época de crise sanitária global.

No Brasil, a gestão escolar é pautada pelo princípio constitucional da gestão democrática, preconizado pela Constituição Federal (CF) de 1988, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que ressalta a importância da gestão escolar democrática, autônoma e compromissada com a elevação do padrão de qualidade do ensino, caracterizada pela autonomia e descentralização do poder, conforme os artigos 14 e 15.

Pensar os preceitos da gestão democrática nessa ótica, é repensar o papel da gestão escolar e rever o modo pelo qual a gestão se concretiza nas instituições de ensino e ambientes escolares, tendo em vista o papel social da escola, tão fundamental em tempos de crise sanitária para enfrentamento da emergência de saúde pública. Nesse particular, o governo federal tem editado alguns normativos que impactaram, diretamente, a educação. Assim, temos a Lei 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, e a Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, em consonância com as medidas estipuladas pela lei supracitada, que tem como objetivo a proteção da coletividade (Art. 1º § 1º), com base nas orientações da Organização Mundial de Saúde – OMS (§3º).

Para tanto, estão dispostos no seu Art. 3º várias medidas, das quais destacamos (i) isolamento; (ii) quarentena; (iii) determinação de realização compulsória de: (exames médicos; testes laboratoriais; coleta de amostras clínicas; vacinação) dentre outras medidas profiláticas ou tratamentos médicos.

No tocante ao que dispõe a Lei nº 14.040/2020, o Art. 2º dispensa os estabelecimentos de educação básica da obrigatoriedade ao cumprimento do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, como prescreve a LDB, mas exige o cumprimento da carga horária mínima anual, ou seja, 800 horas. Para o ensino superior, também dispensa a obrigatoriedade do mínimo de dias letivos e faculta abreviar a duração dos cursos da área de saúde (Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia), observadas as regras de cada sistema de ensino e o cumprimento do disposto neste normativo, Art. 3º, parágrafo 2º e incisos I e II.

Tal questão impacta e nos remete ao complexo trabalho do gestor frente à realidade do cotidiano escolar, e a necessidade de tomada de decisões e participação coletiva diante das diversas situações conflituosas de natureza administrativa, financeira, pedagógica, tecnológica e humana. Soma-se a sobrecarga de trabalho devido ao excesso de demandas burocráticas, informações e comunicações desencontradas, pressão indevida e imposições, práticas abusivas

superiores hierárquicas de ordem administrativa que, muitas vezes, na dinâmica da nova gestão pública, desconsideram as condições de trabalho a que os gestores estão submetidos.

Esse cenário nos direcionou a busca de respostas, de forma a pensar uma mudança de ótica que contribua com a atuação dos gestores e que contemple a gestão democrática e participativa em prol de uma educação de qualidade com equidade. Corroborando Dias Sobrinho (2016, p. 18) “pela educação, vamos assumindo o dever moral de edificação da nossa própria humanidade”. Edificação que precisa contar com uma práxis gestora reinventada, de maneira radicalmente diferente.

Então, o que fazer para a plena eficácia, eficiência e efetiva gestão democrática e participativa? O cenário é complexo, não temos uma visão mais ampla e profunda das implicações decorrentes dessa crise. No entanto, já é possível perceber que tal crise pode ser considerada como um fenômeno que provocará diversas rupturas na nossa maneira de pensar, planejar e exercer as atividades educacionais.

Em tempos de exacerbação do conservadorismo e ataques à escola pública, um dos maiores desafios dos gestores é construir ou aperfeiçoar o processo de gestão democrática. Para as instituições com gestões centralizadoras, as dificuldades estão sendo maiores, considerando que o gerenciamento de uma equipe educacional, de forma remota, tende a ser mais desgastante.

Neste novo cenário, os gestores escolares têm-se sobrecarregado com mais atribuições que as normais, haja vista que não podem contar com o apoio presencial da equipe gestora e dos professores, devido o distanciamento social, e por muitos pertencerem a grupos de risco. Além de estarem atentos a todas as orientações, por vezes contraditórias, emanadas dos órgãos educacionais e administrativos, têm assumido a logística da entrega de alimentos para as famílias dos discentes, de atividades escolares para os educandos que não dispõem de equipamentos tecnológicos para acompanharem as aulas, e providenciar tudo o que é necessário para o funcionamento das aulas via sistemas remotos.

A pandemia do Coronavírus tem exigido da escola um papel mais proativo, ir ao encontro da família, da comunidade, sair da situação de conforto e segurança e se conectar ao novo, ao tecnológico, as necessidades e à realidade dos educandos. Comungamos com Lück (2009, p. 70), ao defender uma gestão democrática, com promoção de educação de qualidade acessível a todos, com “oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade”.

Nesse contexto, a realização de reuniões virtuais mais frequentes de cunho avaliativo por parte da gestão com a comunidade escolar e as famílias, para acompanharem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pode ser considerado um grande avanço. Essas reuniões têm possibilitado o compartilhamento de experiências, dificuldades e avanços, o que tem constituído em momentos de formação continuada. Diante da suspensão das aulas presenciais, a gestão e a escola como um todo estão precisando se reinventar e aproveitar muitos recursos já disponíveis há muito tempo, mas que eram subutilizados ou mesmo excluídos da escola, como o uso pedagógico do celular no momento da aula.

Associada à necessidade de uma gestão escolar democrática, o atual contexto requer da sociedade evolução para o nível da solidariedade, da humanização, do reconhecimento das fragilidades da vida e da importância do papel do Estado na prevenção e minimização das consequências de problemas dessa magnitude. Embora, a pandemia tenha atingido todo o mundo, Santos (2020, p.7) destaca que “a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados”.

Infelizmente, os nossos educandos de escolas públicas tem sido alvos certos da exclusão provocada pela ausência de políticas educacionais comprometidas com a democratização não só do acesso, mas também da qualidade da educação.

CONCLUSÃO

A crise sanitária global, advinda da COVID-19, além de expor as desigualdades, fissuras existentes nos países, tem revelado consequências para várias áreas, com destaque para a educação e a saúde, com desafios imensos para os gestores e trabalhadores de modo geral. No tocante à gestão escolar, este trabalho revelou inúmeros, que perpassam pela gestão da educação digital, gestão das aprendizagens, do currículo, da formação inicial e continuada dos professores, dos tempos escolares e da qualidade e equidade do ensino, uma vez que a educação sofre as implicações da pandemia, intensificando a desigualdade social e contribuindo para a reprodução de uma sociedade mais excludente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: CN, 2020.

BRASIL. **Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: CN, 2020.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: CN, 1988.

DIAS SOBRINHO, José. Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. **Revista FORGES** - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2016, Ilhéus-Ba, vol. 4, n. 2, p. 13-30, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A QUEM BENEFICIARÁ?

Sabrina Zientarski Bragança

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: sabrina_educampo@hotmail.com

Maria Rosângela de Souza

Universidade Federal do Ceará

E-mail: mrsouzas@gmail.com

Clarice Zientarski

Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: clarice.zientarski@ufc.edu.br

INTRODUÇÃO

A discussão atual sobre as consequências da pandemia do coronavírus para a humanidade - não só no seu aspecto de saúde mas, concomitantemente, aos aspectos educacionais, sócio-político-econômico dos Estados -, se tornou uma pauta diária discutida em todos os telejornais locais e mundiais, redes sociais, uma vez que vidas estão sendo ceifadas em segundos, e hoje o Brasil já tem mais de 126 mil mortes e 4,1 milhões de casos de covid-19 (AGÊNCIA BRASIL, 2020), cenário este preocupante, que denuncia uma sociedade, cuja classe trabalhadora “[...] se encontra sob fogo cruzado” (ANTUNES, 2020), pois a tragédia é detectada mais na periferia, onde se acentua ainda mais as diferenças sociais.

E quando se pensa na educação, a qual já vem sendo moldada e manipulada de acordo com as características de mercado, que, não só oculta a essência da educação, como tenta destruí-la, e tendo em vista Mészáros (2008) afirmar que “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (p. 42), se torna extremamente legítima nossa preocupação nessa pesquisa.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo compreender a quem se destina ou quem será beneficiado com as políticas educacionais que são estruturadas a partir da dinâmica do capital com o agravante da pandemia. Para tanto, temos a seguinte problematização: como é possível, diante desse modelo econômico dominante que alavanca o crescimento da desigualdade social e educacional - agravado pela pandemia-, transformar esse cenário de incertezas e sofrimento mediante políticas públicas eivadas de interesses particulares?

Para alcançar tal intento, adota-se como método de pesquisa o Materialismo histórico-dialético que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto (MARX, 1977 [1859]) e como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, sobretudo a partir de Karl Marx, Mészáros, David Harvey, Ricardo Antunes, Bianchetti, entre outros, além de pesquisas junto aos órgãos como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O desenvolvimento do trabalho se dá a partir de duas seções: o *Desenvolvimento*, onde discorreremos sobre a sociedade brasileira ante a atual conjuntura do capitalismo e a pandemia da COVID-19 e, sobre políticas educacionais, e *considerações finais*, onde pretendemos apontar alguma possibilidade de transformação social.

A SOCIEDADE BRASILEIRA ANTE A ATUAL CONJUNTURA E A PANDEMIA DO COVID-19

Se para Mészáros (2012), na sua obra *O século XXI: socialismo ou barbárie*, a humanidade estava em perigo na sua sobrevivência, por entender que o capital é uma contradição viva, e diante de uma pandemia onde a barbárie já é exposta diariamente com centenas de pessoas morrendo em menos de 24 horas e outras milhões desempregadas, o que podemos esperar?

Entender o motivo pelo qual essa situação se agravou tanto, pode ter sido, conforme David Harvey afirmou recentemente que “Quarenta anos de neoliberalismo na América do Norte e do Sul e na Europa deixaram o público totalmente exposto e mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública desse calibre” (HARVEY, 2020).

Ao tratar sobre a sociedade brasileira atual, massacrada pelo desemprego e mortes devido a pandemia do COVID-19, cujo “progresso exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça” (HARVEY, 2020), o que se constata nas pesquisas apresentadas pelo IBGE, é: uma queda na qualidade de vida, aumento de desemprego e ausência de crescimento econômico, além do aumento no número de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza, sendo atualmente 13,5 milhões (6,5%) de pessoas na miséria no país (CUT, 2020).

Dessa forma, não temos como negar que se faz necessário adentrarmos na raiz do que se tornou um poder social reinante há mais de três séculos (HARVEY, 2020), e vem, apesar de suas crises, moldando os sujeitos e suas relações, favorecendo os antagonismos de classes. Esse é o capital, o qual é compreendido por Marx e Engels (2010[1848]) como um poder social, por abranger o coletivo.

MARX e ENGELS (2007, p.121), afirmam que “A sociedade civil abarca o conjunto das relações materiais dos indivíduos no interior de um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas”, o que torna fundamental, entendermos o atual contexto político, social e econômico no qual estamos inseridos, haja vista as muitas contradições que emergem diariamente, principalmente por conta da pandemia do covid-19, que vem beneficiando em muito o mercado, principalmente, a indústria farmacêutica e o incentivo à educação a distância que promove a corrida para adquirir aparelhos com alta tecnologia e acesso à internet.

Entretanto, nas comunidades, em que as condições de vida são precárias e a doença avança com rapidez, a situação é mais crítica, tendo em vista que, desde o mês de março do corrente ano, numa população estimada em 211 milhões de pessoas, das quais mais de 3 milhões estão desempregadas, (AGÊNCIA BRASIL, 2020) denota o quanto esse modelo econômico é elitista e seleciona somente os mais aptos.

O quadro acima demonstra o quanto está obscuro o futuro da sociedade brasileira, não só na saúde, pois o Estado, mediante seu papel mais de avaliador do que provedor, legitima políticas e projetos, principalmente na área da educação, que não só prescindem da realidade local, como são indiferentes ao processo de humanização, acentuado mais ainda nessa pandemia, que devasta as classes menos favorecidas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Se “O período que temos diante de nós abrange a mais heterogênea mistura de contradições gritantes [...]” (MARX, 2011 [1852], p. 56), compreender as políticas educacionais brasileiras, no momento atual, nos impõe uma condição *sina qua non*: compreender o modelo hegemônico que se atualiza secularmente na história e se metamorfoseia de acordo com a demanda do mercado intervindo em todos os níveis e aspectos das sociedades, no caso, o modelo neoliberal, tendo em vista que este, mascara suas propostas como se fossem democratizantes (BIANCHETTI, 2001, p. 114).

Na verdade, essas propostas se baseiam na ordem social determinada pelo Estado Capitalista, que é entendido como uma “pessoa”, com a possibilidade de acumular poderes limitados (BIANCHETTI, 2001), e atua em função de interesses das classes dominantes, por esta razão justifica-se seu limite de atuação, uma vez que dessa forma, o Estado deixa ‘alguns’ livres para atuar de acordo com seus próprios interesses.

A exemplo de políticas públicas de cunho mercadológico, pode-se citar a inserção da avaliação na educação, a qual é compreendida por Afonso (2009), como um sistema formal que promove seus testes estandardizados e publicação de rankings através das avaliações externas que se tornam centrais nas políticas de educação, favorecendo a competitividade como ocorre no mercado.

Mészáros (2008) afirma que, “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações do capital” (p. 42), as quais abrangem a inserção de parcerias do setor privado com o setor público, o que se faz presente nos estudos de Adrião (2017), os quais revelam que as parcerias público-privadas no setor educacional estão vinculadas a grandes corporações, cujo lema é *investimento social* no Brasil, proporcionando crescimento nesse segmento de forma que a educação pública se coloca em risco por ser tomada como um negócio lucrativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir, inicialmente, que esse contexto sócio-político-econômico e pandêmico, que acentuou ainda mais a desigualdade social, revela o quanto é seletivo e excludente o sistema do capital, o qual procura sob quaisquer circunstância auferir vantagens financeiras tomando a educação como um negócio que gera lucro, beneficiando a quem tem interesses particulares e nunca coletivo.

