

ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO, É UM DIREITO

**Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Christiane Andrade Regis Tavares**

Organizadoras



VOLUME I

anpae

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Christiane Andrade Regis Tavares
(Organizadoras)

ANÍSIO TEIXEIRA:
EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO, É UM DIREITO

Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE Bahia

Volume I

ANPAE

2020

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Jorge Nassim Vieira Najjar (Sudeste)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

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 Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Márcia Ângela Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Editores

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Editora

Sabrina Moehlecke - Editora Associada

Conselho Fiscal

Maria Couto Cunha

Erasto Fortes Mendonça

Cleiton de Oliveira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,
São Paulo

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

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, (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

Direção Seção Bahia

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Christiane Andrade Regis Tavares

Comissão Organizadora do Evento

Christiane Andrade Regis Tavares

César Augusto Rios Leiro

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Ivan Luís Novaes

Lídia Boaventura Pimenta

Maria Gorete Sacramento de Jesus

Nadia Hage Fialho

Rosa Maria Silva Furtado

Simone Leal Souza Coité

Comissão Científica do Evento

Adriana dos Santos Marmori Lima – UNEB

Ana Maria Ferreira Menezes – UNEB

Antonia Almeida Silva – UEFS

Barbara Coelho Neves – UFBA

César Augusto Rios Leiro – UNEB E UFBA

Carlos Luis Pereira - UNEB

Christiane Andrade Regis Tavares – UNEB

Cymone Martins Cotrim Teixeira – UESB

Emilia Peixoto Vieira – UESC

Eudes Oliveira Cunha – IFBaiano

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel – UNEB

Gilvanice Barbosa da Silva Musial – UFBA

Gracielli Fabres de Araújo – UNEB

Jacqueline Nunes Araújo - UEFS

Jean Mário Araújo Costa – SEC/Ba

Kátia Oliver de Sá – UCSal

Kátia Siqueira de Freitas – UCSal

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz – UFOB

Leandro Gileno Militão Nascimento – UNEB

Leila Pio Mororó – UESB

Marilde Queiroz Guedes – UNEB

Marta Lícia Teles Brito de Jesus – UFBA

Nilza da Silva Martins – UNEB

Rodrigo da Silva Pereira – UFBA

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira – SEMED

Rosa Maria Silva Furtado – UNEB

Selma Barros Daltro de Castro – UNEB

Simone Leal Souza Coité - UNEB

Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE

A Biblioteca Virtual da 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.

Ficha Catalográfica

P644 a

Anísio Teixeira: educação não é privilégio, é um direito / Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE Bahia / Volume I / Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Christiane Andrade Regis Tavares (organizadoras.), Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2020.

E-book, Formato PDF, 282 páginas

ISBN: 978-65-87561-01-1

1. Anísio Teixeira. 2. Política Educacional. 3. Educação Brasileira. I. Pimentel, Gabriela Sousa Rêgo. II. Tavares, Christiane Andrade Regis. III. Título. IV. Anais. V.Série

CDD 379 CDU 37.014/49

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

A correção ortográfica foi de responsabilidade de seus autores.

@npae

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900

anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

carlosaguiar48@gmail.com

Distribuição gratuita.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
❖ <i>Gabriela Sousa Rêgo Pimentel</i>	
❖ <i>Christiane Andrade Regis Tavares</i>	
I - A AVALIAÇÃO FORMATIVA PREVISTA PARA A ABERTURA DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E DAS DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	16
❖ <i>Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro</i>	
❖ <i>Lana Lisiêr de Lima Palmeira</i>	
II - A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES SABERES E VIVÊNCIAS EXPERIENCIADOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	24
❖ <i>Paula Maria da Silva Chaves</i>	
❖ <i>Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro</i>	
III - AÇÕES DO COMITÊ GESTOR MUNICIPAL DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 2019 NO EXTREMO OESTE BAIANO	29
❖ <i>Fábio Roberto da Silva</i>	
❖ <i>Darly Batista de Souza Moreno</i>	
❖ <i>Marcus de Almeida Gomes</i>	
IV - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO SOBRE ESSE TEMA	37
❖ <i>Jeane Pinto de Almeida</i>	
V - A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA	41
❖ <i>Cristiane Regina Dourado Vasconcelos</i>	
❖ <i>Ione Oliveira Jatobá Lea</i>	
VI - A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS ANTE A ATUAL HEGEMONIA DAS CONCEPÇÕES NEOPRAGMÁTICAS	47
❖ <i>Nathalia Rissane Costa Gomes</i>	
❖ <i>Paula Roberta Coutinho Rodrigues</i>	

VII - A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO	53
❖ <i>Elioenai Santos de Santana Farias</i>	
❖ <i>Emília Peixoto Vieira</i>	
❖ <i>Jaciara de Souza Santos</i>	
VIII - A GESTÃO DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA PELO OLHAR DO TRIBUNAL DE CONTAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	60
❖ <i>Pedro Luiz de Araujo Costa</i>	
❖ <i>Nathália Masson Bastos</i>	
IX - A GESTÃO ESCOLAR CIRCUNSCRITA AO ÂMBITO DO CONSUMO DE DROGAS, SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA BAHIA: ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL NOVA DE SUSSUARANA, HOJE COM O NOME DE COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO HERCULANO MENEZES	65
❖ <i>Rosana Corrêa Paim</i>	
X - A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DOIS MUNICÍPIOS BAIANOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O CONHECIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES.	75
❖ <i>Jaciara de Souza Santos</i>	
❖ <i>Maricélia de Souza Pereira Moreira</i>	
❖ <i>Emília Peixoto Vieira</i>	
XI - A INEFICÁCIA DO ARTIGO 205 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL	82
❖ <i>Marcela Rêgo Pimentel</i>	
XII - A PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS ENTRE SEUS PROTAGONISTAS	87
❖ <i>Fábio de Oliveira</i>	
❖ <i>Raquel Lima Besnosik</i>	
XIII - A PERSPECTIVA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO DE VAGAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	94
❖ <i>Érico José dos Santos</i>	
❖ <i>Marcela Santos de Jesus</i>	
XIV - A PESQUISA E A CONSOLIDAÇÃO DOS SABERES E FAZERES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZ O COORDENADOR?	99
❖ <i>Jânia Cardoso dos Santos</i>	
❖ <i>Ilvanete dos Santos de Souza</i>	

XV - A POLÍTICA PÚBLICA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO TÉCNICO E ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFBA E DO IF BAIANO	106
❖ <i>Priscila Silva da Fonseca</i>	
XVI - A PRIMEIRA GESTÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA INSPETORIA DE ENSINO DA BAHIA (1924-1929)	111
❖ <i>Sandra Regina Cassol Carbello</i>	
XVII - A PRODUÇÃO DA DISCIPLINA “POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO” NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	117
❖ <i>Erica Esch Machado</i>	
❖ <i>Janete Mandelblatt</i>	
XVIII - A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ABERTA DO EDUCADOR BAIANO EDIVALDO M. BOAVENTURA E AS REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	123
❖ <i>Fábio da Silva Santos</i>	
❖ <i>Manoel Joaquim Fernandes de Barros</i>	
❖ <i>Denise Lefrançois</i>	
XIX - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO	130
❖ <i>Adriana Santos Barboza</i>	
XX - A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	136
❖ <i>Silvia Kelly Nascimento Ferreira</i>	
❖ <i>Gilvanice Barbosa da Silva Musial</i>	
XXI - A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	142
❖ <i>Camila Bahia Góes</i>	
❖ <i>Bárbara Coelho Neves</i>	
XXII - ALFABETIZAÇÃO: DO PNAIC AO TEMPO DE APRENDER	149
❖ <i>Yale Cunha Avelino</i>	
❖ <i>Célia Tanajura Machado</i>	

XXIII - ANÁLISE DO PERFIL EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO MÉDIO RIO DE CONTAS POR MEIO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	155
❖ <i>Jamine Barros Oliveira Araújo</i>	
XXIV - ANÁLISE DOS MARCOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA	162
❖ <i>Mary Adriana dos Santos Evangelista</i>	
❖ <i>Edna Santos de Jesus</i>	
❖ <i>Rodrigo da Silva Pereira</i>	
XXV - AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA E O LUGAR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	167
❖ <i>Katia Danielle S. S. Rozzato</i>	
❖ <i>Antonia Almeida Silva</i>	
XXVI - ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: ESTUDO DE DOIS CASOS NA CIDADE DO SALVADOR	174
❖ <i>Ive Carolina Fiuza F. Milani</i>	
❖ <i>Márcia Pereira Martins Vale</i>	
XXVII - CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA, O MARCO LEGAL E A PRÁTICA NA REGIÃO DE SALVADOR	179
❖ <i>Bruna Gomes de Oliveira</i>	
❖ <i>Rodrigo da Silva Pereira</i>	
XXVIII - CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VELHO CHICO	184
❖ <i>José Expedito de Jesus Júnior</i>	
XXIX - COORDENADOR PEDAGÓGICO: SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO PIEMONTE DO PARAGUAÇU	190
❖ <i>Nadja Maria Amado de Jesus</i>	
❖ <i>Anita dos Reis de Almeida</i>	
XXX - CULTURA ESCOLAR E SAÚDE: DO HIGIENISMO A PROMOÇÃO DA SAÚDE	196
❖ <i>Maria Florência D. B. Brasileiro</i>	
❖ <i>Juliana Mota Lima</i>	
❖ <i>Ione Oliveira Jatobá Leal</i>	