Mesmo diante desse cenário desumanizador, ainda nos resta perseguir uma educação, cujo papel seja o desenvolvimento da consciência no processo transformador da realidade social, que alcance as classes desfavorecidas na forma gratuita, mediante participação da sociedade na formulação de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n.13, p. 13-29, 2009a.

AGÊNCIA BRASIL. **Saúde**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-08/brasil-registra-mais-de-100-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso: 07 set. 2020.

ANTUNES, Ricardo **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/brasil-cresce-numero-de-pessoas-vivendo-em-pobreza-extrema-depois-do-golpe-30fd>. Acesso: 07 set. 2020.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. **Blog Boitempo**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso: 08 set. 2020.

MARX, Karl. Método da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1977 [1859]. p. 228 – 241.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011 [1852].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Shneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007 [1932].

_____. **O manifesto comunista**. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010 [1848].

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

RESUMO XI**A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO E A REFORMA GERENCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CEARENSE: UM ESTUDO SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ**

Sâmia Maria Lima dos Santos
PPGEd/UFCG
samalisantos@gmail.com

Arlane Markely dos Santos Freire
SME-Crato/CE
arlanemarkely@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O resumo apresenta resultados parciais de pesquisa, em andamento, que tem como objeto de estudo os desdobramentos do Prêmio Escola Nota Dez na organização e na gestão de escolas municipais, do estado do Ceará, que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental. O presente texto tem como objetivo analisar o contexto de implantação do Prêmio como política de responsabilização de âmbito estadual. A pesquisa situa essa iniciativa tendo como referência os processos de reforma do Estado e da educação, no Brasil e mais especificamente no estado do Ceará, pautados na ideologia neoliberal e no gerencialismo a partir da década de 1990.

O estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental. O levantamento bibliográfico examinou produção acadêmica que trata sobre políticas de responsabilização educacional e da implantação dessas políticas no âmbito do estado do Ceará. Fundamentam esse estudo os seguintes autores: Correa (2018), Araújo (2016), Valdevino (2018) e Costa (2020). No análise dos documentos foram consideradas as leis e portarias do governo do estado do Ceará que regulamentam a política em estudo.

O texto apresenta, inicialmente, o processo de implantação da reforma gerencial na educação pública cearense, apontando os princípios que o orientam. Em seguida, expõe a instituição das políticas de responsabilização educacional no estado do Ceará, com destaque para a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Em continuidade, analisa o Prêmio Escola Nota Dez, seus objetivos, seus pressupostos, sua organização e a indica os desdobramentos para as escolas. Por fim, apresenta as considerações finais.

A REFORMA GERENCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CEARENSE: POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO E O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ

No Brasil, a reforma do Estado, a partir da década de 1990, introduziu o modelo gerencial de educação pública pautado nos princípios mercadológicos de eficiência, eficácia, controle e qualidade. A partir desse período, inicia-se um processo de mudanças na educação pública em que a avaliação em larga escala se constitui como importante estratégia para o controle e a prestação de contas dos resultados educacionais. Nesse contexto, nos anos 2000, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a partir dele o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), Plano Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR). O Ideb, calculado a partir de resultados de avaliação externa e dados do censo escolar, passa se tornar um indicador de qualidade educacional de âmbito nacional. Nesse cenário estados e municípios se voltam ao cumprimento de metas.

No estado do Ceará, a reforma da aparelhagem estatal inicia-se na década de 1980, visando a implantação do gerencialismo na gestão pública e promovendo uma variedade de reformas nas diversas instâncias. Em 2006 é sistematizado o modelo de Gestão por Resultados (GpR) e que se consolida em 2007, no primeiro mandato de Cid Gomes. Para a consolidação do GpR, fez-se necessário transformar a cultura organizacional dos órgãos do Estado, inculcando a responsabilização nos servidores, implementação de planejamento estratégico das ações estatais, acompanhado de uma sistemática de avaliação e preparação do corpo funcional, através de treinamento e da capacitação para lidarem com as exigências do novo modelo. No campo educacional, a GpR contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação na educação pública cearense (VALDEVINO, 2018).

A implantação de sistema próprio de avaliação externa no Ceará ocorre inicialmente em 1992, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O sistema, que passou por várias mudanças nas últimas décadas, utiliza-se de uma avaliação censitária, aplicada no 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e nos 3º anos do Ensino Médio (CEARÁ, 2017). Desde a sua criação, o Governo do Ceará vem consolidando uma cultura de avaliação externa e de monitoramento.

No estado do Ceará, a partir de 2007, as políticas de avaliação externa passaram a se desenvolver fortemente associadas à responsabilização e a prestação de contas. A articulação entre essas três dimensões tem ocasionado maior cobrança sob os agentes públicos pelos resultados atingidos nas avaliações em larga escala. É precisamente nesse cenário que se intensifica a função reguladora das políticas e, como afirma Freitas (2013), as recompensas para quem atingir tais objetivos são elementos de um sistema de *accountability*.

O estado do Ceará tem ocupado lugar de destaque entre os entes federativos que vem desenvolvendo experiências que agregam os resultados das avaliações externas para a regulação dos processos e das políticas educacionais, utilizando, para tanto, mecanismos de responsabilização e indução que envolvem os diversos atores educacionais. Com base na lógica de mercado, são usados mecanismos de incentivos financeiros e competitivos para mobilizar os profissionais da educação na busca pela melhoria da qualidade da educação (ARAÚJO, 2016).

Considerado uma política de responsabilização, em 2009 o Governo do estado do Ceará cria o Prêmio Escola Nota Dez. Objetivando melhorar os índices de desempenho escolar das escolas públicas, o prêmio passa a ter como principal critério os resultados das redes municipais de ensino no Spaece. O referido prêmio foi criado por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará

(SEDUC) e através das Leis 14.371, de 19 de junho de 2009, e 14.580, de 21 de dezembro de 2009, e regulamentado no Decreto 29.896, de 16 de setembro de 2009 (CEARÁ, 2009).

A partir de 2011, o Prêmio Escola Nota Dez, inicialmente destinado apenas as turmas com os melhores resultados no 2º ano do Ensino Fundamental, foi ampliado para as escolas e turmas com os melhores resultados no 5º ano do ensino fundamental. Essa legislação foi revogada em 15 de dezembro de 2015, sendo aprovados a Lei n. 15.923/2011 e o Decreto 32.079, de 9 de novembro de 2016 que passaram a regulamentar o Prêmio. Desde então, o Prêmio passou a abranger as escolas públicas municipais e estaduais que oferecem as séries avaliadas no Spaece, 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental (CEARÁ, 2015)

Para a concessão da premiação, as escolas premiadas devem ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º, 5º e 9º do ensino fundamental regular, no momento da avaliação de alfabetização do Spaece, e ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE Alfa) situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10 (Dez) e entre 7,5 (sete e meio) e 10 (dez) na média de Índice de Desempenho Escolar - 5º ano (IDE – 5) e na média de Índice de Desempenho Escolar – 9º ano (IDE - 9) (CEARÁ, 2015). A solenidade de premiação ocorre anualmente é organizada pela Seduc e se materializa na entrega de troféus às escolas, que costuma contar com a participação e representantes do poder executivo e das escolas. O evento, que ocorre na capital, Fortaleza, é sucedido de outros eventos nas próprias cidades (CORREA, 2018)

Ao realizar uma leitura positiva do Prêmio, Calderón, Raquel e Cabral (2015) consideram que o Prêmio Escola Nota 10 estimula relações de cooperação entre escolas com melhores e piores resultados, na medida em que favorece o compartilhamento, entre as escolas apoiadas, das experiências exitosas das escolas premiadas, aliando estratégias meritocráticas com estratégias de cooperação e colaboração no âmbito escolar. Em oposição a essa visão, Araújo (2016) afirma que o Prêmio Escola Nota Dez se constitui como uma política que usa a avaliação externa para responsabilizar fortemente os atores educacionais pelos resultados escolares. Devido à bonificação escolar, o referido prêmio “tende a pressionar o corpo docente a alcançar as metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar” (ARAÚJO, 2016, p. 163).

A busca por resultados vem alterando os sentidos atribuídos a cada um dos elementos presentes na escola, inclusive, alterando a noção de prestação de contas. Nessa perspectiva, a própria ideia de responsabilização sofre alterações e move-se entre a lógica da sanção negativa e moral até à atribuição de prêmios e recompensas simbólicas (COSTA, 2020). De acordo com Afonso (2009), a grande probabilidade é que “a cooperação entre escolas dará lugar à competição”, “exacerbando ainda mais as divisões sociais já existentes” (p. 91)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional o governo do estado do Ceará tem desenvolvido, em âmbito estadual, políticas de alta responsabilização na educação ao adotar estratégias de bonificação e premiação pelos resultados alcançados em testes padronizados (OLIVEIRA E CLEMENTINO, 2019). Os resultados iniciais da pesquisa indicam que o Prêmio Escola Nota Dez constitui-se como um mecanismo de responsabilização que vem intensificando consideravelmente a responsabilidade dos docentes pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas. Implantado no contexto de consolidação da GpR, o Prêmio contribui para alteração das práticas pedagógicas e, também tem induzido as escolas a uma cultura de competição fundamentada em princípios neoliberais e

associada à ideia de cooperação e responsabilização dos sujeitos escolares, principalmente alunos, professores e gestores.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CEARÁ. **Lei nº 15. 923. 15 dez. 2015**. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. Diário Oficial do Estado. Fortaleza-CE.

CEARÁ. **Manual de orientações para elaboração, Execução e prestação de contas do plano de aplicação dos recursos financeiros do prêmio Escola Nota Dez**. Fortaleza- CE. 2017.

COSTA, Anderson Gonçalves. **A política educacional cearense no (des) compasso da accountability**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

CORREA, Erisson Viana. **Accountability na educação: Impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na educação básica nos estados do nordeste. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, p. 523-562.

VALDEVINO, F. G. **Políticas de Accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018

O LONGO CAMINHO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Irismar Aparecida do Nascimento

Universidade Regional do Cariri-URCA
irismar.nascimento@urca.br

Francisca Clara de Paula Oliveira

Universidade Regional do Cariri -URCA
francisca.clara@urca.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender os aspectos e questões envolvidas no debate sobre a criação e implantação de um Sistema Nacional de Educação-SNE no Brasil. Qual seria então a função principal do SNE? Por que é considerado pelos seus defensores como um mecanismo relevante para efetivar a universalização do acesso à educação pública de qualidade? A ideia é através dos fatos históricos e das leituras dos pesquisadores percorrer o caminho do debate sobre esse tema, analisando as contradições e disputas presentes em cada um desses momentos. O texto está norteado pela seguinte questão: A que passo estamos da criação do Sistema Nacional de Educação em nosso país? Este trabalho se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Para análise das questões apresentadas nos reportamos às reflexões de Saviani (2010,2016), Sena (2017), Gomes (2017), além de consulta à legislação da educação brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A existência de um Sistema Nacional de Educação é necessário para promover uma educação equitativa no país. Para Saviani (2010) “o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.” (SAVIANI, 2010, p. 381).

A bandeira para a criação e implementação de um Sistema Nacional de Educação-SNE no Brasil vem sendo levantada desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 onde apresentaram um “esboço” para tal.(SAVIANI, 2016, p.295). Esse tema também foi abordado nos momentos de elaboração das Constituições Federais de 1934, 1946 e a atual de 1988, nas quais foram apontados caminhos para se efetivar essa “coordenação nacional da educação.”

A Constituição de 1934, segundo Saviani(2016) aponta o caminho para que a educação fosse sistematizada em toda a federação, “É evidente que se visava à implantação de um Sistema Nacional de Educação.”(2016, p.12) o que não se efetivou devido a instauração do Estado Novo em 1937. A segunda oportunidade se deu na elaboração da constituição de 1946. Como descreve Saviani:

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. (SAVIANI, 2016, p.7)

Para o supra autor neste período foi travada uma grande disputa entre representações de escolas privadas e setores defensores da educação pública.