XXXI - DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	207
❖ <i>Viviane Oliveira dos Santos</i>	
❖ <i>Felipe Ribeiro Ramos</i>	
❖ <i>Nilza da Silva Martins</i>	
XXXII - DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIO PARA OS SISTEMAS DE ENSINO E AS ESCOLAS	212
❖ <i>Heder Amaro Velasques de Souza</i>	
❖ <i>Maria Couto Cunha</i>	
❖ <i>Micaela Balsamo de Mello</i>	
XXXIII - DIMENSÕES DO CURRÍCULO NA PRÁTICA ACADÊMICA: UMA APROXIMAÇÃO COM O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA	217
❖ <i>Marilde Queiroz Guedes</i>	
❖ <i>Nilza da Silva Martins</i>	
❖ <i>Ana Paula Souza do Prado Anjos</i>	
XXXIV - DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL: HISTORICIDADE E CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL	223
❖ <i>Gilmar Pereira Costa</i>	
XXXV - DIREÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUMAS FRAGILIDADES	229
❖ <i>Maria Juliana Chaves de Sousa</i>	
XXXVI - DISSERTAÇÕES SOBRE POLÍTICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PALAVRAS-CHAVE?	234
❖ <i>Nauan Galasso Mariz Gomes</i>	
❖ <i>Gabriela Sousa Rêgo Pimentel</i>	
XXXVII - EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO COM QUALIDADE: O VIÉS DA RESPONSABILIDADE DO PODER PÚBLICO	240
❖ <i>Kátia Siqueira de Freitas</i>	
❖ <i>Kátia Oliver de Sá</i>	
❖ <i>Maria de Fátima Lepikson</i>	
XXXVIII - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO SUL DA BAHIA	246
❖ <i>Roziane Aguiar dos Santos</i>	
❖ <i>Jaciara de Souza Santos</i>	
❖ <i>Maricélia de Souza Pereira Moreira</i>	

XXXIX - EDUCAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	252
❖ <i>Simone Leal Souza Coité</i>	
XL - EFEITO REDISTRIBUTIVO DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS BAIANOS	258
❖ <i>Maria Aparecida Silva de Menezes</i>	
❖ <i>Jean Mario Araújo Costa</i>	
XLI- ENSINO SUPERIOR E REFORMA POLÍTICA: DISCUSSÃO (IM)PERTINENTE	264
❖ <i>Joanita Moura da Silva</i>	
❖ <i>Christiane Andrade Regis Tavares</i>	
❖ <i>Simone Leal Souza Coité</i>	
XLII - ENTRE PERCALÇOS E POTÊNCIAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS IMPACTOS DA EJA NA VIDA DAS MULHERES	272
❖ <i>Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto</i>	
❖ <i>Gilvanice Barbosa da Silva Musial</i>	
XLIII - EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEI FEDERAL NO 10.639/03: (DES)ENLACES	278
❖ <i>Carla Santos Pinheiro</i>	

APRESENTAÇÃO

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1935).

Em homenagem aos 120 anos de nascimento do educador baiano Anísio Teixeira, o IV Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção Bahia, tem como destaque o educador baiano, que defendeu a escola pública, universal, laica, gratuita e de qualidade para todo o cidadão brasileiro. É impensável abordar a educação na Bahia sem um destaque especial à figura e às ideias de Anísio Teixeira. Em suas próprias palavras, no Brasil só existirá democracia no dia em que a escola pública preparar a população para o exercício democrático.

Anísio Teixeira é tema central do IV Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação que constitui momento de reflexão, socialização de estudos e pesquisas com participação de

pesquisadores do ensino superior e da educação básica, do Brasil e outros países. O evento, que teve como tema “**Anísio Teixeira: educação não é privilégio, é um direito**”, foi promovido pela ANPAE, Bahia, juntamente com o **Encontro Integrado dos Grupos de Pesquisa: EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação; Educação, Universidade e Região (EduReg); e Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF)**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação.

O Encontro teve por objetivo fomentar difusão, análise e discussão sobre políticas públicas de educação básica e superior na Bahia, permitindo aos professores, técnicos e pesquisadores da educação superior e da educação básica reflexões acerca de estudos e experiências nos diferentes níveis e modalidades de educação. É concebido como espaço público de convivência estadual de profissionais da educação interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. Os volumes 1 e 2 reúnem os resumos expandidos avaliados e provados pelo comitê científico. As produções foram organizadas em quatro eixos temáticos, a saber: 1. Política e gestão da educação; 2. Pesquisas e práticas no Estado da Bahia; 3. Educação, Trabalho, Diversidade e Processos Tecnológicos; 4. Regulação, avaliação, financiamento e internacionalização da educação.

Os textos reúnem resultados de pesquisa e experiências, os quais apresentam conteúdo e posições de inteira responsabilidade dos autores. Fica o convite à leitura e reflexão das práticas socializadas com o intuito de aproximar os sujeitos, as pesquisas e os contextos.

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Christiane Andrade Regis Tavares

A AVALIAÇÃO FORMATIVA PREVISTA PARA A ABERTURA DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E DAS DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro vem passando por inúmeras crises na última década, que envolvem sua mercantilização e precarização, diante da expansão ocorrida a partir das reformas ocorridas nesse âmbito da década de 1960 aos dias atuais. Um dos efeitos mais visíveis dessa crise, no campo didático-pedagógico, é a forma como a avaliação da aprendizagem tem ocorrido no âmbito da educação superior.

No ensino superior, a educação do tipo bancária se percebe com bastante intensidade no âmbito da ação docente. Essa visão opressora da educação é percebida, por exemplo, através da avaliação da aprendizagem, que tem sido utilizada com um viés classificatório para selecionar e punir indivíduos. Assim, antes de adentrar na análise histórica das práticas de ensino e avaliação na educação superior, torna-se importante conceituar o que se denomina por avaliação da aprendizagem e quais são as visões equivocadas que prevalecem sobre ela.

A partir destas reflexões, surgiram algumas questões que embasaram a presente pesquisa: a) Sob o prisma didático-pedagógico, o que vem a ser a avaliação do processo da aprendizagem? b) Como a legislação que rege o ensino superior regulamenta a realização da avaliação da aprendizagem neste nível de ensino? c) Qual o conceito de avaliação formativa, prevista no instrumento de autorização de cursos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, SINAES? d) Quais os impactos da previsão de uma avaliação formativa para o ensino superior?

Para isto, a metodologia tem como base uma análise qualitativa da temática, a partir de uma pesquisa de cunho exploratório e explicativo da temática. Utilizaram-se, para além das normas jurídicas que compõem a legislação, livros, artigos, dissertações e teses sobre a temática, a partir de um levantamento dos principais autores que estudam a temática atualmente.

PREVISÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO NACIONAL QUE REGULA O ENSINO SUPERIOR

A avaliação da aprendizagem, na legislação que regulamenta o ensino superior, está amparada em primeiro lugar pela Constituição Federal de 1988, que prevê como este nível de ensino deve ser organizado e quais são os princípios que o regem. Além disso, possui previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 – LDB), na Lei do SINAES (Lei nº 10.861/2004), no Plano Nacional de Educação com vigência entre 2014-2024, além de previsão correlata em outras normas jurídicas, análise que segue adiante.

A Constituição Federal, em seu artigo 6º, elenca como um direito fundamental social a educação, considerando-a um dos direitos mais caros à sociedade, indispensável à concretização do ideal de vida digna e à superação das desigualdades sociais. Por isso, a Constituição vai conter em seu corpo um conjunto de normas que dizem como a educação deve ser desenvolvida em cada um dos níveis de ensino, elencando a abrangência desse direito para os cidadãos, assim como, em contrapartida, seus deveres, bem como os do Estado, seus princípios gerais, forma de financiamento, a realização do ensino privado, previsão do Plano Nacional de Educação (PNE) etc. A inserção da educação no

quadro de direitos fundamentais, desta forma, se configura em uma grande conquista, cabendo ao Estado sua realização e regulação na prática.

Na base desse direito, encontram-se os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado, que devem atuar, conjuntamente, para promover e incentivar sua realização. Isto porque, como trata Jaeger (1989, p. 4) “[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”. O esforço para sua realização pertence a todos, que têm a responsabilidade direta pela educação que se desenvolve no país.

O dever do Estado, em relação à educação superior, será efetivado, nos termos do artigo 208, a partir do “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Por isso, dentro da ordem constitucional a educação superior deve ser desenvolvida diretamente pelo Estado ou em instituições de natureza privada. Isto porque o artigo 209 da Constituição prevê que o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam cumpridas as normas nacionais de educação e que passem pelo processo formal de criação, autorização e avaliação de qualidade.

Percebe-se, deste modo, que com a Constituição Federal de 1988, a educação foi elevada a um patamar superior no país. Considerada como um direito fundamental de todos os cidadãos, devendo ser prestada pelo Estado com a ajuda de toda a sociedade, a educação passou a ser vista como um dos direitos mais importantes para que a sociedade possa superar as enormes desigualdades econômicas e sociais existem em seu âmago.

A análise do texto constitucional revela que são inúmeros os deveres do Estado quando se fala em educação superior, bem como a quantidade de instituições que possuem autorização normativa para realizar a educação desse nível no país. Ao Estado cabe planejar e executar políticas públicas variadas neste âmbito, garantindo que todos os valores que o sustentam possam ser alcançados, bem como manter a qualidade do ensino superior.

Embora esse reconhecimento possa parecer óbvio diante do contexto de evolução normativa dos direitos humanos em nível internacional e da redemocratização vivida pelo país, é preciso reconhecer que desde que foram criadas as primeiras faculdades isoladas (século XIX), desde que as primeiras universidades foram instituídas a partir da junção dessas faculdades (século XX), o ensino superior brasileiro tinha uma função utilitarista, garantindo

o acesso dos filhos de aristocratas, fazendeiros, nobres e demais indivíduos abastados a profissões que historicamente só poderiam ser ocupadas por eles. Assim, deve-se reconhecer que a educação servia a alguns poucos, e que sua inserção na Constituição de 1988, nos termos em que isso ocorreu, foi uma conquista histórica, pois a sociedade passou a ter acesso amplo a educação e ao ensino superior.

A educação, de acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996) não se restringe aos espaços institucionais de promoção da educação – como escolas e universidades, por exemplo –, mas a toda a sociedade, a partir da vida em família e em sociedade de diversas maneiras distintas. Tanto que dentre os princípios que devem reger a educação nacional a educação vem prevista como um dever do Estado e da família.

Perceba-se que a LDB possui como princípios basilares a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias pedagógicas, um padrão de qualidade, garantia à educação e aprendizagem a todos os níveis de ensino. Em outras palavras, as instituições de educação devem pautar sua atuação, independente da área, pelo debate de ideias e por práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o artigo 4º, inciso V afirma que o Estado deverá garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, a pesquisa e a criação artística a todos. O inciso IX do mesmo artigo afirma que ao Estado também deve garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”. No mesmo sentido, há previsão que os cursos superiores noturnos deverão manter os mesmos padrões de qualidade dos cursos diurnos (art. 48, §4º).

O art. 9º, VI da LDB, prevê que é de competência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

O sistema federal de ensino será composto das instituições mantidas pela União, pelos órgãos federais de educação (independentemente do nível) e das instituições privadas de ensino superior (art. 16, LDB). A União detém a

competência para criar normas sobre os cursos de graduação e pós-graduação, bem como regular o sistema de avaliação do ensino superior.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o art. 13 da LDB, além dos professores serem corresponsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição ao qual estão vinculados, devem elaborar planos de trabalho coerentes com a proposta de suas instituições. Como o PPC deve observar o contexto econômico, social e cultural da região em que uma dada IES for implantada – colaborando com a articulação entre ambiente educacional e comunidade –, a correlação com o plano de ensino se torna essencial ao trabalho docente. O artigo 13 também prevê que os professores devem zelar pela aprendizagem dos discentes desenvolvendo estratégias para os alunos que não tiveram um bom desempenho melhorarem o mesmo.

Outro ponto importante da LDB diz respeito a formação dos professores para o ensino superior. De acordo com o artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Dando continuidade ao que prevê a LDB sobre a formação de professores, a resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001 estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Na primeira modalidade, que inclui os mestrados e doutorados, a resolução deixa muitas questões omissas, de modo que não estabelece parâmetros de como deve ocorrer a formação dos professores para o nível superior (VEIGA e D’ÁVILA, 2019).

De acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES, a avaliação institucional envolve a análise de alguns itens obrigatórios, tal como avaliação no âmbito do ensino e aprendizagem (art. 3º, VIII). As políticas institucionais sobre avaliação, assim, devem vir no projeto pedagógico do curso e no planejamento de desenvolvimento institucional. Existe, inclusive, indicador dentro dos instrumentos avaliativos atualmente vigentes que avalia a qualidade das políticas mencionadas. Veja-se:

QUADRO 1: Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem – autorização de cursos

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, não atendem à concepção do curso definida no PPC.
2	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para o processo de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, mas não possibilitam o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva ou não implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos discentes.
3	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para o processo de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes.
4	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para o processo de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa.
5	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para o processo de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo planejadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.

Fonte: SINAES/DAES, 2017a.

Como se percebe, embora a previsão da avaliação ainda seja resumida, existem alguns parâmetros que reforçam que ela deve ter, no mínimo, um perfil formativo, correspondendo a visão planejada para o curso e permitindo a autonomia discente. O retorno ou *feedback* da avaliação é previsto nos instrumentos avaliativos, que, por sua vez, obrigam as instituições de ensino superior a inserir no planejamento pedagógico institucional esse perfil formativo à avaliação da aprendizagem. Garante-se ao discente, de um lado, informações

públicas e sistematizadas sobre as avaliações. Doutro, garante-se que as dificuldades individuais não serão ignoradas, mas que servirão de parâmetro a ação docente e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se, também, que no planejamento para o ensino superior, de acordo com a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), deve-se utilizar o resultado dessas avaliações para aprimorar o processo de ensino continuamente.

CONCLUSÃO

Avaliar é realizar um juízo de valor sobre algo para realizar uma ação, que deve se expressar como uma mudança de postura do professor para adequar a atividade de ensino as necessidades dos discentes. Todo conhecimento deve ser produzido coletivamente, e o professor tem uma missão muito importante: de intermediar esse processo.

Deste modo, a avaliação da aprendizagem precisa assumir um viés formativo, para acompanhar o ensino a todo o tempo. Ela começa com a construção do projeto pedagógico de um curso e é realizada em sala de aula, a partir de uma ação docente que siga os objetivos pré-definidos pela IES.

A Constituição Federal de 1988 ampliou as bases para uma educação superior de qualidade. O SINAES, por sua vez, trouxe parâmetros mínimos que regulam como as instituições de ensino superior devem garantir um ensino de qualidade, como é o caso da avaliação da aprendizagem com perfil formativo. Por isso, Estado, IES e professores precisam agir juntos para mudar o perfil classificatório que a avaliação ainda assume contemporaneamente, para que ela possa servir ao processo de ensino e a construção de conhecimentos críticos e emancipatórios.

REFERÊNCIAS

JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, abr. 2017.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – autorização.** Brasília: MEC, 2017a.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento.** Brasília: MEC, 2017b.

VEIGA, Ilma P.A.; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática e docência na educação superior.** Campinas: Papirus, 2019.

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES , SABERES E VIVÊNCIAS EXPERIENCIADOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Paula Maria da Silva Chaves¹

Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro²

INTRODUÇÃO

Iniciamos com algumas questões que nos levam a refletir sobre o lugar do brincar na contemporaneidade: Os adultos brincam? Onde e com quem eles brincam? Será que todos os adultos brincam? De que forma a globalização, os avanços tecnológicos, o crescimento das cidades, as marcas do mundo contemporâneo refletem nas brincadeiras? Como o brincar é visto pela sociedade?

Brougère (1998) diz que o brincar não é algo que nasce com o indivíduo, pois é uma atividade aprendida socialmente e assim como as outras necessidades da vida, precisa de aprendizagem. A cultura lúdica é diversificada e depende da cultura do meio ambiente no qual a criança está inserida, o que faz com que ela crie significados para as coisas que estão em sua volta. Com Borba (2006, p. 34) podemos ter “a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e

¹ Universidade do Estado da Bahia, Campus XX

² Universidade do Estado da Bahia, Campus XX

adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades”.

Diante disso, nossa intenção com esse trabalho é apresentar os principais desdobramentos do projeto de extensão universitária com o foco central na relevância do brincar na formação docente, a saber, o Grupo de Estudos sobre Infâncias, Crianças e Práticas Educativas (GEINCI), na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XX*, em Brumado.

O caminhar metodológico para o desenvolvimento desse estudo pautou-se na pesquisa qualitativa que permite estar no campo para conhecer e observar o contexto em foco, assim como ouvir e conversar com os partícipes, além de observar. Para Minayo (2002, p. 21), essa pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido, os participantes foram os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras que estão atrelados ao Projeto.

O GRUPO DE ESTUDOS SOBRE INFÂNCIAS, CRIANÇAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS (GEINCI)

O Grupo de Estudos sobre Infâncias, Crianças e Práticas Educativas tem como objetivo estudar a infância, refletir sobre a sua constituição histórica, social, filosófica e pedagógica, e, principalmente experienciar através de estudos e práticas de pesquisa como a formação do professor deve estar atrelada à prática social sem desconsiderar a ludicidade. O Grupo é composto por alunos da Universidade (cerca de 30 alunos).

Como base teórica para os estudos do Grupo, discutimos que algumas das teses centrais da Sociologia da infância destacam que a infância é categorial geracional permanente na sociedade (CORSARO, 2011); que as crianças são atores na construção e determinação de suas vidas, das vidas dos outros a sua volta e das sociedades em que vivem; e, ainda, que a socialização envolve apropriação criativa de informações do mundo adulto num processo de reprodução interpretativa, através do qual as crianças produzem as culturas da infância e contribuem para extensão da cultura adulta (CORSARO, 2011).

Compreendemos que a filosofia, por sua vez, tem preconizado a necessária consideração da infância como experiência e este pressuposto, impacta nos modos de educá-la, tomando como ponto de partida que as crianças são competentes, ativas e participantes dos processos de socialização. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Sociologia, a história social, a filosofia e a Psicologia já construíram um conjunto de saberes sobre a infância que precisam ser conhecidos por pedagogos, pedagogas e demais profissionais interessados nos processos educativos. Por outro lado, o espaço do currículo dedicados aos estudos da infância ainda é incipiente. Estas considerações justificam um grupo de estudos que propõe refletir sobre a constituição histórica, sócio antropológica, filosófica e pedagógica da infância. Tais estudos dão base para ações de caráter prático que ora vamos construindo.

Para tanto, fazemos o destaque na seguinte afirmação de Luckesi (2006): a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (LUCKESI, 2006, p. 2). Para ele, o conceito de ludicidade está para além da ideia de lazer restrito à experiência externa, mas é ampliado para um estado de consciência plena e experiência interna. Sendo assim, qualquer atividade desde que estabeleça essas relações, pode ser considerada lúdica. A partir daí defendemos que o brincar é uma forma de ver o mundo, se expressar, criar, imaginar, aprender, divertir, socializar e comunicar. Ao observar a criança e o adulto no ato de brincar, podemos conhecer muito sobre eles.

Portanto, iremos compartilhar uma atividade desenvolvida pelo Grupo que teve como intuito permitir que os componentes experienciassem uma vivência lúdica no processo de formação inicial.