Em 1986 na IV Conferência Brasileira de Educação com o tema “A educação e a constituinte,” que resultou na “Carta de Goiânia”, estavam contidas muitas propostas para a educação que posteriormente foram contemplados pela Constituição Federal-CF de 1988 (SAVIANI, 2016, p.43). Essa citada Carta Magna trouxe nos artigos 205 a 214 os fundamentos da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 elaborada na Câmara de Deputados(jun./1990-maio/1993) trazia explícito no título IV, a menção ao Sistema Nacional de Educação, porém na tramitação pelo Senado Federal houve a alteração do tema que passou a ser “Da Organização da Educação”, essa mudança foi justificada pelo Senado Federal com o argumento de inconstitucionalidade. Para Saviani (2016) essa mudança ocorreu porque os legisladores “(...)considerando que um Sistema Nacional se constituiria numa camisa de força para a iniciativa privada e, pelo seu caráter unificado, implicaria numa ingerência do Estado nas escolas particulares, detectaram-no como inconstitucional.” (SAVIANI, 2016, p. 180) determinando, portanto, a criação do SNE como um ato inconstitucional. A Lei reformulada pelo Senado Federal aponta os sistemas de ensino estadual e municipal como os responsáveis pela coordenação e execução da educação básica.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, Saviani aborda sobre o Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação-PNE, neste trabalho o autor apresenta os obstáculos para a criação do Sistema Nacional de Educação dividindo-os em quatro tipos: econômicos, políticos, filosóficos-ideológicos e legais. (SAVIANI, 2010, p. 381)

Atualmente o Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, para o decênio 2014/2024, trás no seu Art. 13:

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

O estabelecimento do Sistema Nacional de Educação -SNE a ser feito em Lei específica com prazo até o ano de 2016. Porém, interesses políticos e econômicos vem impedindo que esse objetivo seja alcançado. Com esse impasse vemos a Educação Brasileira dá passos lentos rumo à universalização da educação pública gratuita e de qualidade para todos. “O Sistema Nacional de Educação (SNE) é uma meta do PNE cujo prazo, vencido em junho de 2016, não foi observado, muito em função do fato de que, assim como o CAQ, o PNE pressiona por maior compromisso financeiro da União.” (SENA, 2017, p. 291)

As metas do Plano Nacional de Educação precisam de uma estrutura de base para sua efetivação. Segundo Gomes (2017), dois objetivos fundamentais acabaram não sendo cumpridos o que pode comprometer a realização efetiva das outras metas do PNE. Nas suas palavras:

(...) medidas estruturantes para colocar o plano em marcha, como a instituição do Sistema Nacional de Educação e a implantação do Custo Aluno-Qualidade, pouco avançaram, o que fragiliza o cumprimento do conjunto de vinte metas. (GOMES, 2017, p. 13)

Sena(2017) aponta que tanto o SNE como a definição do Custo Aluno Qualidade(CAQ) são peças chaves para a realização das metas do PNE, por isso eram para ter sido realizadas até o primeiro biênio de vigência do PNE, porém já estamos no terceiro biênio, constatamos que ainda não foram alcançadas. O que nos faz concordar com a tese de Saviani quando diz que “ há estreita relação entre sistema de educação e plano de educação.” (SAVIANI, 2010, p.388).

Para que o objetivo do SNE seja realizado cabe esforços de todos, de forma a se articularem a fim de garantir a qualidade da educação em todos os seus âmbitos.

O PNE tem como pressuposto que os avanços no campo educacional devem redundar do fortalecimento das instituições (escolas, universidades, institutos de ensino profissionalizante, secretarias de educação, entre outras) e de instâncias de participação e controle social. Isso se materializa em suas estratégias, que demandam ações provenientes de estados, municípios e da União, atuando de forma conjunta para a consolidação do Sistema Nacional de Educação.” (BRASIL, 2015, p.14)

Como base estruturante na educação o Sistema Nacional contribuiria para que as políticas educacionais tivessem maior alcance e difusão no país, coordenando de forma efetiva o cumprimento das metas do PNE bem como sendo o principal vetor comprometido em difundir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

CONCLUSÃO

O longo caminho percorrido pelo Sistema Nacional de Educação vem sendo trilhado a passos lentos, sem firmeza e compromisso, o que põe em desvantagem a luta por uma educação pública gratuita e de qualidade para todos. Percebendo esses impasses cabe serem tomadas atitudes de luta e resistência a fim de conseguirmos estruturar com bases sólidas essa medida necessária para um real avanço da educação no Brasil. O Sistema Nacional de Educação continua sendo uma meta a ser alcançada, mesmo com várias oportunidades perdidas a “resistência ativa” de educadores indica um caminho de luta. “Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta.” (SAVIANI, 2016, p. 307).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE II). **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.**

GOMES, Ana Valeska Amaral.(org.)**Plano Nacional de Educação: Olhares sobre o andamento das metas.** Brasília, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v.15, n.44, maio/ago.2010, p. 380-412.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação: LDB: trajetória, limites e perspectiva**. 13.ed. rev. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados. 2016.

SENA, Paulo. **O Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ): As metas estruturantes para o cumprimento do PNE subiram no telhado?** In. GOMES, Ana Valeska Amaral. (Org.) Plano Nacional de Educação: Olhares sobre o andamento das metas. Brasília, 2017. P.275-301.

O ADOECIMENTO DOCENTE E A RELAÇÃO COM A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Luane Diniz dos Santos

Secretaria de Educação de Missão Velha
luanedinizdossantos@gmail.com

Anderson Gonçalves Costa

Universidade Estadual do Ceará
andersongoncalvescosta0@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm ocorrido mudanças nas orientações que se referem à educação e aos pressupostos que estruturam às políticas públicas. Essas mudanças implicam diretamente no trabalho docente que vem se adequando às necessidades da sociedade e às políticas vigentes.

O trabalho docente enfrenta uma nova ordem na educação. Metas quantitativas têm sido valorizadas em detrimento às especificidades do ensino, cabendo ao profissional traçar estratégias para alcançá-las. Nessa caminhada, muitas vezes não é auxiliado ou não tem suporte para chegar aos resultados esperados. Contudo, as atribuições do professor ultrapassam a sala de aula e envolvem auxílio à gestão, organização das atividades escolares e extraescolares, ações que promovam a eficácia do ensino e funcionamento da escola (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

As condições de trabalho do docente e a relação com o adoecimento do professor vem sendo objeto de estudo no campo da política educacional. As consequências para o professor não tardam a aparecer e, como resultado, podemos observar o crescimento dos índices de profissionais com doenças mentais, psicossociais e físicas.

Como evidências, o sistema educacional tem passado por uma intensa mercantilização da educação e precarização do trabalho docente. Essa precarização da educação é resultado da implantação de políticas educacionais que visam e priorizam os resultados da educação sem a devida valorização do trabalho e atuação do professor.

A partir destas observações, buscaremos analisar o processo de mercantilização da educação e os efeitos desse processo na saúde dos docentes. A pesquisa é de cunho bibliográfico,

e estar dividida, além da introdução, em duas seções: a primeira aborda o referencial teórico e fundamenta as questões relacionadas ao tema; a segunda traz as considerações finais tentando fazer a ligação entre as seções anteriores.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação vem sendo pensada desde a década de 1970 a partir da lógica econômica e colocada a serviço do desenvolvimento capitalista. No Brasil acontece uma sucessão de reformas que buscam solucionar as dificuldades do setor educacional e caracteriza-se como um processo contínuo e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

Na década de 90 mudanças significativas foram implantadas no que tange à avaliação, gestão e responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos. Tais mudanças implicaram na implantação de um modelo de educação público-gerencial, tendo como uma de suas características a reestruturação do estado no setor de educação e, por impor, a gestores e docentes, políticas de responsabilização, atribuindo novas funções às instituições escolares e, conseqüentemente, ao professor (SILVA; SOUZA, 2013). Processos importantes e significativos no que se refere as avaliações saíram do domínio do professor e passaram a ser utilizados por terceiros como termômetro indicador de dados para medir rendimentos escolares de alunos e instituições (AFONSO, 2009).

Desse modo, se observa interesses ocultos dos governos em mercantilizar a educação e submetê-la ao mercado e suas exigências de qualidade. A educação toma novas proporções baseadas em resultados deixando de ser democrática e tornando-se excludente, pois favorece instituições e servidores que alcançam os índices esperados, excluindo aqueles que não os alcançam.

Como observado, o campo educacional vive um processo intenso de transformação em todos os âmbitos inclusive no trabalho. Tais mudanças incidem nas instituições de educação, as quais são obrigadas a se adequarem aos novos caminhos educacionais direcionados por políticas públicas, interferindo no trabalho docente.

Oliveira (2005) assinala que essas mudanças educacionais acarretaram conseqüências para o professor. Esse agora terá que assumir mais atribuições da qual induz a proletarização, precarização e responsabilização do trabalho docente.

É possível observar a responsabilização sobre o professor em diferentes esferas do processo educativo. Por muitas vezes o profissional se sente incapaz diante das exigências e cobranças. Sobre isso, Oliveira (2006) afirma que os professores são vistos como os principais responsáveis no desenvolvimento cognitivo dos alunos, no desempenho da escola e do sistema e são impostos a funções que estão além de sua formação.

Gasparini *et al.* (2005) assinala que o sistema transfere para professor o compromisso de preencher os espaços deixados pela estrutura escolar por meio de sistemas rígidos de avaliações, políticas de flexibilização e precarização do trabalho do professor. Assim, fica evidenciado que tais condições podem implicar negativamente no trabalho e na saúde do professor.

O trabalho do docente obedece a um regime empregatício parecido com os demais funcionários de outros setores de serviço, vendem seu trabalho em troca de um salário para se sustentar.

Isto significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril

ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 7).

A profissão docente passa a ser tratada como um serviço/mercadoria a ser oferecido. E, para obtenção de lucro no mundo mercantil, o Estado passa a reduzir gastos, as poucas formações continuadas não atendem às demandas atuais, há aumento do número de alunos por turmas, além do acúmulo de funções do professor.

Impostas tais condições de trabalho, os docentes encontram-se diante e propícios a muitas doenças psicossociais, mentais e físicas em sua rotina diária. Esteve (1999) discorre sobre o processo tenso que passam os professores, acarretando estresse, elevando e diminuindo a eficácia do trabalho do professor. No enfrentamento diário, as diversas atividades atribuídas aos docentes causam cansaço e mexem com as estruturas emocionais (SILVA; GUILLO, 2015).

Naujorks (2002) afirma que a profissão do professor é uma das que mais causa desgaste físico e emocional. A autora argumenta que o trabalho poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional, no entanto, torna-se frustrante. O pesquisador Dejourns (2015) estuda a relação do trabalho com as condições de saúde docente. Ele relata que o trabalho pode tornar-se fonte de desprazer e tensão, contribuindo para problemas psíquicos, originando desânimo, tristeza e patologias. Para o autor, o sofrimento é definido a partir de alguns fatores como esgotamento, tristeza e descontentamento com o trabalho.

Entre as causas do mal-estar docente podemos elencar a estrutura dos espaços educacionais, superlotação nas salas, jornadas de trabalho dupla ou tripla, esgotamento, salários baixos, angústias no cumprimento de prazos. Falta de recursos, problemas com alunos, violência, burocratização do trabalho e desvalorização/pauperização da profissão. Isso culmina na desmotivação do profissional, na redução de desempenho e na qualidade do serviço prestado. Como consequência os docentes adoecem (SILVA; GUILLO, 2015), prejudicando o sistema de ensino com a saída antecipada de muitos docentes para tratamento de saúde ou em muitos casos desistência da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais, sob a égide do gerencialismo, contribuem diretamente no adoecimento docente. Esse modelo educacional, que prioriza os resultados em detrimento da aprendizagem, desconsidera a saúde dos profissionais que enfrentam problemas diários, realizando atividades que estão além de suas atribuições.

É necessário pensar metodologias voltadas não apenas para os resultados, mas que considerem a integridade do professor, observando as condições que propiciam o desenvolvimento de doenças quando colocados sob muita pressão para obtenção de resultados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo, Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 13-29. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 20, jul. 2019.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo e psicopatologia do trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ESTEVE, José. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

GASPARINI, Sandra. Maria et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.2,p.189-199,maio/ago. 2005.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria-RS, vol.20, p. 117-125, 2002.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 23, n. 92, p.753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Eloiza. S. G. O “mal-estar” docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, vol. 7: 24-41, 2006.

OLIVEIRA, Dalila. A; ASSUNÇÃO, Ada. A. Condições de Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila, A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L,M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: 2010.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC Campinas, Campinas, n.24,jun,2008, p.7-16.

SILVA, Regisnei. Aparecido. Oliveira. GUILLO, Lídia. Andreu. Trabalho docente e saúde: Um estudo com professores da educação básica do Sudoeste Goiano. **Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação**. UFG-Regional Jataí. V. 11, n.2, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36845>. Acesso em: 23, nov. 2019.

SILVA. Andréia F. SOUZA. Antônio. Lisboa. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.150 p.772-787 set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/03.pdf>. Acesso em: 10, Jun. 2019

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. **Revista Trabalho Necessário**, ano 6, número 6, 200.8.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: RELEVÂNCIA POPULAR NO PROCESSO DE CONTROLE, DELIBERAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Marcel Pereira Pordeus

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

marcelppordeus@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, é fato que todos os serviços públicos fazem direta ligação com os direitos do cidadão, contudo, asseverando semelhante realidade, nos deparamos com relativo descaso pelo poder público no oferecimento e desvalorização de muitos serviços para o cidadão, alegando sempre déficits econômicos e recursos escassos, quando não, a procrastinação e a burocracia que são os empecilhos reinantes da má administração da máquina pública. Com efeito, homologamos a relevância da população como responsável pelo bem público, pois através do voto e, conseqüentemente, da escolha do político representante, o povo exerce a plenitude de sua hegemonia perante o Estado.

Mediante supracitada assertiva, sabe-se que o Poder Legislativo apetece constitucionalmente a prerrogativa de subsidiar sustentáculo legal às políticas públicas educacionais – subscrevendo em caráter geral e abstrato – formando desta forma estrutura basilar para diligência do Poder Executivo. Em suma, o Poder Legislativo e Executivo trabalha em consonância para dar aplicabilidade às políticas públicas, sejam estas educacionais ou de outro âmbito social, contanto, na falha destes, a relevância popular no processo de controle e deliberação é essencial para que o usufruto das garantias líquidas sejam reais. O engajamento da sociedade civil na luta diária, para o cumprimento e criação de novas políticas públicas, fez com que ocorressem ínfimas melhorias dos serviços à população brasileira, contudo, por meio de associações, sindicatos e organizações, os cidadãos podem se organizar e formar parcerias efetivas com os representantes públicos, sempre almejando aplicabilidade em projetos já existentes e construto de novos programas, com o intuito de galgar melhorias, bem-estar e qualidade de vida à sociedade brasileira. Para tanto, deve-se inferir a política à importância do termo diálogo, negociação e intermédio de interesse comum. Quando associado estes fatores, a cidadania, tanto buscada, se torna plena.