Durante a formação para o desenvolvimento da pesquisa que foi intitulada pelo Grupo de Estudos sobre infâncias, crianças e praticas educativas (GEINCI) foram desenvolvidas várias atividades lúdicas buscando proporcionar aos participantes um ambiente que valorizasse a expressão, autonomia, o brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. Para isso foram desenvolvidas as seguintes estratégias:

- a) Interlocução com professor da rede municipal com compartilhamento de suas experiências na Educação Infantil;
- b) Leitura, exposição, discussão e problematização sobre o conceito de experiência e a importância do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental organizar espaço e tempo para o brincar na sala de aula e na escola, como um todo;
- c) Vivências lúdicas com os membros do grupo a partir de materiais não planejados como, carretéis, lenços e o próprio corpo com o intuito de proporcionar reflexões tendo em vista o encantamento, implicação e formação brincante dos futuros professores.

Borba (2006) defende a importância do brincar para o conhecimento de si e do outro, quando diz que “o brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o vêem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro”.

Durante o desenvolvimento das atividades elencadas acima, conseguimos estruturar coletivamente as nossas ações de extensão e chegamos a algumas questões:

De um modo geral, percebemos que os alunos se mostraram motivados a participarem das atividades e demais integrações realizadas, demonstrando motivação e interesse nas vivências das atividades. O uso de diferentes atividades no processo formativo foi importante para que eles estudassem, e se expressassem através de linguagens diversas, que futuramente, poderão ser experienciados na docência com crianças na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho tivemos por objetivo apresentar os principais desdobramentos do projeto de extensão universitária com o foco central na relevância do brincar na formação docente, além de instigar o debate acerca de novas possibilidades de se pensar a formação extensionista do professor sob a guisa do brincar.

Portanto, uma prática lúdica permitirá exercer a profissão docente mais criativamente. O conceito de ludicidade que defendemos, se articula à criação, à prática social, e ao estado de espírito de quem está agindo. Nesse sentido, e articulando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar. Os dados evidenciam que o brincar é potência de vida, formação e regeneração na formação do futuro professor através da práxis e da pesquisa articulados com as experiências propostas na extensão.

REFERÊNCIAS

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

BORBA, Ângela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEC, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.24, n.2, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso: mar. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

**AÇÕES DO COMITÊ GESTOR MUNICIPAL
DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 2019
NO EXTREMO OESTE BAIANO**

Fábio Roberto da Silva³

Darly Batista de Souza Moreno⁴

Marcus de Almeida Gomes⁵

INTRODUÇÃO

O Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE), considerando a Resolução n. 12, de 10 de maio de 1995, que lhe deu origem, objetiva agilizar a assistência financeira da Autarquia – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aos sistemas públicos de ensino, para cumprimento do disposto no artigo 211, da Constituição Federal de 1988, referente ao papel da União frente aos demais entes federados, no tocante à organização dos seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Até 1998, foi denominado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), aparecendo pela primeira vez com a atual

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, Professor efetivo da Secretaria de Educação da Bahia.

⁴ Professora da Secretaria de Educação da Bahia.

⁵ Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Campus XII), Professor do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).

nomenclatura no texto da Medida Provisória n. 1.784, de 14 de dezembro de 1998 (Brasil, 1998).

Nessa perspectiva, com o propósito de apoiar tecnicamente a gestão escolar presente na Unidade Executora (UEX), para a execução financeira dos recursos do PDDE, em 29 de novembro de 2013, a Portaria Conjunta SEB/SECADI, nº 71, institui o Comitê Gestor do PDDE, com a principal atribuição de organizar e integrar o PDDE e suas ações agregadas (Art. 1º), além disso cabe mencionar, que essa equipe é também responsável pelo assessoramento a UEX, na elaboração e execução do planejamento participativo do PDDE e Ações Agregadas.

Destaca-se, que a UEX é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou ambas. (Ministério da Educação, 2009), congregando gestores escolares, pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade escolar, se constituindo como espaço de diálogo e participação visando a execução dos recursos do PDDE. Freire (2009), destaca a importância da participação da comunidade nas decisões da escola:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 2009 apud BRASIL, 2004a).

Contribuindo para o atendimento ao princípio de fomentar uma escola pública de qualidade, principalmente no âmbito do estado da Bahia, compreendendo que esta perpassa também pela gestão participativa e eficiente dos recursos públicos, em 2015, a Coordenação de Programas Especiais (COPE), vinculada à Secretaria de Educação da Bahia, atuando sob o princípio constitucional do regime de colaboração entre os entes federados, conforme preconiza a legislação vigente (Constituição Federal, 1988, Art. 211 e Lei de Diretrizes e Base da Educação, 1996, Art. 8º), propôs, em parceria com os municípios baianos, a ação Fortalecimento do Comitê Gestor Municipal do PDDE, pioneira no Brasil, que a partir de 2019 passou a ser denominada de

Rede de Assistência Técnica e Pedagógica aos Municípios no âmbito do PDDE e Ações Agregadas (Rede PDDE Bahia). “ Essa iniciativa será tratada como projeto piloto, o qual será avaliado e aperfeiçoado com vistas a futuras aplicações aos demais entes da federação” (DIRAE/FNDE/MEC, 2015). No estado da Bahia, o Comitê Gestor Municipal do PDDE, caracteriza-se por ser um grupo formado, principalmente, por técnicos da secretaria de educação local, formalizado e publicitado através de portaria ou decreto.

O presente trabalho denominado, Ações do Comitê Gestor Municipal do Programa Dinheiro Direto na Escola: relato de experiência em 2019 no extremo oeste baiano; propõe analisar a compreensão do Comitê sobre as suas atribuições, utilizando-se como referência empírica as respostas sistematizadas dos dados coletados no “Diagnóstico da Rede PDDE 2019”, disponibilizado no período de 16 a 24 de maio, com foco nas seguintes questões: o comitê compreende as suas atribuições? O comitê tem orientado sistematicamente a UEx para a execução do PDDE e Ações Agregadas? O comitê tem conhecimento dos sistemas que favorecem o acompanhamento e execução do PDDE e Ações Agregadas?

Disponibilizado para os 360 municípios adidos no ano de 2019 (o estado da Bahia possui 417 municípios) à Rede PDDE Bahia, o diagnóstico foi respondido por representantes dos Comitês de 258 destes, entretanto, o campo desta análise foi delimitado aos municípios situados no Território de Identidade Bacia do Rio Grande, com sede em Barreiras, por se tratar de uma região onde realizamos o acompanhamento pela Rede PDDE Bahia. Composto por 14 municípios, a exemplos de: Angical, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Santa Rita de Cássia, São Desiderio e Wanderley, onde, apenas o município de Buritirama não aderiu à Rede PDDE no ano de 2019. A tabela 1 sintetiza características da rede municipal de educação dos municípios adidos, revelando, que embora haja um número significativamente maior de escolas na zona rural, quando observamos o quantitativo de matrículas elas ocorreram quase que em 71% nas escolas urbanas (70,29%).

Tabela 1 – Escolas Municipais Urbanas e Rurais e Alunos Matriculados - NTE 11- Barreiras

Escolas			Alunos		
Rural	Urban a	Total	Escola Urbana	Escola Rural	Total
293	160	453	56.866	24.040	80.906

Fonte: Formulário Diagnóstico REDE PDDE/2019

O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) E AÇÕES AGREGADAS: AS ATRIBUIÇÕES DO COMITÊ

O PDDE, consolida-se com uma política de descentralização dos recursos financeiros de caráter suplementar, destinados à educação básica pública brasileira, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito, e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, a fim de contribuir para a melhoria e manutenção da estrutura física e pedagógica das unidades escolares (FNDE, 2019). Segundo Peroni e Adrião (2007), o PDDE guarda profundas relações com o processo de reforma do Estado iniciado nos anos 90, uma vez que a definição das políticas públicas para a educação no Brasil, desde então, ocorre em meio ao processo de contenção de recursos financeiros na área social, sendo o PDDE parte de um conjunto de reformas no campo da educação para os países latino-americanos, articuladas com os interesses econômicos externos.

O PDDE é regido pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e por resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, regulamentadoras também das Ações Agregadas. As Ações Agregadas, se configuram como políticas públicas destinadas ao atendimento das especificidades de cada unidade escolar. O Comitê Gestor Municipal do PDDE e Ações Agregadas precisa compreender, minimamente, a legislação, os documentos orientadores e processos destinados a cada programa (adesão, planejamento participativo, execução, prestação de contas e publicidade dos

resultados), a fim de apoiar tecnicamente a UEx na efetivação desses processos em dialogicidade com a realidade local e os sujeitos que a compõe. Para Figueiredo e Novaes (2012, p. 66), o modelo de centralidade de poder na tomada de decisão distanciada do lócus de execução passa, então, a ser revisto, dentre outros motivos, pela necessidade de melhorar os resultados educacionais. Neste sentido, pode-se observar nos programas de governo – Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – uma ênfase na alocação de recursos dirigidos à escola, bem como a demanda por participação dos atores no gerenciamento dos recursos.

Para todas as questões, foco desta análise, com a intencionalidade de reflexão sobre as suas atribuições, os representantes do Comitê Municipal (13 municípios) responderam 100% sim, representando um contraditório nos diálogos feitos a partir do acompanhamento in loco e que será mencionado nas considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações feitas no exercício da práxis profissional, no acompanhamento realizado no contexto da execução das ações desenvolvidas pelo Comitê, possibilita-nos identificar uma contradição com as repostas dadas pelos seus representantes no questionário diagnóstico da Rede PDDE Bahia. Ao mesmo tempo que o Comitê compreende as suas atribuições e os sistemas que favorecem o planejamento e acompanhamento pela gestão escolar do PDDE e Ações Agregadas; não há uma sistemática no planejamento a fim de possibilitar movimentos que possam dar conta do apoio técnico às unidades escolares, principalmente na zona rural, onde há uma concentração maior de unidades escolares, objetivando atender às etapas e processos que envolvem a execução do PDDE.

É possível identificar a partir do Índice de Desempenho da Gestão do PDDE (IDEGES) 2018, indicador publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em 2019 (FNDE, disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/area-para-gestores/monitore-o-pdde>), que todos os municípios avaliados estão com o indicador final entre baixo e médio, considerando a junção das seguintes

dimensões de desempenho do programa, indicando possíveis fragilidades nos processos e etapas da execução do PDDE, e, ainda, na efetivação das ações do Comitê, em especial, nas orientações destinadas a UEx. Tal constatação requer um estudo mais apurado e detalhado do IDEGES e quais as implicações no repasse dos recursos do PDDE e seus impactos na educação pública da Bahia. A melhoria do IDEGES só é alcançada quando os municípios e as unidades executoras melhoram seus processos de organização, acessam e significam as informações, identificando alternativas para superar as dificuldades na gestão dos recursos destinados à educação básica, tendo como principal mediador o Comitê Gestor Municipal do PDDE.

Neste sentido, os Comitês precisam ser orientados quanto ao seu plano de ação. A priori, porque é fundamental que estes tenham clareza que o plano de ação é um planejamento com metas objetivas, definidas coletivamente com todos os seus membros e com foco na UEx. É o instrumento que sistematiza e permeia as ações técnicas, político-pedagógicas, devendo ser idealizado a partir de uma análise do trabalho desenvolvido, da interpretação dos resultados do IDEGES, das dificuldades e potencialidades identificadas no acompanhamento junto as unidades escolares, que executam o PDDE e suas Ações Agregadas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. BAHIA. **Diagnóstico da Rede PDDE 2019**. Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/1JqrtzKvu4SCv49v2751isxWJT2TeTr7JafJaPyPckU/edit#responses>>. Acesso em: 13. 14 e 15 de jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº12, de 10 de maio de 1995**. Brasília: 1995.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784 de 14 de dezembro de 1998**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1998/medidaprovisoria->

1784-14-dezembro-1998-368872-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Comitê do PDDE INTERATIVO**. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/comite-de-analise-e-aprovacao>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/3345-lei-n%C2%BA-11947-de-16-de-junho-de-2009>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. **Portaria Conjunta SEB/SECADI nº 71, de 29 de abril de 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf >. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 abril de 2013**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio a Gestão Escolar. **Conselho escolar na democratização da escola**. Brasília: 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Especificação técnica Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IDeGes-PDDE)**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/area-para-gestores/monitore-o-pdde>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania/elaboração Ignez Pinto Navarro...[et al.]** Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

FIGUEIREDO, Camila de Souza; NOVAES, Ivan Luiz. Democratização da Gestão Escolar em Salvador: A participação e os conselhos escolares. *In:*

MUTIM, Avelar Luiz Bastos; AMORIM, Antônio. (Org.). **Democratização, Gestão Escolar e Trabalho Docente na Educação Básica**. 1 ed. Salvador: EDUNEB, 2012, v., p. 59-82.

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL:
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES
DO COLÉGIO ESTADUAL
JOSÉ BONIFÁCIO SOBRE ESSE TEMA**

Jeane Pinto de Almeida⁶

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental surge como processo educativo com proposito de forma cidadãos críticos, participativos, reflexivos e atuantes na sociedade. A partir das conferências mundiais em Estocolmo na Suécia (1972), Belgrado na Iugoslávia, em (1975), e Tbilisi na Geórgia (1977) reconheceram a educação ambiental como processo educativo (DIAS, 2004).

A educação Ambiental tornou-se um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999). Portanto, entende-se por educação formal, aquela que acontece na escola. Segundo Gohn (2006, p. 29) [...] são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. De acordo com Mutim (2007, p.115) “ a educação ambiental como articulação sistêmica dos processos educativos formais e não formais é parte vital e

⁶ Universidade do Estado da Bahia

indispensável para se chegar ao desenvolvimento local e à gestão de sociedades sustentáveis”. O autor enfatiza, para efetivação da educação ambiental faz necessário à união de diversos atores sociais, igreja, escola, sindicatos, movimentos sociais e comunidade.

Embora, os problemas ambientais são múltiplos decorrentes do projeto civilizatório da modernidade que visa unicamente a exploração e o lucro. Devemos considerar que a modernidade trouxe também aspectos positivos para humanidade, propiciou avanços da Técnica, da Ciência. Considerando, o atual cenário brasileiro que tem demonstrado diversos problemas socioambientais que historicamente foram constituído e perpetuam-se, com liberação de uso de agrotóxicos, o desmatamento, as queimadas na floresta amazônica, as extinções de espécies nativas, destruição fauna e flora brasileira, poluição dos rios, rompimentos de barragens, produção de lixo, ampliando dessa forma as mazelas sociais, como doenças, fome e pobreza.

Diante desses problemas socioambientais torna-se urgente a educação ambiental seja ser orientada na perspectiva dialógica, reflexiva, crítica e participativa capaz de emancipar o sujeito e modificar o seu entorno. Neste sentido, a escola também é um local formal propício para promoção de debates e pesquisa sobre os problemas ambientais locais e globais, pois contam com um público diversificado culturalmente, com faixa etária diversa, etnias, crenças, valores (REIGOTA, 2009).

Sabendo da importância da educação ambiental na formação integral do aluno, a mesma deve ser trabalhada de forma contextualizada, transversal e interdisciplinar enfatizando as discussões dos problemas locais e globais, possibilitando aos alunos intervir no meio. Neste contexto, o presente trabalho objetivou-se identificar como os alunos do Ensino Médio compreendem a educação ambiental; quais problemas ambientais são identificados em seu entorno e quais atitudes para minimizá-los os possíveis problemas. O aspecto Metodológico, foi utilizado um levantamento bibliográfico sobre a educação ambiental, à abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001, p.22) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos[...]. O estudo se constitui como o estudo de caso com caráter descritivo. Para levanto de dados utilizou-se

um questionário com perguntas semiabertas. Os participantes do estudo foram 72 estudantes, sendo 46 (64%) do sexo feminino e 26 (36%) masculino, ambos do Ensino Médio, distribuídos (1º, 2º e 3º séries) do turno matutino. Com faixa etária entre 15 a 17 anos do Colégio Estadual Jose Bonifácio localizado na cidade de Governador Mangabeira-BA, o município está localizado no Recôncavo Sul da Bahia, com a distância de 138 km da capital baiana. Os resultados do estudo, indicaram que a maioria dos alunos pesquisados coaduna com a educação ambiental como “Um processo de Educação responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais, com meio ambiente e com a natureza.” Na questão referente de problemas ambientais identificados no seu entorno, (comunidade/ escola) “o lixo jogado a céu aberto, a dificuldade de coleta diariamente”.. O lixo tem sido um dos graves problemas, falta de coleta atrai roedores, o chorume decorrente da decomposição do lixo contamina o lençol freático. Para Layargues (2002, p.1) A questão do lixo vem sendo apontada pelos ambientalistas como um dos mais graves problemas ambientais urbanos da atualidade [...] alvo privilegiado de programas de educação ambiental na escola brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados analisados e discutidos, conseguimos identificar que a escola pesquisada está realizando seu processo formativo com qualidade, formando cidadãos e cidadãs pensantes. Desse modo, agindo com agentes multiplicadores e participativos, devem juntos com a comunidade buscar melhoria e cobrar das autoridades intervenções como a coleta frequente do lixo, promover mais informações e conscientização sobre dengue e outros problemas locais. Manter o diálogo entre a escola e a comunidade refletindo sobre o modo de produção e o consumismo que são fatores que intensificam a produção do lixo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9795, 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1999.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 4, n. 50. 2006.

LAYARGUES, P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. de S. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. p. 179-219. São Paulo: Cortez. 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUTIM, A. L. B. **Educação Ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: Análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável**. In. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 16, n. 28, p. 113-119, jul./dez 2007.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2.^a ed. Revista e ampliada São Paulo: Brasiliense, 2009.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos⁷

Ione Oliveira Jatobá Leal⁸

INTRODUÇÃO

A capacitação de gestores representa, no atual cenário da educação, uma necessidade imperativa para o enfrentamento dos dilemas e desafios que se apresentam para os sistemas de ensino dos municípios. Os problemas que afetam os sistemas de ensino, e especialmente a gestão da escola, vêm sendo difundidos e, portanto, conhecidos por muitos profissionais. O enfrentamento desses requer, dos gestores escolares, uma formação que os capacitem a lidar com situações complexas. De outra parte, enseja uma questão central, qual seja, a necessidade de explorar os fenômenos, sua complexidade, diversidade, demandas e situações singulares que exigem o necessário aprofundamento teórico e conhecimento empírico.

A dinâmica dessas mudanças coloca alguns desafios sobre os quais os gestores escolares se defrontam no cotidiano da escola e que são instados a apresentar respostas e resultados compatíveis com o grau de exigência que se impõe. Os desafios da contemporaneidade e crescimento expressivo das

⁷ Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF

⁸ Universidade do Estado da Bahia – UNEB

políticas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, têm exigido dos profissionais da educação - no âmbito das escolas - a capacidade de articular a ação docente com os processos mais amplos da gestão escolar. Neste contexto, surge a necessidade de proporcionar reflexões acerca da organização e dinâmica dos espaços educativos, tratando da dimensão pedagógica, administrativa, planejamento e avaliação, de modo a formar profissionais que atuem no cotidiano das escolas, com capacidade de gerenciar a dinâmica educativa e conduzir projetos que possam melhorar e transformar a realidade das escolas.