DELIBERAÇÃO POPULAR PARA A DEMOCRATIZAÇÃO

A sociedade em que vivemos, possui fatores significantes de complexidade no que tange à problemática social, pois tais elementos envolvem inúmeros conflitos de interesses. Nesse sentido, como forma de estabelecer uma hierarquia e sistematização dos interesses públicos, se faz necessário estabelecer prioridades na importância da demanda dos serviços sociais. Para se tornar viável, entretanto, o cumprimento das tarefas deve ser bem administrado com eficácia pelo Poder Público e pela sociedade civil. Quanto da relevância das políticas públicas, pode-se conceituar as mesmas dentro de um parâmetro social, e:

Compreendidas as diversas demandas e expectativas da sociedade, ele fará a seleção de prioridades para, em seguida, oferecer as respostas. As respostas nunca atenderão às expectativas de todos os grupos. Alguns grupos serão contemplados, outros não. Para os grupos contemplados o governo terá de formular e desenvolver ações para buscar atender suas expectativas, integral ou parcialmente [...]. Ao atuar na direção do interesse público, o governo busca maximizar o bem estar social. Em outras palavras, as Políticas Públicas são o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses [...] (SEBRAE-MG, 2008, p. 7).

Devido a supracitadas assertivas, esta almeja salientar a cidadania como precursora e fomentadora de conquistas sociais em nosso País, contudo, mostrando e qualificando as políticas públicas existentes, em seus mais amplos contextos. Mediante ao exposto, defendemos a importância da política na intermediação e luta pelos direitos dos cidadãos, visando um bem comum. Tal processo surge com o intuito de auxiliar todas as pessoas, como forma de integrar a sociedade em suas prerrogativas líquidas. Com efeito, podemos conceituar política como sendo um conjunto de procedimentos formais e informais que exprimem relações mútuas de poder e que intermedia a deliberação pacífica de bens e garantias para a sociedade.

Os argumentos de política se destinam a estabelecer um objetivo coletivo, enquanto os argumentos de princípios, em razão de estes serem caracterizados pelas proposições que elencam direitos, visam ao estabelecimento de um direito individual (DWORKIN, 2002, p. 141).

Quando nesta pesquisa enaltecemos as políticas públicas como fator democrático de conquistas sociais, temos de citar a gestão democrática participativa como relevante para a conquista de direitos, e conseqüentemente de cidadania. A exemplo disso, como meio de endossar a relevância popular no processo de controle, deliberação e gestão democrática, citamos a forma como esta última está sendo tratada nas escolas, principalmente diante dos novos enfoques, tais como o planejamento participativo, o que leva em conta movimentos culturais e políticos onde a escola está inserida. Para tanto, a LDB é enfática em exigir uma gestão escolar democrática, como se expõe a seguir (art. 14, I e II) (BRASIL, 1996, online):

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I — participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II — participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como vemos o art. 14 da LDB, esta corrobora com a exposição descrita, versando sobre a participação da comunidade escolar, propondo que sejam exercidos os papéis de acordo com os princípios legais.

Para a investigação do *corpus* desta pesquisa, elencamos dados concernentes às políticas públicas, à relevância popular no processo de controle, deliberação, gestão democrática e democratização participativa, como forma de embasar nossas assertivas na construção deste artigo. Esta temática foi angariada devido ao fato de sabermos das várias problemáticas existentes na aplicabilidade e fiscalização das políticas públicas educacionais no Brasil. Somando-se a isso, salienta-se a democratização participativa das escolas públicas na atualidade, em que pouco vemos uma comunidade ser partícipe no processo de gestão, como também do ensino-aprendizagem de uma escola. Ao observarmos essas transformações imputadas na gerência de uma escola democrática, percebemos os fatores intrínsecos que fizeram esta mesma escola ser o modelo de espaço cidadão e de igualdade para os que dela fazem parte. Nesse sentido, perceber esse universo e como se dá suas mudanças no âmbito da gestão escolar, é o que nos impulsiona na investigação dessa temática.

A deliberação popular não se abstém de lutar por melhorias que favoreçam o conjunto. Contudo, para que esse modelo seja de fato implementando nas escolas e se torne padrão, não é o suficiente apenas determinar leis, é preciso do trabalho e colaboração dos educadores, o gestor frente à escola precisa estar conscientizado da importância disso e ter o devido preparo para pôr essas ações em prática. O processo de democratização em uma escola não se dá de forma fácil e espontânea. O gestor terá que ter habilidade nas relações de poder para proporcionar o avanço nos processos democráticos. É preciso um esforço humano permanente para que os encaminhamentos das decisões sejam em função de um grupo e não de indivíduos.

Para que o gestor possa desenvolver o exercício da gestão democrática precisará de determinação, pois são muitos desafios a enfrentar diariamente para a manutenção e desprendimento porque em uma democracia o poder é dividido com todos os que fazem parte daquele determinado contexto histórico.

Construir uma democracia plena em nosso país de maneira que permita ao cidadão participar efetivamente de todas as decisões que lhe diz respeito, abrangendo o conjunto de relações sociais a qual envolve toda a sua vida, é o grande desafio que se apresenta para nós nesse início de século. Assim, se faz necessário investir nas formas democráticas de gestão que hoje e dentro dessa nova conjuntura, deixa de ser uma opção a mais para a escola e passa a ser uma necessidade à sua existência, haja vista que uma sociedade que escolhe a Democracia como seu valor por si mesmo, não poderia jamais conviver com uma escola democrática. Portanto, o terceiro milênio chegou e, com ele, um conjunto de transformações em andamento, um conjunto de aspirações e desafios que exigem respostas imediatas, e entre estas, a Democracia, que precisa ser implantada de forma plural, que envolva toda estrutura social.

Somando-se a isso, a comunicação é a base nos processos democráticos, por isso é imprescindível que as nossas relações, quer na vida social como um todo, quer no cotidiano, é necessário que seja plena e líquida. Compor uma democracia é estar numa sociedade cujos cidadãos agem comunicativamente no mundo em coletivo e de forma individual, sempre com respeito às idiosincrasias. Uma sociedade é genuinamente democrática se os seus cidadãos agem de acordo com procedimentos racionais também em sua vida cotidiana.

CONCLUSÕES

Nesse contexto, entendemos que gerir é tomar decisões, um outro aspecto importante em uma gestão democrática, além de sobre o que as decisões são tomadas, é quem toma as decisões. A importância disso se dá no fato de que os interesses se inter cruzam, tanto dos dirigentes quanto da sociedade no geral, o que pode gerar conflitos. Deste fato, também se sedimentou, por muito tempo, a atitude natural sem questionamentos de aceitação de uma hierarquia de poder. No topo dessa hierarquia, encontram-se os pequenos grupos que decidem sobre as grandes orientações da educação. É assim nos sistemas escolares, mas também é assim na educação familiar e naquela praticada pelos meios de comunicação de massa.

É importante entender democracia como um conceito utópico, no sentido em que ele baliza nossa compreensão da política, mas não pode ser entendido como um termo capaz de dar conta do mundo concreto e real. É por esse motivo que não existe no mundo contemporâneo uma democracia exatamente igual à outra. Todos os países ou sociedades ditas democráticas criam ou conseguem estabelecer um processo democrático específico dentro de suas condições históricas e materiais. Além disso, outro problema para o termo democracia é o peso ideológico com que ele foi carregado pelas principais democracias ocidentais, de forma a entendê-lo de acordo com os seus interesses econômicos e políticos. Nesse sentido, há entre os países contemporâneos uma variedade muito grande de processos democráticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Supremo Tribunal Federal, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/beCX4> Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**, 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/jmtQ0> Acesso em: 18 set. 2020.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Traduzido por Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Coleção direito e justiça.

SEBRAE. **Políticas Públicas Conceitos e Práticas**. Serie Políticas Públicas, v. 7, Minas Gerais, 2008.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PIERRE BOURDIEU: APROXIMAÇÕES A DISCUSSÃO DA DESIGUALDADE NAS ESCOLAS

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: mariaeduardadeoliveirabm@gmail.com

Francisca Jaqueline da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: jaquelinesilva.fjs@outlook.com

Iasmin da Costa Marinho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: iasmincostamarinho@gmail.com

INTRODUÇÃO

A desigualdade social e educacional no Brasil são evidências cada vez mais permanentes nos cenários da escola pública. Mesmo com os avanços na área, essas disparidades ainda são muito fortes e intensas, sendo consequência disso a precarização do ensino público. O Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF BRASIL, 2018), intitulado “Pobreza na infância e adolescência” (2018) evidencia as altíssimas taxas de analfabetismo e atraso escolar, em que 8.789.820 crianças e adolescentes são privados de educação no Brasil.

A partir desses dados, é clara a necessidade de compreender as desigualdades escolares a partir da Sociologia da Educação em Pierre Bourdieu que, próximo dos anos 1960, foi o grande formulador de uma resposta inovadora para o problema da desigualdade na escola, tornando-se uma referência expoente da educação no mundo inteiro (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Portanto, realizar aproximações à discussão das desigualdades escolares fundamentando-se nos estudos de Pierre Bourdieu é o objetivo deste trabalho. Para tanto nos debruçamos em dois conceitos discutidos em sua obra, quais sejam: o capital cultural e a escola.

Este trabalho tem abordagem qualitativa, caracterizada por ser reflexiva e estudar pessoas, atividades, eventos ou culturas e grupos (CRESWELL, 2007, p. 208). Foi realizado um breve levantamento bibliográfico, por meio de livros e artigos pesquisados no *Google Acadêmico* e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, cujo recorte de referencial teórico utilizado neste

trabalho foi baseado em autores como Pierre Bourdieu (1998, 1989); Nogueira e Nogueira, (2002); Ferreira, (2013); Mendes, Seixas, (2003); Alves (2008); Souza e Anegues (2018); Miguel (2015); Ferreira (2013) e Alves (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação no Brasil é formada por um espaço multidimensional, ou seja, em que existem diferentes culturas presentes. Conviver com grandes disparidades, na sociedade em geral, é um fato para milhares de jovens do país, e a escola é um espaço que não se exclui dessa realidade. Esses sujeitos, enquanto estudantes, também precisam de adaptação ao campo escolar, que exige cada vez mais o bom desempenho na realização de atividades e avaliações escolares. Para isso, geralmente é requerido o domínio da escrita e da linguagem, aspectos em que as desigualdades sociais estão mais do que presentes no Brasil, tendo em vista que, segundo Alves (2008), a camada popular

está submissa às normas e valores dominantes. Os agentes menos competentes – pela perspectiva da cultura legítima – estão à mercê dos efeitos da imposição do campo de produção ideológico influente, acarretando tomadas de posições ligadas às representações “legítimas” do mundo social.” (ALVES, 2008, p. 5).

Em seus escritos, Bourdieu se detém ao estudo das desigualdades presentes na escola de forma oposta ao antigo funcionalismo otimista, corrente teórica que enxergava a educação como maior solucionadora dos problemas socioeconômicos de uma nação. Confrontando essa ideia, Bourdieu (1998) discute a educação nas sociedades modernas na perspectiva de que a escola contribui com a reprodução, naturalização e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalismo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Existem estratégias de reprodução social que estão presentes na escola e que “são entendidas como um sistema de práticas conscientes ou inconscientes, através das quais os agentes procuram conservar ou aumentar o seu patrimônio” (MENDES, SEIXAS, 2003, p. 105).

Para Bourdieu (1998), a sociedade é produto de uma estrutura estruturante, ou seja, um mecanismo de construção e organização de padrões e representações, reproduzidos por algumas instituições como a família e a escola, que são responsáveis pela formação social dos sujeitos. Assim, é consolidada uma estrutura social, que é dividida por classes e tem as suas divisões baseadas no capital econômico (MENDES, SEIXAS, 2003). Essas divisões de classes ficam bastante claras quando levado em consideração o campo educacional, “que representa um espaço marcado pela dominação e pelos conflitos” (FERREIRA, 2013). As classes mais altas possuem maior privilégio, o que causa exclusão de grupos populares e violência simbólica para com eles, isto é, a internalização de uma inferioridade que foi construída pela sociedade (MIGUEL, 2015).

Cada sujeito é influenciado por um *habitus* ou herança familiar, definido pela posição social do sujeito na sociedade e evidência de como este indivíduo pensa e age em seu meio. Cada família transmite um certo capital cultural para seus filhos, direta ou indiretamente (BOURDIEU, 1989). Um exemplo disso são os filhos de pais da classe trabalhadora, que encontram dificuldades de corresponder às exigências escolares, já que muitos desses pais possuem baixa ou nenhuma escolaridade, devido à dedicação ao trabalho desde cedo. Isso acaba passando de geração para geração, mesmo inconscientemente. Esta ideia é reforçada por Souza e Anegues (2018), quando afirmam que “a educação dos pais tende a ser determinante no nível de educação alcançado pelos

indivíduos, o que denota uma baixa mobilidade educacional entre as gerações (SOUZA E ANNEGUES, 2018, p. 134).

Dessa forma, espera-se que os filhos concluam os estudos para ingressar no mercado de trabalho e contribuir na renda familiar. O sistema escolar é compreendido como um fator de mobilidade social (BOURDIEU, 1998). Acredita-se que por meio da educação consegue-se o êxito social, pois “o capital escolar é a única maneira, para certas classes e frações de classe, de evitar a regressão social e/ou de melhorar a posição relativa no espaço social” (MENDES, SEIXAS, 2003, p. 117). No entanto, essa ascensão é bastante difícil de alcançar, já que os conhecimentos da escola são pensados para as classes mais altas e não consideram a realidade das classes populares. São “códigos emprestados, alheios, que refletem mal sua experiência e suas necessidades” (MIGUEL, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se necessário compreender que as desigualdades escolares não são afetadas somente pela diferença no capital econômico dos indivíduos, mas possuem também uma forte ligação com o capital cultural, que são os mais diversos conhecimentos e as experiências que o sujeito adquire ao longo da vida, formando sua espécie de repertório social. (BOURDIEU, 1998).