Nessa perspectiva, a UNEB, por meio do Núcleo de Gestão e Formação de Gestores (NUGEF), em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), desenvolveu o **Curso de Formação em Gestão Escolar**, para os diretores de escolas públicas, do município de Jacobina/BA. Este artigo tem como objetivo apresentar o formato e a avaliação acerca do referido **Curso de Formação**, o qual teve o propósito de produzir impactos positivos na gestão das escolas públicas, do município de Jacobina/BA. O curso apresentou carga horária total de 80 horas, com atividades desenvolvidas em módulos teóricos e práticos tendo tido atividades presenciais e não presenciais. O formato e ementa do curso foram apresentados previamente ao secretário de educação da época para aprovação tendo sido distribuída, entre os gestores, uma ficha de inscrição para organização logística do evento. Após a conclusão de cada módulo foi aplicada uma ficha de avaliação e ao final do curso uma avaliação coletiva de todo processo com críticas e sugestões para os próximos eventos.

DESENVOLVIMENTO

A capacitação profissional voltada a gestores de escolas implica no envolvimento dos profissionais que atuam nos diversos níveis da hierarquia das organizações. Com efeito, as políticas de formação e aperfeiçoamento profissional, quando devidamente articuladas, são rapidamente assimiladas e reconhecidas como estratégias capazes de acompanhar as transformações e manter sintonia com os paradigmas contemporâneos.

A expectativa sobre o papel dos gestores educacionais vem adquirindo múltiplas representações no atual contexto da gestão moderna. De um lado, as

normas relativas ao funcionamento dos sistemas educacionais e das escolas, conferem aos gestores um amplo e inovador arcabouço de atribuições. De outro, os gestores se defrontam com diversos e novos desafios no campo da gestão.

Os desafios podem se agravar principalmente pela falta de conhecimento e experiência na área de gestão. É importante ressaltar que o cargo de direção de escola é, geralmente, assumido por professores ou coordenadores pedagógicos, com formação em Pedagogia ou outras licenciaturas. De maneira geral, esse tipo de formação não fornece o conhecimento e os elementos necessários para o exercício das funções de gestor escolar (LEAL, 2016).

A literatura acadêmica mostra que a mudança na gestão escolar exige novas abordagens na forma de gerir, maior flexibilidade nos processos, além de demandar um sistema decisório mais participativo. Essas transformações requerem do diretor formação, habilidades e competências administrativas, técnicas, pedagógicas e de pessoal para o desenvolvimento de seu trabalho.

Pesquisas sobre a gestão, com foco na formação de diretores e sua atuação diante dos novos cenários e demandas (PAZETO, 2000; LUCK, 2000; RODRIGUES, Z., 2004), demonstram a necessidade de uma revisão, tanto nos processos de formação, quanto de capacitação continuada dos gestores educacionais. Nascimento (2015, p.38) corrobora com os autores citados ao afirmar que existem diversos programas de formação para gestores, dessa forma, o problema não é a ausência de cursos, mas o tipo de formação que se oferece. O referido autor acredita que, além dos programas oferecidos pelo governo federal, o caminho mais acertado é a implantação de programas elaborados pelo estado, por levarem em consideração a “necessidade real da gestão escolar do próprio estado, trabalhando e estudando a especificidade local” (2015, p.38).

No caso deste trabalho trata-se de gestores que, pela primeira vez, foram escolhidos pela comunidade por meio de eleição direta, uma vez que o processo anterior acontecia por indicação política. No entanto, não houve ainda uma preocupação em viabilizar políticas de formação continuada para esses profissionais. Foi verificado previamente, ao recebermos as fichas de inscrição, que muitos não dispunham de experiência em cargos diretivos, bem como de conhecimento em gestão, uma vez que a maioria deles tinha formação em

licenciatura, em cujos componentes curriculares não constam conteúdos que contemplem a formação do gestor (Leal, 2016).

Estrutura do Curso

O curso teve como objetivos específicos: 1) Explorar e aprofundar temas e conceitos relacionados ao contexto da gestão escolar descentralizada; 2) Apoiar os gestores no desempenho de suas atribuições de gestão por meio do desenvolvimento de pesquisa-ação; 3) Promover reflexão sobre aspectos da gestão que venham produzir impactos positivos nos resultados das escolas; 4) Validar e aperfeiçoar as competências apresentadas pelos gestores; e, 5) Publicar resultados da formação realizada. O público alvo foi diretores de escolas públicas municipais de Jacobina/BA, além de discentes dos cursos da UNEB, Campus Jacobina, que tivessem interesse na discussão.

Foram organizados 4 (quatro) módulos, cada um com carga horária de 20 horas, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Organização do Curso de Formação em Gestão Escolar.

<p>Módulo I – A gestão escolar e as rotinas administrativas Carga Horária: 20h Formadores: Profª. Ma. Cristiane Regina Dourado Vasconcelos, Profª. Drª. Ione Oliveira Jatobá Leal, e Prof. Me. Leandro Gileno Militão Nascimento</p>	<p>Módulo II – Planejamento Escolar Carga Horária: 20h Formadoras: Ma. Anita dos Reis de Almeida e Ma. Luzinete Barbosa Lyrio</p>
<p>Módulo III – Acompanhamento da Avaliação da Aprendizagem Carga Horária: 20h Formadora: Profª. Ma. Cristiane Regina Dourado Vasconcelos</p>	<p>Módulo IV – Comunicação Interpessoal Carga Horária: 20h Formadora: Ma. Fernanda Lima Badaró Lacerda</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os trabalhos foram divididos, equilibradamente, entre exposições teóricas e oficinas. Assim os participantes tiveram a oportunidade de associar os

conteúdos teóricos à prática da gestão. Ao final de cada unidade foram desenvolvidas atividades programadas orientadas ao desenvolvimento de pesquisa-ação, com objetivo de promover melhorias na gestão escolar.

Vale ressaltar que as temáticas expostas nos módulos foram as mais indicadas pelos diretores que responderam um formulário, enviado previamente a montagem dos módulos, com diversos temas propostos para que fossem escolhidos os de maior relevância para eles. No desenvolvimento das atividades os cursistas demonstraram entusiasmo e participaram efetivamente das propostas de estudos.

Um diferencial desta formação foi a dinâmica estabelecida pelos formadores ao aliar relatos práticos de suas experiências, enquanto gestores escolares, às discussões teóricas. Isto, segundo os participantes, enriqueceu sobremaneira a formação, pois eles puderam desenvolver nas escolas em que atuam, muitas das práticas, rotinas e experiências socializadas durante o curso.

Ao final de cada módulo foi passado um formulário para os gestores avaliarem algumas questões acerca dos seguintes itens: organização, conteúdo, atividades, avaliação geral, práxis dos formadores, além de espaço livre para comentar e justificar se os conhecimentos adquiridos seriam aplicáveis na sua rotina de trabalho, bem como algum comentário ou sugestão. Após o último módulo houve uma avaliação geral do processo e confraternização com a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação efetiva dos diretores com desenvolvimento de diversas atividades contributivas para o cotidiano dos mesmos; as reflexões acerca da organização e dinâmica dos espaços educativos, abarcando diversas dimensões da gestão escolar; a boa aceitação da proposta e solicitação para que promovêssemos outro curso da mesma natureza para os vice-diretores, inclusive com ampliação da carga horária; a análise dos formulários de avaliação, de cada módulo e final, que demonstrou que o curso teve boa receptividade; as discussões proativas que tivemos para verificar onde poderíamos melhorar ou alterar as atividades, tudo isso só nos leva a conclusão final que a experiência foi relevante e que o curso contribuiu para desenvolver nos gestores a capacidade de gerenciar a dinâmica educativa e conduzir projetos que possam

melhorar e transformar a realidade das escolas, também ficou o indicativo de replicar este curso para outras turmas, customizando o mesmo de acordo com demandas específicas.

REFERÊNCIAS

LEAL, I. O. J. Percepção dos diretores acerca da gestão das escolas municipais de Jacobina BA. Salvador: UNEB, [Tese de Doutorado], 166 p, 2016.

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

NASCIMENTO, Leandro G. M. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na Rede Municipal de Salvador-B: uma análise do curso de gestão escolar**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação – GESTEC). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2015.

PAZETO, Antônio E. Participação: exigência para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**. Brasília, v.17, p. 162-166, 2000.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. Políticas para a formação do administrador educacional e a gestão da escola pública paranaense – 94-98. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Caxambu: Minas Gerais, 2004.

- VI -**A FORMAÇÃO DOCENTE
NO CONTEXTO BRASILEIRO:
DESAFIOS ANTE A ATUAL HEGEMONIA
DAS CONCEPÇÕES NEOPRAGMÁTICAS****Nathalia Rissane Costa Gomes⁹****Paula Roberta Coutinho Rodrigues¹⁰****INTRODUÇÃO**

A luta em defesa da educação pública tem no trabalho dos educadores seu principal aporte uma vez que a ação desse profissional, assim como qualquer outra atividade no âmbito da sociedade capitalista, tem um significado histórico que expressa “[...] a marca da contradição entre humanização e alienação à medida que os educadores trabalham com as relações entre a produção histórica da riqueza espiritual do gênero humano e a reprodução dessa riqueza na educação de cada ser humano”. (DUARTE, 2006, p.96).

Portanto, cabe ao intelectual crítico em educação “[...] abordar de maneira dialética as relações entre esses dois processos, mais precisamente, as relações dialéticas entre objetivação histórica do gênero humano e formação social do indivíduo”. (DUARTE, 2006, p.97), no espaço da escola, da universidade e

⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMA.

¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMA.

Institutos – nosso foco de reflexão - em especial nesses últimos, locais privilegiados de formação dos educadores, cientistas e demais profissionais (força de trabalho).

A educação brasileira tem sido marcada por fases históricas distintas nas quais se reelaboram concepções e teorias, aprovam-se legislação, promovem-se reformas educacionais implicando intervenções do Estado na gestão da educação, em conformidade com os interesses de mercado. Nestas, incluem-se a formação de professores e, conseqüentemente, imprimem um debate entre as mais diversas tendências sobre as instituições formadoras, o currículo de formação e a prática docente (trabalho). Sob esse prisma, a formação de professores é vista como um plano ideal de capacitação àqueles que irão formar pessoas mais bem preparadas para o setor produtivo (suposto mercado de trabalho), sendo esta profissionalização objeto de reivindicação pelas mais variadas instâncias políticas e econômicas no âmbito da sociedade, especialmente o empresariado, uma vez que ante, o atual fenômeno da “globalização” capitalista, exigem-se indivíduos cada vez mais competitivos e competentes para atuar em um contexto que fortaleça a hegemonia neoliberal.