Dessa forma, tornou-se essencial reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais dos alunos. Isto é, fatores como sua classe, etnia, sexo, local de moradia, dentre outros aspectos de ordem social também contribuem para o êxito escolar ou não (FERREIRA, 2013). Isso significa que existe uma estrutura favorável a uma minoria da população que possui capitais econômico e cultural mais elevados do que o restante da sociedade, que contribuem com a reprodução e o reforçamento das desigualdades sociais.

No contexto escolar, é necessário pensar em formas de demolição dessa estrutura que tanto define a vida das pessoas nela inseridas, para que a escola funcione como um meio de superar disparidades. Porém, mesmo que a escola atendesse a todos igualmente, ainda assim a escola privilegiaria os que possuem regalias em sua bagagem familiar, e deixaria marginalizadas as classes mais baixas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Para Bourdieu (1998),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Assim, a educação perde seu papel transformador e democratizante das sociedades e começa a contribuir com a manutenção e legitimação dos privilégios sociais, reforçando o caráter dominador da elite, ignorando as desigualdades culturais existentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 179-184. jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a09v23n1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4573912/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil**. **E-mosaicos**: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.46-59, jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/viewFile/8846/6726>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. **Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu**. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 1, n. 19, p.103-129, abr. 2003. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. **Bourdieu e o “pessimismo da razão”**. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.197-216, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v27n1/0103-2070-ts-27-01-00197.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et al. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação, Campinas, Sp, v. 78, p.15-36, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SOUZA, W. P. S. F; OLIVEIRA, V. R; ANNEGUES, A. C. Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem não paramétrica. *Pesquisa e planejamento econômico (PPE)*, v. 48, n. 2, ago. 2018. Acesso em: 30 de julho de 2020.

UNICEF BRASIL (Brasília). **Pobreza na infância e na adolescência**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

GESTÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO REMOTO DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS (TILS)

Marla Vieira Moreira de Oliveira
Universidade Regional do Cariri – URCA
marla.vieira@urca.br

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ingresso no Ensino Superior se configura como um dos maiores desafios para estudantes que concluíram o Ensino Médio no Brasil. No contexto geral são 38.272 pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação matriculadas em curso de graduação (INEP, 2018). Nesse contexto ressaltasse a relevância linguística e as necessidades das pessoas com surdez.

O número de alunos surdos matriculados no ensino superior tem aumentado significativamente, segundo dados do INEP (2018) com base no Censo de 2017 foram de 2.138 alunos. Essa quantidade não contabiliza os alunos que se autodenominam com deficiência auditiva que perfazem um total de 5.404 pessoas e também com surdocegueira que são 139 matriculados. Essa contabilização se faz importante, pois muitas vezes essas denominação e diferenciações confundem os alunos na hora de identificar a tipificação de sua deficiência. Existem pessoas nessas duas tipificações (deficiência auditiva e surdocegueira) que são usuárias da Língua Brasileira de Sinais – Libras e no caso da surdocegueira no formato tátil. Portanto, necessitam da presença do intérprete educacional.

Os dispositivos que resguardam a necessidade desse profissional e o uso da Libras são: i) Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000; e ii) a Lei nº 12.319/2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O objetivo desse estudo é relatar a experiência de gestão do trabalho remoto que envolve cotidiano atual desses profissionais na Universidade Regional do Cariri (URCA). O intuito é descrever como esse trabalho contribui para resguardar o acesso à informação e conhecimentos nas duas línguas Libras/Português e vice-versa.

GESTÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO/TRADUÇÃO REMOTA NA URCA

Acompanhar o trabalho de tradutores/intérpretes de Libras é um trabalho complexo, todavia, extremamente profícuo. A disponibilização desse serviço no espaço educacional compõe as ações necessárias para assegurar, conforme legislação vigente (Lei nº 10.436/2002 e a Lei nº 13.146/2015) a acessibilidade e inclusão, garantindo às pessoas surdas o seu direito linguístico e cultural, e participação efetiva em diversas atividades (FEBRAPILS, 2020).

Em maio do ano corrente (27 de maio de 2020), a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guiaintérpretes de Língua de Sinais (Febrapils) lançou a Nota Técnica nº 04/2020 que trata sobre interpretação simultânea remota para a Língua Brasileira de Sinais. O documento não tem o foco na educação, mas diante da

[...] situação de pandemia causada pela COVID-19, buscas por novas possibilidades para a prática da interpretação para as línguas de sinais se apresentam, a necessidade de pensar em soluções para prosseguir com atividades de trabalho por meio do contato remoto, home office (teletrabalho) e apresentações virtuais, são soluções que se apresentam para lidar com os desafios dessa nova realidade (FEBRAPILS, 2020, p.01)

Na Universidade Regional do Cariri (URCA), na região dos municípios de Crato e Juazeiro do Norte (Ceará), a experiência é vivenciada através da gestão desse serviço e conta com atuação de três profissionais tradutores/intérpretes de Libras que atendem graduação e pós-graduação (dois estudantes de graduação e um de pós-graduação). Nesse tempo de pandemia, os mesmos profissionais também contribuem para acessibilidade em documentos e eventos/reuniões demandados pela instituição.

Na organização e condução desse trabalho é necessário desenvolver várias atividades: a) elaboração de uma agenda permanente para cumprir as atividades; b) contanto com as necessidades do grupo, sobretudo, no acesso ao material para tradução/interpretação; c) resguardar o revezamento nas atividades demandadas, pois se trata de um serviço que envolver um esforço físico e cognitivo de elaboração mental entre duas línguas (Libras/Português e Português/Libras). Nesse contexto da pandemia, também implica em estudar e se apropriar acerca das diversas formas de tecnologias disponíveis.

Diante desses aspectos a experiência aponta para algumas questões importantes e que se configuram como necessidades para desenvolver um trabalho qualificado: a) manutenção do princípio de organização (escalas, horários e revezamento); b) acesso prévio ao material (audiovisual e escrito); c) contato precedente com as plataformas de transmissão (*Google meet, instagram, Youtube, Facebook* etc); e, d) possuir equipamento e ambiente adequado (notebook, celular, tablete, iluminação etc), dentre outros.

A experiência, ainda em andamento, mostra uma grande capacidade de reinvenção tanto de quem está na gestão para elaborar estratégias de organização e humanização desse serviço, assim como, os profissionais que no seu cotidiano tem sempre um conhecimento novo a acrescentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa caminhada junto ao grupo de profissionais tradutores/intérpretes de Libras na Universidade Regional do Cariri (URCA) permite conhecer as necessidades desses profissionais e os aspectos concernentes a educação de surdos.

Ao introduzir a figura do gestor para acompanhar esse trabalho é imprescindível, pois reconhece a necessidade do diálogo entre as demandas existentes e a possibilidade de atendê-las. Esse modelo gestão pró-inclusão tem como consequência um aprendizado agregado a novos desafios. Revela também que se trata de uma atividade que exige um esforço desse profissional para aliar o ver, ouvir e sinalizar com o propósito de garantir o acesso à informação de forma qualitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 mar.2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FEBRAPILS. NOTA TÉCNICA Nº 004/2020, de 27 de maio de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Zap62uLDTJ7TPKnDedaO9Z0k0l0rmvWf/view>>. Acesso em: 10 jun.2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2018. setembro 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>> Acesso em: Acesso em: 10 mar.2019.

A POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO BÁSICA CEARENSE: QUAIS INTERESSES PREDOMINAM?

Maria Rosângela de Souza

Universidade Federal do Ceará

E-mail: mrsouzas@gmail.com

Sabrina Zientarski Bragança

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: sabrina_educampo@hotmail.com

Clarice Zientarski

Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: clarice.zientarski@ufc.edu.br

INTRODUÇÃO

A Rede de Ensino de Fortaleza é reconhecida como a quarta maior das capitais brasileiras em número de matrículas (antecedida por São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus), e primeira do Nordeste, conforme o Censo Escolar 2019, com mais de 228 mil alunos matriculados no ano corrente, cujas escolas alcançaram os melhores resultados no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece) e no Spaece-Alfa, sendo homenageadas no Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed) (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2020), ou seja, a avaliação e os resultados destas ganham destaques na rede de ensino e nos noticiários nacionais.

Schneider e Nardi (2019), através de pesquisas bibliográficas junto a autores das Ciências Sociais e Aplicadas, Humanas, Administração e Ciência Política, enfatizam que o conceito de *accountability* oscila muito de acordo com os países, os contextos, perspectivas políticas-ideológicas, no entanto, chegaram ao argumento consistente de que esta pode ser entendida como a resultante da interação de três dimensões essenciais: *avaliação*, *prestação de contas* e *responsabilização* (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

A lógica de uma *accountability* no meio educacional constituída pelos elementos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, vem a provocar não só mudanças no sentido

de alterar o *fim último* da educação - que é a humanização, segundo Mészáros (2008) - mas se apresenta como um processo que interfere na condução da educação brasileira com fins comerciais.

O Estado do Ceará, dentre os 26 estados da federação brasileira, é precursor em adotar política enredadas com o 'espírito do capitalismo' a partir dos anos de 1990, e teve como resultado a criação de sistemas de avaliação mediante o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), o qual vem se aprimorando à proporção que se aperfeiçoa a tecnologia e as demandas do mercado com a exposição de resultados a partir do uso de avaliações externas.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo compreender o motivo pelo qual o Estado do Ceará adota políticas de *accountability* na educação na ênfase na avaliação para se promover como exemplo diante dos demais Estados na Federação.

Para tanto, temos a seguinte problematização: quais os reais interesses da prefeitura de Fortaleza investir num sistema de avaliação na educação básica? Para alcançar tal intento, adota-se como método de pesquisa o Materialismo histórico-dialético que permite compreender o objeto na suas partes e em relação com a totalidade, partindo do abstrato e chegando ao concreto (MARX, 1977 [1859]) e como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, sobretudo a partir de Karl Marx, Mészáros, Schneider e Nardi, Karlane Araújo, Hermeson Menezes, e o site da Prefeitura de Fortaleza.

O desenvolvimento do trabalho se dá a partir de duas seções, sendo que na primeira, que se constitui o *Desenvolvimento*, discorreremos sobre a *política de accountability e sua inserção na educação*, a segunda, sobre *os efeitos das políticas de accountability na educação cearense*. E nas *considerações finais*, pretendemos lançar reflexões acerca dos interesses do estado do Ceará em se projetar mundialmente na educação.

A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY E SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO

Quando Schneider e Nardi (2019) descerra sobre o ideário neoliberal, o faz citando as teorias construídas ao longo dos anos de 1980 e 1990, que levam em conta o papel do Estado e do mercado em um projeto de desenvolvimento, e que apontam para a inserção de padrões gerenciais na administração pública, sendo eles: o *management* ou *public management*; o modelo gerencial puro; o *Consumerism* e o *Public Service Oriented*, sendo este o mais recente, tendo como discussão a *accountability/equidade*.

Dessa forma, o cidadão se encontra mais relacionado "ao valor da *accountability* como dever social de prestação de contas, e ao conceito de equidade na prestação de serviços públicos" (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 36). E dessa configuração emerge a questão sobre o valor da *accountability*, sob perspectiva gerencial.

Esse gerencialismo, voltado exclusivamente para disseminar, através de metas, que são altamente tecnicistas, a cultura da *performance* do indivíduo, quer seja professor ou aluno, expõe um 'projeto' espelhado numa aura de "preocupação com o crescimento desses países", no entanto, na verdade, oculta os interesses capitalistas pregados há décadas e mundialmente disseminados com mais força a partir dos anos de 1990, nos países da América Latina e Caribe.

O que era para ser informação, prestação de conta e responsabilização, na forma *accountability*, para diagnosticar e externalizar à sociedade sobre o que ensina, como se ensina e as formas de organização desse trabalho docente, considerando a ética e as características culturais, na verdade, se torna numa cartilha de metas postas por órgãos internacionais visando o lucro.

E quanto ao Estado, que é organizado segundo a lógica do capital, estrutura-se a cada período histórico incorporando valores, mas sempre confirmando sua centralidade no controle da educação (*accountability* - responsabilização, avaliação e prestação de contas), usada para preservar e implementar suas políticas aos ditames neoliberais. (MENEZES, 2019) e dessa forma, não temos como negar os interesses mercadológicos do Estado.

OS EFEITOS DA POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

Segundo Araújo (2020) foi a partir de 2007, que o Spaece incorporou a avaliação da alfabetização e a expandiu para as três séries do ensino médio de forma censitária, passando a ter três focos: avaliação da alfabetização (Spaece-Alfa; 2º ano), avaliação do ensino fundamental (5º e 9º anos) e avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries), o que dá extrema relevância a uma gestão por resultados que se utiliza de avaliação externa para promover a escola de determinado município.

Através da gestão pública por resultados, “foi criada a Lei nº 14.023, do Ceará, que designou a distribuição da cota estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) para os municípios, de acordo com os resultados do Spaece” (ARAÚJO, 2020, p. 93), o que comprova essa ligação de resultados com arrecadação de impostos, e dessa forma, quem legitima o repasse do ICMS no estado do Ceará é a Lei nº 15.922/2015 (p. 93) e a partir de então, os prefeitos dos municípios se mobilizaram e em consequência passaram a competir para apresentar melhores resultados como se a educação pudesse ser mensurada a partir de avaliações externas.

Dessa forma, podemos afirmar que a política *accountability*, contribuiu para que o estado do Ceará criasse em 2009, o Prêmio Escola Nota Dez, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Prêmio Aprender pra Valer, programas que têm como foco os resultados de desempenho dos alunos, e segundo Araújo (2020) todos vinculados ao repasse de recursos, bem como à premiação por mérito e bonificação como reconhecimento ao cumprimento de metas e melhorias no aprendizado dos discentes, criando ações estruturantes – Paic, Spaece-Alfa, distribuição da cota estadual do ICMS e Prêmio Escola Nota Dez – para reverter os índices de alfabetização escolar (p. 93).

Segundo Afonso (2013), “Os exames, [...], são uma forma legítima de o Estado controlar o que se ensina e como se ensina nas escolas, ainda que devessem evitar a introdução de maior seletividade no sistema. No entanto, nunca são justificados como formas de controle, mas sim como formas de melhorar a qualidade da educação”. (p. 292).

Apesar de usarem prática de testes com o discurso de qualidade na educação, resta ainda uma grande incógnita a ser considerada: para quem se quer mostrar os resultados dessas avaliações de larga escala, pois há na verdade uma exposição de resultados de forma estandardizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos, portanto, à guisa de conclusão, que o Estado do Ceará demonstra seu interesse em exposição de resultados numéricos promovendo a competição entre seus municípios mediante avaliação externa, cujo objetivo se encontra voltado à quantificação das cifras auferidas pelo recolhimento de impostos ao longo do processo de alfabetização e consequentemente, alavanca seu prestígio político mundialmente visando tão somente alinhar suas políticas públicas ao moldes do neoliberalismo.

Portanto, fica demonstrado que o modelo de *accountability*, implantado no Brasil se legitimou através da regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com ênfase na avaliação, o qual desaguou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tomando fôlego no Estado do Ceará, que alcançou destaque a nível nacional entre os demais Estados da Federação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n.13, p. 13-29, 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ARAÚJO, Karlane Holanda. O prêmio escola nota dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará. 286 f. **Tese** (Doutorado em Educação Brasileira) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

MARX, Karl. Método da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1977 [1859]. p. 228 – 241.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENEZES, Hermes Cláudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do Estado gerencial e avaliador: os (des)caminhos da democracia e a preservação do establishment**. 2019. 388 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Spaece**. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/2-uncategorised/15-spaece>. Acesso em: 08 set. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE CULTURAL NO DCRC - CEARÁ (2019)

Tiago Morais de Freitas

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

E-mail: tiagomorais@aluno.unilab.edu.br

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

E-mail: ramosjeannette@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

Em pesquisa recente, que teve como um dos objetivos evidenciar o direito à educação da criança na legislação nacional e nas políticas educacionais no Ceará, buscamos revisitar o surgimento do direito à educação da criança, e assim, aqui apresentar às primeiras impressões da publicação cearense mais recente no campo da educação infantil, o Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental (CEARÁ, 2019). Partimos do pressuposto de que a garantia do acesso à educação infantil como direito da criança está articulada a programas, projetos e políticas.

Para Saviani (1985), a compreensão da legislação não se faz apenas sobre a letra da lei, é preciso também captar seu espírito, seu contexto e suas entrelinhas. Com isso, questionamos: os marcos legais, como eixos estruturantes da educação escolar da criança no Brasil, têm levado em conta a diversidade cultural? Elas têm promovido o reconhecimento, a valorização da cultura e fomentado o diálogo entre as culturas locais no reconhecimento das diferentes infâncias?

Este estudo de abordagem qualitativa, adota a perspectiva descritiva-analítica, tem por finalidade evidenciar a percepção da diversidade cultural no DCRC (CEARÁ, 2019), bem como, apresentar o reconhecimento das diferentes infâncias e das muitas crianças. Para tanto, fizemos um levantamento bibliográfico a partir dos estudos de (KUHLMANN JR, 2000; SILVA; FRANCISCHINI, 2012; VELOSO; RAMOS, 2015), dentre outros, tecendo paralelos com o sistema educativo do estado do Ceará.

O texto apresenta a contextualização do direito à educação da criança garantida na lei, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Com isso, apresentamos também outros

marcos legais que embasam a educação infantil e buscamos explicitar a percepção sobre a diversidade cultural no DCRC (CEARÁ, 2019).

O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UMA LEITURA INICIAL DO DCRC (2019)

No Brasil, entre 1970 e 1980 a perspectiva adotada para tratar da criança tinha um caráter totalmente assistencialista (SILVA; FRANCISCHINI, 2012). A partir da promulgação da Constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988) a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos na legislação brasileira, e assim, passa a ter direito a educação escolar na dimensão do educar. Outro marco importante para a educação da criança no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) que dentre tantos outros direitos, garante e assegura a educação escolar.

No avanço das lutas dos movimentos sociais, com a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), esta tem papel decisivo na garantia dos direitos constitucionais que tratam da educação infantil para crianças de 0-6 anos, pois, dentre outros, imputa a educação escolar e o cuidado das crianças, em detrimento da histórica vinculação destes à assistência social (VELOSO; RAMOS, 2015).

Importa destacar que foi a partir do parecer nº20/2009 CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, esta etapa passou a ter o compromisso de,

organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima, nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009).

Outros marcos legais também são fundamentais para a compreensão da garantia dos direitos da criança no Brasil, como o Referencial curricular nacional para a educação infantil - RCNEI em 1998, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil - DCNEI em 2010 e, na versão mais atual, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

No cenário das políticas educacionais do Ceará, o DCRC (CEARÁ, 2019), referencial norteador para as escolas dos 184 municípios cearenses foi construído através do processo de Regime de Colaboração entre o estado e os municípios por meio de consulta pública no ano em curso, bem como, da escuta direta de professores e professoras, além da leitura crítica de especialistas das diferentes etapas/componentes curriculares. Esta busca,

[...] apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja **vivo** e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens **essenciais** e **indispensáveis** a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é **o direito de aprender na idade certa**. Com base no documento, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas contarão com uma referência estadual para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas. (CEARÁ, 2019, p.18). (Grifos do autor).

Este documento segue as orientações da BNCC (2017) e ao tratar da realidade cearense, abrange a formação da construção da identidade cultural cearense, enfatizando a

importância do reconhecimento de si e do outro, ao elaborar sua estrutura dos conhecimentos, aprendizagens essenciais e indispensáveis para o/a educando/da. Percebe-se nessa experiência a relevância da inserção social do/a educando/a na cultura local, sua valorização e apreciação na constituição da identidade do sujeito em formação desde a EI. O documento incorpora na sua estrutura “[...] promover o conhecimento de aspectos importantes para a cultura e a história do estado, valorizando-os como instrumentos de sensibilização da/do educanda/educando para o maior respeito e amor pela terra, seja aquela que lhe viu nascer ou aquela que lhe assegura abrigo” (CEARÁ, 2019, p.19). No que se refere aos princípios éticos, estéticos e políticos,

[...] as ações pedagógicas, desenvolvidas nas instituições educacionais, [devem] ser estruturadas para possibilitarem que as **crianças indígenas, as ribeirinhas, as do campo, as quilombolas, dos centros urbanos, dos centros rurais** e as crianças com alguma deficiência tenham seus direitos de aprendizagem respeitados e vivenciem experiências estimulantes e significativas. Desse modo, contribuiremos para a **valorização e o respeito às culturas, às identidades locais e riqueza dos valores dos diferentes povos e sistemas de vida** (CEARÁ, 2019, p.113) (grifos nossos).

Destaca também a importância da diversidade de infâncias e suas muitas crianças. A concepção de criança e infância é uma construção histórica e social, portanto, moldada ao espaço/tempo vivido pela sociedade. O contexto sócio-histórico e cultural apresenta marcas tanto linguísticas quanto de repertório cultural nas brincadeiras, nos modos de ser e ver o mundo diferentes.

Diferente dos demais instrumentos normativos, este é o primeiro que, de modo explícito e objetivo, reconhece a criança como sujeito de direito e de decisão, bem como, destaca as suas singularidades tanto de expressão, volição e desenvolvimento (CEARÁ, 2019). Nesta diretriz é proposto o des-centramento na figura do professor e reafirma-se as experiências significativas das crianças nas tentativas de conhecer as coisas.

Ainda que de modo sutil, evidenciou-se que essa política educacional se contrapõe à tendência moderna de determinar um padrão de ação, interação e brincadeiras. Nesse diálogo, considera importante na educação infantil o reconhecimento da diversidade local, regional e nacional. Em síntese, sabemos que as crianças são plurais, diversas, e em seu des-envolver precisam ter suas singularidades sociais e culturais da família, dos ancestrais e de si, respeitadas, reconhecidas e reafirmadas na/pela educação escolar.

CONCLUSÕES

Consideramos que as leis e os documentos públicos são importantes fontes de pesquisa, uma vez que podem revelar a intenção do legislador em atender aos anseios e as demandas de determinados setores, como também, desvelar o silenciamento do Estado sobre algumas disputas, como a educação para grupos que se encontram em desvantagem social, por exemplo. Certo é que, como fruto de disputas históricas, essas questões sempre envolvem pontos de difícil percepção e compreensão.

Este estudo, ao identificar que a política educacional cearense reconhece a diversidade de infâncias e suas muitas crianças, busca inspirar educadores e educadoras a pensar a educação em sua dimensão ampla, desde o desenvolvimento da pessoa até o exercício da cidadania, proposta em lei, reconhecendo as diferentes infâncias, seus modos, respeitando suas singularidades no espaço escolar. É de suma importância o reconhecimento abordado no DCRC (CEARÁ, 2019) das

diferenças culturais, sociais, etnico-raciais, econômicas, geográficas, etc., na busca de construir um projeto de sociedade mais socialmente justo e politicamente democrático desde a etapa da EI.

Nesse sentido, precisamos pensar coletivamente (legisladores, gestores, educadores, familiares, pais e crianças) em uma educação que seja entendida como possibilidade, um dever, um encontro, e não como meramente um sistema com início, meio e fim, que cristaliza a ideia e o ser criança e tende a formatá-la em determinado comportamento socialmente prescrito e cientificamente comprovado. Perceber os diferentes modos de ser no espaço escolar, abre a possibilidade do/a educador/a incrementar suas práticas pedagógicas, dando voz às crianças, principalmente as sussurrantes. Ao enfatizar a cultura local no desenvolvimento da criança, no convívio com as diferenças e as diversidades, o cenário é importante para o que se espera desse sujeito em potência no mundo atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. – 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, 8(12), 257-276. 2012.

VELOSO, Isabella Maria Coelho; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: revisitando a história desta construção. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, n. 12, 2015.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O “NOVO NORMAL” E A NATURALIZAÇÃO DA BARBÁRIE

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus União da Vitória

vanessajakimiu@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo desenvolver uma análise acerca da educação em tempos de pandemia tendo como referente as concepções em torno dos processos de educar em meio a uma crise humanitária, suas significações e as implicações políticas, éticas, estéticas e educacionais pautadas no “novo normal”.

Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. O campo empírico da pesquisa é constituído por cenas políticas (AVRITZER, 1996) estando a base analítica fundamentada nos autores da bibliografia especializada com especial destaque para Mbembe (2016, 2020) e seu conceito de necropolítica.

DESENVOLVIMENTO

O Brasil e o mundo estão vivendo uma crise humanitária em decorrência da propagação da doença COVID-19. Diante da letalidade da doença e da ausência de vacinas e tratamentos para o combate da mesma todos os países e também o Brasil instituiu uma série de medidas de prevenção da doença. Dentre estas medidas focalizou-se na questão da redução das interações entre as pessoas já que o vírus é de rápida e fácil propagação. Tais medidas de distanciamento tiveram repercussões na economia devido à redução das atividades produtivas, repercussões estas muito mais fortes no Brasil, um país que historicamente se consolidou a partir das desigualdades.

Além do aprofundamento das desigualdades, dados estarrecedores no mundo todo passaram a evidenciar milhares de mortes, números que crescem diariamente.¹

Diante desse contexto a mídia passa a veicular a ideia de um “novo normal”. O emprego do termo “novo normal” aparece na mídia com uma pretensa ideia de apresentar reflexões e orientações em torno das possíveis mudanças necessárias para organizar a vida em sociedade

¹ 943.433 mortes no mundo no dia 18 de setembro de 2020 (133,895 no Brasil)

nos tempos pandêmicos e pós-pandêmicos, no entanto, na realidade se fundamentam na ideia de indiferença diante das milhares de mortes provocadas pela doença COVID-19.

Afinal o que é está sendo entendido como normal? O que seria então “o novo normal”? O dicionário Michaelis (2020, não paginado) traz definições sobre o significado da palavra normal como algo “comum e que está presente na maioria dos casos; habitual, natural, usual” ou ainda como tudo aquilo “que é permitido socialmente.”

Atribuir a um contexto de crise humanitária uma ideia de normalidade é uma ideia transgressora de qualquer ideal de humanização. Assentir o “novo normal” é por em prática a necropolítica (MBEMBE 2016, 2020) conferindo às pessoas a condição de coisas e, portanto, passíveis de se tornarem descartáveis.

O “novo normal” é a materialização da necropolítica. Afinal, é justamente essa suposta normalidade que “autoriza” as pessoas a não usarem máscara e/ou a viver como se não estivesse ocorrendo uma pandemia. O resultado disso pode ser visto nos noticiários veiculando notícias sobre bares e praias cheias.

Reconhecendo esta assertiva, é preciso ter uma postura crítica diante do “novo normal” de modo a localizar epistemologicamente as bases constitutivas do “desentendimento” enquanto fundamento da política (AVRITZER, 1996) uma vez que a narrativa em torno do “novo normal” foi construída e consistentemente legitimada.