O NEOPRODUTIVISMO COMO DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

Um dos autores que tem se dedicado ao estudo de uma nova epistemologia sobre a prática, Tardif (2000), identifica que nas últimas décadas os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos acerca desse saber entraram em crise trazendo conseqüências em relação à formação para o magistério e questiona acerca de quais os saberes (conhecimentos, competência e habilidades) são utilizados pelos educadores para atingir seus objetivos de ensino e de que modo esses saberes se relacionam ou se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores em ciências da educação e daqueles incorporados pelos cursos de formação universitária. Da mesma forma que discute quais relações deveriam existir entre os saberes profissionais, os conhecimentos universitários e os professores do

ensino básico e destes com os professores universitários (pesquisadores ou formadores).

Para Tardif (2000) trata-se de um movimento internacional para o qual convergem desde os dirigentes políticos da área de educação, até as reformas das instituições e as novas ideologias de formação e do ensino. Segundo ele, a questão da epistemologia da prática profissional está no cerne desse movimento de profissionalização “[...]como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério [...]” (p.8), bem como as numerosas reformas visando definir e fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. Caso sejam exitosos o ensino deixará de ser ofício para se tornar uma verdadeira profissão, semelhante às demais profissões.

As políticas econômicas e sociais empreendidas segundo a estratégia neoliberal exigem um ajuste estrutural do Estado nos diversos países com a justificativa da incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Nesse contexto, as ideias pedagógicas sofrem influências em diversos campos, sobretudo, na área específica da formação docente, a qual vem sendo cada vez mais estimulada pelas leis de mercado através das diferentes agendas que programam o futuro da formação docente pelos países imperiais (EUA, Alemanha, Inglaterra, Canadá, França, etc.) e que incentivam o governo a aumentar seu apoio e investimento no aperfeiçoamento desse sistema de formação, reivindicado pelos empreendedores que se autodeclaram reformadores da educação (por exemplo, o movimento Todos pela Educação formado por um universo de organizações do “terceiro setor”), estes têm afirmado a falência entre os diversos entes que compõem o sistema educacional (público e privado) o qual deve ser substituído por um modelo capaz de estimular a competição (rankings educacionais) em uma economia de mercado. (ZEICHNER, 2013).

No Brasil não é diferente, ocorre a ressignificação da prática docente por meio dos saberes que vem sendo reelaborados por políticas elitistas formuladas segundo o interesse da iniciativa privada (empresariado dos diversos setores) e que têm grande influência no jogo financeiro produzido pelas capacitações profissionais. Os programas propostos pelo empreendedorismo exigem uma formação por competências voltada aos resultados que contribuam para o

processo econômico-produtivo, característica principal do sistema capitalista vigente hoje na sociedade mundial. Assim, “[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas (competências e habilidades específicas e focadas) para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2008, p. 430) cabendo aos professores auxiliarem os alunos nesse processo de aprendizagem pela prática (treinamento de mão-de-obra), em que o ensino é visto como ocupação secundária em relação ao trabalho material e produtivo, conforme assevera Tardif e Lessard (2009, p. 17): “[...] a docência e seus agentes formadores ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho”.

Nesse cenário, a formação de professores volta-se para uma nova produção de conhecimento pautada em uma pedagogia tecnicista que suprime a relação entre o ser professor em sua subjetividade e a sua ação pedagógica, tornando irrelevante a formação dos docentes como profissionais reflexivos, pois o enquadramento neoprodutivista estimula conflitos entre os saberes historicamente produzidos (teoria) e a ação docente (prática). Este é, pois, um dos principais desafios a serem enfrentados requerendo a busca por uma nova epistemologia da prática profissional. De acordo com Gomez (1995, p.107):

A nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático.

Isto exige a superação do modelo tecnicista e a recuperação da profissionalidade do professor por meio de uma formação que vá além dos aspectos técnicos da profissão, alcançando as dimensões pessoal, profissional e organizacional, as quais são propostas por Nóvoa (1995), com o objetivo de conceber o professor a partir do seu eu e do eu profissional, não exclusivamente como aquele que deve estar a serviço para transmitir conhecimento e garantir os melhores resultados nos testes padronizados e voltados à competitividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concorda-se com Saviani (2008 *apud* RAMOS, 2003, p. 108) quando ele afirma que o neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e que a ideologia das competências resultam de assimilações “[...] aos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social”, e nesse sentido para que o educando ou o educador sejam adaptados ao meio natural e material, entram em cena tanto as competências cognitivas quanto os mecanismos de adaptação ao meio social, formados pelas competências afetivo-emocionais.

Pode-se afirmar que a pedagogia das competências é a face da pedagogia do aprender a aprender, um dos pilares apresentados na Conferência de Jomtien na Tailândia em 1990, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade desigual e competitiva, cuja sobrevivência não está garantida pelo sistema social do capitalismo (SAVIANI, 2008). Assim, a epistemologia da prática dispõe que a satisfação dos objetivos, tendo em vista a aprendizagem ou o exercício docente, já não se trata de um compromisso coletivo, mas sim da responsabilidade de cada sujeito na atualidade subjugados à lógica de mercado.

Na atualidade a epistemologia sobre a prática fundamenta, no Brasil, tanto a reorganização das escolas e do currículo quanto a formação dos educadores redefinindo inclusive o papel do Estado na gestão da educação. O atual empenho das pedagogias centradas na pedagogia das competências visa ajustar a formação da classe trabalhadora ou a reprodução da força de trabalho adequada as transformações ao atual mundo do trabalho, ou processo produtivo. Isso nos leva a perceber que as instituições formadoras do educador e as escolas ao buscarem substituir o conceito de qualificação ou formação profissional humana pelo de competências e habilidades tendem a se adequar ao mercado. Isto implica realizar um ensino centrado na disciplina de conhecimento referente a situações determinadas visando a máxima eficiência, ou seja, tornar tanto o educador quanto o educando indivíduos mais produtivos e flexíveis, o educador na condução do educando e o educando como futuro sujeito a ser inserido no processo de trabalho (mercado).

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

GOMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa, Pt: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Publicações Dom Quixote)

NÓVOA, Antônio. Profissão professor. Lisboa: Porto Editora. 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan/abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Elioenai Santos de Santana Farias¹¹

Emilia Peixoto Vieira¹²

Jaciara de Souza Santos¹³

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar uma análise da participação da sociedade civil na estrutura organizada do Estado em um município do sul da Bahia. Resultante de uma pesquisa de mestrado sobre a atuação dos Conselheiros de Educação integrantes do Conselho Municipal de Educação (CME), do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), realizada entre o último semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, envolvendo doze conselheiros municipais nas representações do governo e da sociedade civil, no âmbito da rede pública municipal.

Neste artigo apresentamos o resultado da interlocução entre os conselheiros de educação, iniciada a partir do diagnóstico obtido por meio de um questionário composto de quatro blocos de questões, e dos diálogos coletivos

¹¹ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UDESC; Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE.

¹² Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UDESC; Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE.

¹³ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UDESC; Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE.

que serviram de base para compreender o papel dos conselheiros de educação frente à gestão democrática. No primeiro bloco de questões, considerou-se especificamente o conselho, segmento representado, duração do mandato, tempo de atuação, processo de eleição ou indicação, critérios que foram considerados para eleição ou indicação, motivação para aceitar a eleição ou indicação, relação estabelecida entre o tempo de atuação no conselho e à participação nas reuniões, e sobre a atuação em outros conselhos. O segundo bloco, tratou da escolarização e da atividade profissional desenvolvida pelos conselheiros. Já o terceiro bloco, abordou a aproximação dos conselhos com a legislação educacional. E o último bloco, abordou sobre o processo de formação para conselheiro, os desafios e perspectivas vivenciados no exercício da função. Essa análise possibilitou a compreensão das relações contraditórias que permeiam o funcionamento dos órgãos integrantes do sistema municipal de ensino.

A metodologia adotada foi inspirada na Pesquisa-Ação, partindo da articulação entre o conhecer e o agir, de maneira que esse agir possa remeter a produção de conhecimentos, aquisição de experiência, contribuição para o debate das questões abordadas e até possibilidade de transformação no contexto da sociedade. O que qualifica a Pesquisa-Ação é sua forma de engajamento sociopolítico a serviço das classes populares, que conta com a participação e ação efetiva das pessoas implicadas nas questões investigadas.

Visando atingir o objetivo proposto, inicialmente discutiu-se a concepção de gestão democrática e de conselhos de educação, seguido da inserção dos conselhos de educação no sistema municipal de ensino, e por fim, o resultado da participação dos conselheiros na instauração da gestão democrática.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Cury (2002) enfatiza que os debates acerca da gestão democrática ganharam força no Brasil por volta dos anos de 1980, a partir dos movimentos sociais em favor da educação pública, logo após o país sair do regime ditatorial. Em meados dos anos de 1980 e início de 1990, ocorre o fortalecimento dos movimentos de educadores em defesa da educação e a perspectiva da gestão

democrática ganha notoriedade e reconhecimento nas bases legais, como na Constituição Federal/CF de 1988, na LDB, Lei nº 9.394/1996 e no PNE 2001.