Tanto quando o presidente do país se refere ao vírus como uma gripezinha (SAKAMOTO, 2020), quanto quando ao ser questionado sobre o número de mortes² por COVID-19 no país, o mesmo responde sem qualquer constrangimento “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Sou Messias, mas não faço milagre”. (GARCIA, 2020, não paginado).

Discurso correlato foi expresso pelo empresário Junior Durski, proprietário da rede de restaurantes Madero o qual ao criticar as medidas de isolamento social previstas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) afirmou que “o Brasil não pode parar por 5 ou 7 mil mortes”. (ISTO É, 2020).

Tais narrativas sedimentam as bases para a condição de exploração e alienação do trabalhador. Alienação (ADORNO, 1993) tão forte que o trabalhador prefere perder a vida do que o emprego. Situação que evidencia este contexto podem ser identificadas por meio das carreatas em prol da reabertura do comércio ou do ato que ocorreu em Campina Grande em que funcionários ficaram de joelhos nas ruas pedindo para voltar a trabalhar. (BDF, 2020).

No entendimento de Krenak (2020, p.10) sendo a economia sustentada pela atividade humana, é uma contradição defender que a “economia não pode parar” no contexto de uma crise humanitária que coloca a vida das pessoas em risco, “Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação.”

Não bastasse esse contexto já desolador, por meio de transmissão on-line, o presidente Jair Bolsonaro orientou a população a invadir hospitais públicos (lugares de maior risco de contaminação da COVID – 19) pedindo para a população produzir 'provas' a serem entregues à Polícia Federal para verificar se os leitos estavam realmente ocupados. O presidente orientou à população para “arranjar um jeito de entrar e filmar”. (ADLER, 2020). Uma semana depois deste episódio, atendendo ao pedido do Presidente Jair Bolsonaro, deputados do Espírito Santo, deputados apoiadores do

² 5.017 mortes no dia 28 de abril de 2020

governo³, invadiram o Hospital Dório no Espírito Santo. Sobre o ocorrido, a Secretaria de Saúde expediu nota em que afirma que “[...] é inadmissível esse tipo de atitude, [...] Mais grave é o fato de que essa atitude foi insuflada por uma declaração irresponsável do chefe da nação.” (JORNAL, 2020, não paginado).

O Governo Federal inclusive chegou a propagar via instagram a campanha “A vida não pode parar” sob a hashtag #OBrasilNãoPodeParar. A campanha acabou não sendo veiculada, no entanto, mesmo não tendo sido oficial cumpriu o seu papel e foi amplamente divulgada e serviu de base para a Campanha “A educação não pode parar” que saiu em defesa da manutenção da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mesmo em contexto de pandemia. No entendimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação essa narrativa “[...] induz a população a grande erro de avaliação da realidade.” E sob uma pretensa ideia de democratização e igualdade na verdade desconsidera a exclusão de milhares de jovens. (CAMPANHA..., 2020, não paginado).

No contexto educacional, o “novo normal” precisa ser tematizado também. Afinal, não faz sentido preocupações com conteúdo, cumprimento de calendário, etc, que evidenciam o caráter instrumental da escola e que dialogam com a lógica da produtividade e do capital. Tempos de pandemia, são tempos em que se requer humanização, acolhimento e cuidado com a vida. Ano letivo se recupera, vidas não!

CONCLUSÕES

O “novo normal” se consolida a partir de narrativas institucionais advinda do próprio governo materializando assim a necropolítica. As bases das narrativas do “novo normal”, orientando-se pela lógica capitalista e pressupostos neoliberais, fortalecem e consolidam um contexto em que pessoas e relações se convertem em mercadorias e em que o lucro se sobressai em detrimento à vida. Assentir o “novo normal”, neste sentido, é naturalizar/normalizar as milhares de morte que estão ocorrendo. Normalizar esse contexto é naturalizar a barbárie. Naturalizar a barbárie é desumanizar a vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Minima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

ADLER, Matheus. Bolsonaro recomenda 'invasão' a hospitais públicos: 'Arranja um jeito de entrar e filmar'. **Estado de Minas**. Política. Publicado em: 11/06/2020, 21:43. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/11/interna_politica,1155967/bolsonaro-recomenda-invasao-a-hospitais-publicos.shtml Acesso em: 20 set. 2020.

BDF. Empresários obrigam trabalhadores a se ajoelharem em protesto contra quarentena na PB. **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/28/na-pb-empresarios-protestam-contr-quarentena-e-obrigam-trabalhadores-a-se-ajoelhar> Acesso em: 20 set. 2020.

³ O grupo de parlamentares é composto por Vandinho Leite (PSDB), Danilo Bahiense (PSL), Capitão Assunção (Patriota), Lorenzo Pazolini (Republicanos), Torino Marques (PSL) e Carlos Von (Patriota). (KUHL, 2020, não paginado).

CAMPANHA..., #ADIAENEM Solicitação Coletiva de Suspensão do Calendário do ENEM, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/05/18/solicitacao-coletiva-de-suspensao-do-calendario-do-enem/> Acesso em: 20 set. 2020.

ESTADO..., Após sugestão de Bolsonaro, deputados do Espírito Santo invadem hospital. Estado de Minas. Política. Publicado em: 14/06/2020, 10:33. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/14/interna_politica,1156457/apos-sugestao-de-bolsonaro-deputados-do-es-invadem-hospital.shtml Acesso em: 20 set. 2020.

GARCIA, Gustavo, GOMES, Pedro Henrique, VIANA, Hamanda. 'E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?', diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; 'Sou Messias, mas não faço milagre' Portal G1. Política. Brasília. Publicado em: 28/04/2020, 20h31. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml> Acesso em: 20 set. 2020.

ISTO É. Dono do Madero diz que Brasil não pode parar por '5 ou 7 mil mortes'. Portal Isto É online. Disponível em: <https://istoe.com.br/dono-do-madero-diz-que-brasil-nao-pode-parar-por-5-ou-7-mil-mortes/> Acesso em: 20 set. 2020.

KUHL, Nathalia. Espírito Santo quer processo contra parlamentares que invadiram hospital. Metrópolis. Publicado: 15/06/2020, 20h. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/espírito-santo-quer-processo-contra-parlamentares-que-invadiram-hospital> Acesso em: 20 set. 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está a venda**. Companhia das letras, São Paulo, 2020.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/normal> Acesso em: 20 set. 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Artes & Ensaios, v. 32, 2016.

_____. In: BERCITO, D. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'. Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml> Acesso em: 20 set. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Editora 34, 1996.

SAKAMOTO, Leonardo. "Gripezinha": Menosprezo de Bolsonaro por coronavírus o tornou cúmplice. **Portal UOL**. Publicado em: 20/03/2020, 19h22. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/03/20/gripezinha-menosprezo-de-bolsonaro-por-coronavirus-o-tornou-cumplice.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 20 set. 2020.

DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR EM MEIO A CRISE SANITÁRIA GLOBAL

José Wellington Freire Rodrigues
wellington-ff@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente resumo tem como objetivo refletir sobre o trabalho do gestor escolar em tempos de Pandemia, os desafios e dificuldades mediante essa crise sanitária que inviabiliza o processo educativo acontecer em sua forma convencional. Para a construção deste trabalho utilizamos um estudo bibliográfico acerca de pesquisas já realizadas por grandes estudiosos em Educação e Gestão escolar, tais como: Oliveira e Souza (2020) e Couto e Cruz (2020) que se debruçaram sobre essa nova temática que afetam os diversos setores da vida social.

A educação escolar necessita de uma administração competente e comprometida com suas tarefas cotidianas o bom gerenciamento de suas atividades impactam diretamente nas relações entre os demais profissionais do ambiente e no sucesso de suas práticas, nos últimos meses as atividades presenciais foram suspensas demandando assim novas formas de pensar o ensino, por esse motivo, a importância do gestor escolar organizado e competente capaz de articular propostas e atividades nessa nova jornada, o ensino remoto então torna-se um desafio e os gestores precisam reorganizar seu planejamento e rotina. A pandemia de COVID-19 trouxe severas complicações para a saúde humana e para as relações sociais, diante disso os sistemas de ensino tiveram que se readaptar a essa nova realidade que assola a vida humana.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR FRENTE A PANDEMIA

É certo que a crise de saúde pública que afeta todo o mundo prejudica os diversos setores da economia e as mais variadas esferas do trabalho, destaca-se assim um cenário ao qual impossibilita o trabalho educacional nos ambientes escolares, tendo em vista numerosas salas de aulas, fluxo contínuo de alunos, professores e gestores. Diante dessa nova realidade as escolas e os sistemas de ensino adaptaram-se outros ainda buscam formas de adaptação, mas é certo que para esta organização acontecer o trabalho do gestor é primordial, como versa o autor:

A função do gestor envolve a administração voltada à estrutura física geral e espaços de apoio pedagógico, aos níveis e modalidades de ensino oferecidas/clientela, aos recursos humanos da escola, à organização da rotina escolar, ao processo ensino

aprendizagem e à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) (OLIVEIRA, et. al. 2011, p. 54).

Gerir todas as mudanças necessárias para que o ensino remoto aconteça é tarefa árdua, o gestor tem a importante missão de articular a organização, comunicação e ensino entre corpo discente e docente. Mesmo que o ensino remoto não tenha a mesma propriedade das aulas presenciais e de todas as interações necessárias para a troca de conhecimentos e vivências, as plataformas *on-line* ainda sim tem certo grau de contato e comunicação, “a educação, mesmo com a modalidade da educação a distância, se configura como uma área que demanda o contato diário, presencial” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 17).

Reinventar-se foi e está sendo crucial no processo educativo, reorganizar e administrar a forma como acontecem as aulas, os conteúdos e as práticas docentes tem sido a nova realidade que os gestores buscam dia-a-dia para que o ensino não seja prejudicado, sabe-se que está não é uma realidade para todos os alunos, pois muitos não tem acesso aos meios multimídia e acabam que excluídos do processo, eis um dos desafios que o gestor se depara em sua jornada, a este cabe articular meios para que o aluno não prejudique-se e possa compartilhar do processo como os demais.

MUDANÇAS DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Desde que a crise sanitária se instalou a nível global, é unanime a compreensão de que todo o planeta teve que readaptar as normas de convivência social, trabalho, lazer, e educação, esta última deparou-se com escolas vazias, e mudanças de como e onde ensinar. As plataformas digitais estão sendo a solução para professores, Alunos e Gestores para se manter o trabalho educacional constante, os autores discutem que:

Essas mudanças ocorridas em poucos dias, tanto nas relações comerciais, quanto no entretenimento, nos cuidados corporais, afetivos e sexuais, na educação, indicam que o isolamento social não precisa ser sinônimo de sofrimento e exclusão do mundo. Ao contrário, o nosso isolamento social, marcado por essas experiências ciberculturais, para enfrentar a Pandemia da COVID-19, pode ser um isolamento criativo (COUTO, COUTO; CRUZ, 2020, p. 209).

Nesta direção, cuidar da saúde corporal é essencial, mas ao mesmo tempo deve-se cuidar do intelecto, a forma de se relacionar foi alterada, e em meio ao isolamento social, devem-se buscar formas de contornar todos os malefícios provocados pelo isolamento (ansiedade, medo solidão, etc.). O gestor confronta-se então com novas formas de gerenciar as atividades cotidianas tendo em vista as mudanças ocorridas por essa ameaça biológica, é importante lembrar que o gestor em meio ao processo educativo busca uma melhor distribuição das atividades e a melhor forma delas serem postas em prática, coordenadores e gestores estão sempre lidando com melhores linguagens possíveis na articulação do processo de ensino.

Essas linguagens, referem-se as formas e ferramentas que os gestores fazem uso para a eficácia desse novo modo de ensino; ensino remoto e híbrido⁴, que se destacam na composição das mudanças ocorridas na educação e processo de ensino aprendizagem, durante a pandemia de corona vírus.

⁴ Ensino remoto refere-se a medida emergencial de ensino por plataformas digitais regulamentada pelo CNE. Ensino híbrido refere-se à combinação de atividades *online* e *off-line*, onde os alunos estudam sozinhos e em outros momentos compartilhando com outros colegas como seria no presencial.

CONCLUSÕES

Dentre todas as discussões estabelecidas é notório e relevante que a educação escolar e o papel dos gestores são desafios diários. Lidar com a clientela educacional e suas especificidades, organizar e gerir um ambiente escolar e administrar os demais recursos, são essenciais no bom funcionamento escolar e no desempenho das atividades docentes e discentes, por este motivo a Pandemia trouxe mais desafios para a rotina desses profissionais, articular ensino em tempos de isolamento social necessitava de soluções práticas e hábeis, então o ensino remoto tornou-se mais um desafio nessa crise epidemiológica.

Portanto, as dificuldades e desafios do gestor nesta crise perpassam todos os níveis de planejamento e administração para que este ensino ocorra, é certo como falado antes que nem todas as instituições de ensino conseguiram adotar a este método pois nem todos os alunos tem acesso, mas numa sociedade globalizada e tecnológica reinventar-se foi preciso para que o sistema educacional continuasse.

Em tempos de isolamento social é importante que gestores articulem novas forma de trabalho para a preservação da vida e da saúde, procurar meios de cumprir com esse isolamento como fragmentar os dias de trabalho, ou fazer um sistema de rotação redistribuindo os dias de trabalho dos profissionais para que estes não se encontrem em aglomerações e mantenham as medidas preventivas necessárias, é certo que os gestores são parte do processo de ensino/aprendizagem, estes estão com toda parte burocrática e organizacional da escola, mas nem por isso deixam de ser peças fundamentais na construção do conhecimento e de uma sociedade crítica.

REFERENCIAS

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. “#fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID19”. **Interfaces Científicas-Educação**, vol. 8, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, A. K. S. et al. “Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola”. **Revista Pesquisa & Criação**, vol. 10, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. “Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

DESIGUALDADE EDUCACIONAL: DESAFIOS E ENTRAVES EM TEMPOS DE PANDEMIA NO NORDESTE BRASILEIRO

Monalisa da Silva Mendes

Universidade Regional do Cariri- URCA
monalisa.silva@urca.br

Francisca Clara de Paula Oliveira

Universidade Regional do Cariri- URCA
francisca.clara@urca.br

INTRODUÇÃO

De acordo com a ONU¹, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. Subsequente a essa situação, a região Nordeste apresenta um dos piores índices de desigualdade educacional em território brasileiro (IPEA, 2019).

Nota-se que a situação de desigualdade social e educacional, tornou-se alarmante no atual cenário provocado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2). Devido as circunstâncias do momento, gestores escolares precisaram reformular alternativas para continuar com as atividades educacionais, que desde então eram presenciais, recorrendo ao ensino remoto por meio das tecnologias digitais. Em decorrência disso, lançamos a seguinte reflexão: Quais são os indicadores que nos permitem afirmar que a pandemia da COVID-19, agravará a desigualdade educacional na região Nordeste?

Objetiva-se, portanto com este estudo compartilhar nossa visão sobre as desigualdades educacionais no Nordeste -NE, bem como seu agravamento durante a Pandemia da COVID 19. Este trabalho é parte de uma pesquisa que realizamos por meio do PIBIC²/URCA, assentada em estudos bibliográficos e com abordagem qualitativa.

DESAFIOS PARA A DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO NORDESTE

É necessário observar sobretudo, que a população nordestina totaliza aproximadamente 53.081.950 habitantes, abrigando cerca de 28% da população residente no Brasil. Não obstante a

¹Organização das Nações Unidas, também conhecida pela ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais.

² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

esse volume populacional, o NE está entre as regiões mais pobres do Brasil, com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país com 0,608. De acordo com índices estatísticos Gini, a região apresenta o maior índice de desigualdade educacional sendo a única com desigualdade superior à média do Brasil, se aproximando em 0,684. (GINI,2019).

Segundo dados realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/PNAD³, a região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo, com percentual de 13,9%. A taxa de analfabetismos para os homens de 25 anos de idade ou mais, alcançou um percentual de 6,9%, enquanto para as mulheres uma taxa de 6,3%. Sendo que a taxa de analfabetismo dobrou nessa faixa etária para pessoas pretas ou pardas com o percentual de 8,9% e pessoas brancas com 3,6% (IBGE, 2019). Em termos de análises a taxa de analfabetismo no Nordeste na faixa etária de 15 anos ou mais, atingiu um percentual de 37,2%. Dessa forma, e diante desses aspectos a região Nordeste, conseguiu ter uma melhora significativa em relação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no ensino médio entre 2005 e 2017, em destaque os Estados do Ceará, Maranhão, Piauí e Pernambuco com a taxa de abandono de 1,2% em 2017, em comparação com a 2007 que era de 24%. (UNIBANCO, 2017).

Um outro problema na educação na atualidade e que será agravado com a Pandemia é ausência de vagas em creches. O Nordeste possui cerca de 49,3% de crianças que dependem dessa oferta escolar. No tocante a questão do abandono escolar, sucedeu-se uma variável em relação aos jovens de 13 e 15 anos de idade, com uma proporção de 9,0% e 13,9% de abandono nessa idade respectivamente. Em relação as faixas etárias entre 16 e 18 anos registrou-se uma elevação da taxa para 16,4% (IBGE, 2019).

ANÁLISE SOBRE O AUMENTO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO CENÁRIO ATUAL

O Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou um parecer, cujo objetivo é orientar as ações das redes e escolas da Educação Básica durante a pandemia. Esse documento foi homologado pelo MEC em junho de 2020. Modificando assim, o item 2.16 que versa sobre as avaliações em tempos de pandemia, conforme descrito: “Do cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (medidas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) a fim de minimizar a necessidade de reposição de forma presencial”. (MEC,2020)

O supra documento sugere que as instituições de ensino busquem “alternativas” para garantir a continuidade das atividades escolares via remota. O citado Conselho Nacional, ainda ressalta que é preciso, observar em cada localidade, a realidade de todas as instituições de ensino e seus limites de acesso, em relevância às inúmeras tecnologias disponíveis, quando se for definir estratégias educacionais em tempos de pandemia. Porém, muitos alunos estão localizados na zona rural, sem nenhum acesso à tecnologia. Por outro lado, verifica-se que os recursos disponibilizados para a educação não foram suficientes para abranger toda a demanda por tecnologia na educação. Assim, para que os alunos tenham uma educação de qualidade é necessário que as condições básicas sejam dadas (conectividade, equipamentos adequados e professores preparados).

Segundo dados da Unicef, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiras entre 9 e 17 anos de idade, não tem acesso à internet em casa. Correspondendo a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária, mas que, antes do isolamento social no país conseguiam acessar a

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade.

rede em outros espaços (UNICEF, 2020). Agora, esse número representa cerca de 11% da população nessa faixa etária, sem nenhum acesso à internet. Na região nordeste o percentual da exclusão digital na citada faixa etária é de 21%.

A Pandemia revelou que o problema da educação é bem mais complexo do que parecia. Os estudantes da região Nordeste lidam com o pouco acesso e recursos para assistir as aulas online. Fato, que nos faz refletir sobre o retorno às aulas via remota e, por conseguinte, as consequências para o futuro desses jovens com esses atrasos educacionais. De acordo com uma pesquisa feita na Universidade Federal do Piauí, cerca de 80% dos professores não se sentiam preparados, ou que cerca de 90% nunca tiveram experiências com o ensino à distância. (UFPI, 2020).

REFLEXÕES ACERCA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

É importante destacar, que no Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005/2014, apresentam-se diretrizes que constam no Art.2º capítulo III da Constituição Federal de 1988, entre estas destaca-se a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL,1988). O mesmo plano prevê uma universalização dos níveis educacionais. Em decorrência disso, notamos que, com a situação presente da Pandemia agravou não só as questões acerca da desigualdade como no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação-PNE. Em que, muito antes já estavam sendo afetadas, porém no contexto atual, infelizmente tudo indica um retrocesso dessas metas futuramente na educação, fazendo com que muitas metas não sejam cumpridas até o último ano de vigência do plano.

Com o intuito de estabelecer metas, estratégias e diretrizes para a política educacional brasileira e promover avanços educacionais no país, em especial na região do Nordeste, destaca-se, a meta 9 do PNE, que trata sobre a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional. Em 2018, 29% dos nordestinos maiores de 15 anos eram analfabetos. Soma-se a esse dado, um outro que desenha o tamanho da desigualdade educacional no NE, nos reportamos aos dados de que 60,1% da população dessa região de 25 anos ou mais não ter concluído a educação básica em 2018. (MEC, 2019).

O grande desafio se reflete em como a educação está sendo oferecida para essas pessoas que se autodeclararam analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais. É crucial, que jovens e adultos com pouca escolaridade, tenham acesso à uma educação que ofereça às habilidades tanto de leitura como escrita, de modo que seja assegurado o desenvolvimento pessoal e principalmente social. Uma variável a ser ressaltada é sobre a inclusão de alunos com deficiência durante a pandemia. O que nos faz pensar o que os gestores estão fazendo para evitar o aumento da exclusão dos alunos com deficiência nesses tempos de pandemia. Essa questão, é também uma questão a ser colocada na pauta como desafio para os profissionais da educação. Na meta 4 do PNE, cita que a educação deve ser inclusiva, nos termos abaixo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL PNE, 2014-2024).

O desafio em questão a ser tratado está primeiramente, na prioridade de um indicador de monitoramento da mesma meta, supõe-se que devido a estes aspectos, a desigualdade desses alunos recorrentes ao ensino esteja ainda mais agravada.

CONCLUSÕES

É possível concluir que o presente estudo reflete sobre as questões desiguais na região Nordeste com o aumento da pandemia, recorrente ao novo coronavírus causador da COVID-19. Por conseguinte, procurou-se levantar elementos que permitissem a compreensão e análise dos fatores tanto sociais como econômicos subjacentes ao problema da desigualdade educacional. Defende-se que todos precisam urgentemente de uma educação de qualidade, pois por lei é um direito de todos. Reflete-se que os investimentos públicos acerca da educação são de extrema importância não só para a redução da pobreza, que é um fator essencial a ser combatido na região nordeste, mas para o combate à criminalidade e ampliação do crescimento sócio econômico, elementos que podem assegurar à população o acesso aos direitos fundamentais. Sendo assim, seria necessário a realização de políticas públicas mais eficazes na região para melhoria das condições sociais e educacionais, tanto no território regional quanto no nacional. Políticas públicas que devem contribuir para uma sociedade mais justa e ética. Assim é de fundamental importância superar a falta de recursos para redução da pobreza e da desigualdade educacional, por conseguinte ofertar uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Educação e desigualdade social no Brasil no século XXI: O que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações?** In: MAURICIO, Lúcia Velloso. (Org.). Tempos e espaços escolares (experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo.). 1. Ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ 2014.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – **Anísio Teixeira. Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível no *site* <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 11 de set. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019/** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

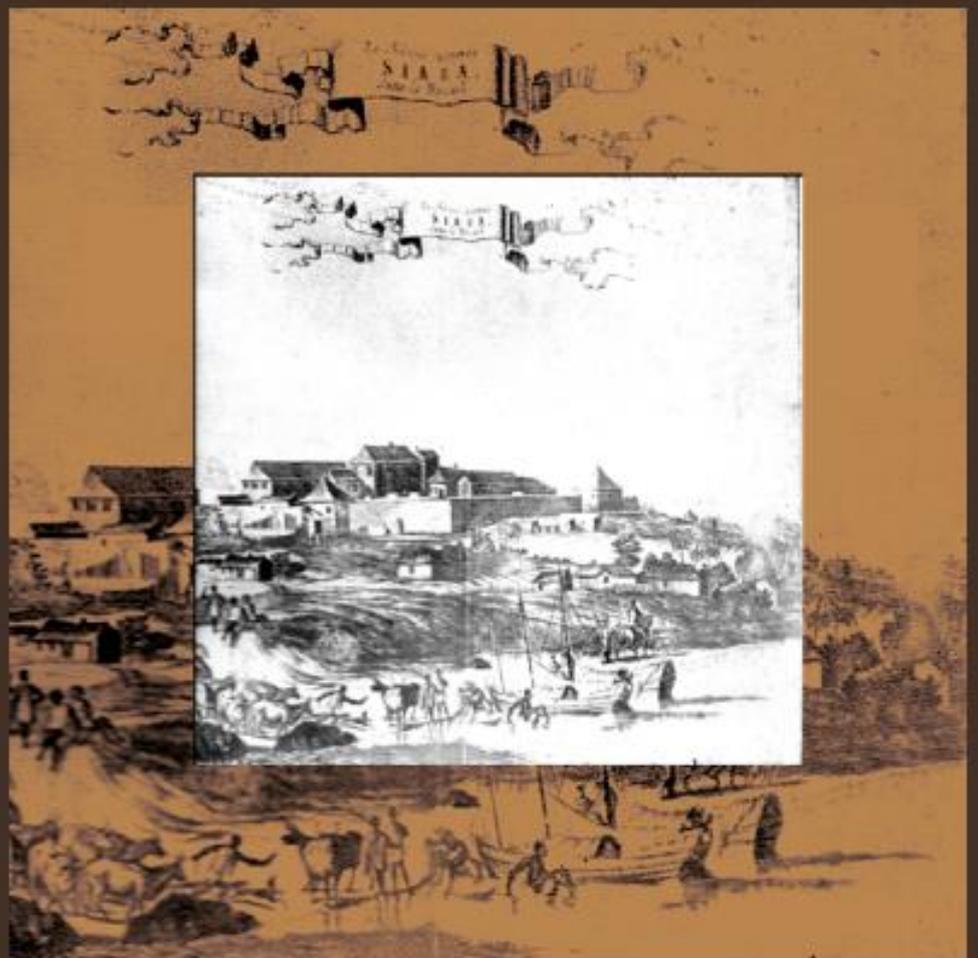
IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas de vulnerabilidade social nos municípios brasileiros. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades; 2017**. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>> Acesso em: 18 de set. 2020

MEC. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível no *site*:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 18 de set. 2020.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**
[recurso eletrônico]: Lei nº 13. 005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. – (Série legislação. n. 125.)

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível no *site*:
<<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 10 de set.2020.



SOBRE OS ORGANIZADORES



SOBRE OS ORGANIZADORES

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Pós-doutora em Belas Artes pela Universidade do Porto - Portugal (2019). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2009). Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (2003). Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual do Ceará (1999). Professora Adjunta do Instituto de Humanidade (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), atuando nos cursos de Pedagogia, Bacharelado em Humanidades e Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade.

E-mail: ramosjeannette@unilab.edu.br.

Anderson Gonçalves Costa

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Licenciado em História e Bacharel em Ciências Humanas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Integra os grupos de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (EDUCAS-UNILAB) e Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE). Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Seus atuais interesses de pesquisa são: globalização, accountability e regulação educacional; sistemas de avaliação; e federalismo e educação.

E-mail: andersongoncalvescosta0@gmail.com.

Arlane Markely dos Santos Freire

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB (UFCG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri/CE (URCA). Atualmente é professora da rede pública do Município de Crato-CE, onde também atuou como vice-presidente no Conselho Municipal de Educação, presidente no Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. É membro da diretoria do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais do Crato. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional do Laboratório de Pesquisa em Política Educacional (LEPPE) da UFCG. Vice-diretora estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), seção Ceará.

E-mail: arlanemarkely@yahoo.com.br.