Para Libâneo (2001), por conta do movimento em prol da democratização dos processos educacionais, resultou o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, Art. 206, Inciso VI), embora, nesse dispositivo posto na Constituição Federal, a gestão democrática, seja posta de maneira vaga. A partir desse instrumento legal surgiram novos documentos legais e neles, a regulamentação e defesa da gestão democrática da educação. Como exemplo, na LDB de 1996, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 3º, Inciso VIII, p. 7), além do Art. 14 da LDB que, também, versa sobre a gestão democrática, preconizando a valorização da participação coletiva (comunidade escolar, conselhos educacionais, pais e mestres) nos processos decisórios da educação sendo um princípio básico na perspectiva democrática.

A gestão democrática na educação inclui, necessariamente, a participação da comunidade no processo educacional, sem o que seria muito mais um arranjo interno dos componentes da escola que atenderiam a interesses que certamente não estariam consentâneos com as expectativas comunitárias. (HORA, 2009, p. 120).

Cury acentua que a palavra gestão tem sua raiz etimológica no prefixo “ger” cujo significado é “fazer brotar, germinar, fazer nascer”. Ao destacar que da mesma raiz originam-se “genitora, genitor”, acentua que a raiz, ela própria, é portadora de uma dimensão diferenciada da gestão “como um frio comando, ordem autoritária ou tecnocrática”, como tradicionalmente tem sido apreendida.

OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Cury (2007) enfatiza como imprescindível na perspectiva da gestão, um dos princípios fundamentais da democracia, a participação. Afirma o autor que “é a própria capacidade de participar, sinal maior de democracia” (1997, p. 27). Portanto, participação não significa apenas a presença na condição de mero espectador, mas, requer o envolvimento participativo, em que o diálogo seja

instrumento necessário para a emancipação dos sujeitos envolvidos. Ressalta o autor, os princípios necessários à concepção de gestão democrática da educação,

A gestão democrática da educação é ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (Art.37) (Brasil, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta (CURY, 2007).

Entendemos como fundamental buscarmos ampliar o processo de democratização em todas as esferas educacionais, tendo em vista que a gestão democrática é um processo que exige investimento no âmbito da Escola, no âmbito do Sistema e, principalmente, e a formação dos sujeitos. E, nesse sentido, os Conselhos Escolares e os Conselhos Municipais, principalmente o CME, o CAE e o Conselho do FUNDEB, podem contribuir para a sua materialização.

Seguindo esta linha de raciocínio, algumas instituições são consideradas caminhos em favor da democratização. Mas, é preciso além de instituir, aperfeiçoar as condições de funcionamento. Destacam-se nessa direção, as Assembleias da Comunidade Escolar, onde toda comunidade escolar possa participar na definição das ações da escola e tenha um momento de avaliação x reflexão e de definição/tomada de decisões quanto aos rumos de atuação da instituição; o pleno funcionamento do Conselho Escolar, como órgão responsável pela gestão escolar, pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das principais ações do dia a dia da escola, tanto no campo pedagógico, como no administrativo e no financeiro; as eleições para gestores escolares, fundamentais para o processo de rotatividade dos quadros dirigentes escolares, e a participação e o acompanhamento sobre o orçamento público, que impactam sobre as políticas sociais, e se constituem, talvez, um dos maiores desafios para a efetivação da gestão democrática no âmbito municipal.

A PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHEIROS NA INSTAURAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Para a democratização da educação, é preciso compreendemos que alguns instrumentos precisam estar organizados e em pleno funcionamento. E, sinalizando que utilizamos do conceito de Sistema, apresentado por Bordignon (2009):

Sistema compreende um conjunto de elementos ideais e ou concretos, que mantém relação entre si formando uma estrutura. Elementos, partes estruturadas em relação interdependente, formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia e voltado para uma finalidade (p. 25).

A efetivação da gestão democrática da educação é um processo gradativo que não tem fim em si mesmo, mas se constitui em um importante instrumento de transformação com objetivos claros, que possam coadunar com a construção de uma sociedade mais humanizada, conforme reflete Ferreira (2000, p, 167):

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado a prática social e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização.

A gestão democrática na educação, pode se efetivar por meio da junção de mecanismos legais e institucionais, com práticas cotidianas que visem à participação de diferentes sujeitos, seja em nível dos sistemas ou das unidades de ensino, com “processos de planejamento, tomadas de decisões e avaliações inerentes à organização e funcionamento desses espaços”, o que inclui conhecimento sobre os processos educacionais, comprometimento, ética, e muita perseverança, resultado de anos da “luta histórica em favor da democratização da sociedade e, especificamente, da educação, enquanto ação

estratégica na disputa de transformação da sociedade” (MEDEIROS, 2003, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e fazer educação de qualidade numa perspectiva de democratização, pode ser o importante papel e atuação dos Conselhos Municipais de Educação, como instrumentos essenciais na democratização da educação. Estes Conselhos podem, na defesa da educação de qualidade para todos, desempenhar papel decisório no âmbito do sistema ou mesmo, na escola, devido a sua composição que amplia a participação dos segmentos da sociedade civil, descentralizando as decisões, e se configurando como espaços de autonomia na sociedade.

Portanto, como resultados da participação dos conselheiros de educação, identificamos os caminhos apresentados a partir dos encontros por meio da pesquisa-ação: a interação entre os conselheiros; o entendimento de que as perspectivas e os desafios dos conselhos são/estão próximos; o entendimento de que no grupo se fortalecem enquanto espaço de participação e a urgente necessidade de um processo de formação para conselheiros de educação, que vise à defesa pela qualidade da educação e de certo, contribua para a instauração da gestão democrática no âmbito municipal.

REFERENCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 – (Educação Cidadã 3).

CURY, C.R.J; HORTA, J.S.B e BRITO, V.L.A. **Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CURY, C.R.J. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**/ Organizado por Osmar Fávero, Giovani Semeraro. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

CURY, C.R.J . A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação – RBPAE**. Brasília, v. 23, n. 3- p.483 – 495 – set./dez. 2007. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpae>> Acesso em 06 mar. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 15. ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4ª ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2001.

MEDEIROS. Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática e escolha do diretor de escola**. 2003. Disponível em: <http://aulasprofneusa.pbworks.com/wfile>. Acesso em:15 jan.2018.

- VIII -

**A GESTÃO DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA
PELO OLHAR DO TRIBUNAL DE CONTAS:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES****Pedro Luiz de Araujo Costa¹⁴****Nathália Masson Bastos¹⁵****INTRODUÇÃO**

No início de 2013, seguindo na esteira da nova obrigação constitucional, oriunda da Emenda Constitucional nº 59/2009, 29 tribunais de contas brasileiros assinaram um acordo de cooperação, dando origem à auditoria coordenada do Ensino Médio. O objetivo foi “identificar os principais problemas que afetam a qualidade e a cobertura do ensino médio no Brasil, bem como avaliar as ações governamentais que procuram eliminar ou mitigar as causas de tais problemas” (TCU, 2013). Na divisão dos trabalhos, o Tribunal de Contas da União (TCU) voltaria sua atenção para as ações do Ministério da Educação (MEC), enquanto os Tribunais de Contas Estaduais (TCEs)¹⁶ se dirigiriam para as Secretarias Estaduais de Educação.

No âmbito dos trabalhos do TCU, para conseguir alcançar o problema proposto, dividiu-se o escopo tratado em cinco temas: gestão, infraestrutura, professores, financiamento e cobertura. Na outra ponta da auditoria coordenada,

¹⁴ Colégio Pedro II

¹⁵ Colégio Pedro II

¹⁶ Destaque-se que alguns Tribunais de Contas Municipais também participaram do acordo.

os Tribunais de Contas dos Estados trataram dois temas em comum – gestão e infraestrutura – e poderiam tratar um terceiro de livre escolha.

No presente trabalho, exploraremos o Relatório do Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA), documento que oferta uma gama de dados fundamentais para discussão em torno da estrutura do Ensino Médio baiano. A base para confecção do relatório e levantamento de dados já indica a abrangência do documento, uma vez que utiliza dados secundários, dados primários, pesquisa documental e visitas de estudo.

Desse modo, o substrato de nosso trabalho é o relatório da corte de contas baiana, inclusive para trazê-lo ao debate público, dando maior visibilidade a essa importante fonte de dados acerca do funcionamento da educação no Estado. O trabalho é fruto de pesquisa maior, que pretende tratar da condição de oferta do Ensino Médio pelo Brasil. Centra-se, então, na análise documental, buscando, ainda que brevemente, algum diálogo com a literatura que discute a administração escolar brasileira.

DESENVOLVIMENTO

Em 2013, o TCU trouxe à luz um abrangente panorama das condições de oferta do Ensino Médio no Brasil. Primeiro resultado do Acordo de Cooperação, assinado entre a Corte de Contas da União e 28 Tribunais de Contas Estaduais e Municipais. No relatório da auditoria realizada pelo TCU, questões ligadas aos recursos humanos aparecem mais fortemente quando tratados os dados sobre o quadro de professores nas redes estaduais.

O TCE/BA tratou da gestão e da infraestrutura, como todos os outros tribunais signatários do acordo de cooperação, e escolheu abordar também a greve deflagrada no ano anterior, 2012, na rede estadual. Diferentemente do relatório do TCU, a Corte de Contas baiana suscitará muitos temas relacionados à área de recursos humanos – destacadamente nos tópicos dedicados a tratar da gestão na Secretaria da Educação (SEC) e nas Unidades Escolares (UE) da rede. Em nossa exposição, pinçaremos um destes temas, a saber, a falta de coordenadores pedagógicos nas UEs.

Os quatro tópicos em que ficam divididos os achados de auditoria, no que se refere à gestão, desdobram-se em treze pontos, onde o tópico dedicado ao

apoio, monitoramento e avaliação do desempenho da escola e da gestão por parte da SEC e Diretorias Regionais de Educação (DIRECs) precisou de oito pontos para exposição de todos os achados suscitados.

As questões explicitadas no tópico dedicado ao papel desempenhado pela SEC e pelas DIRECs, por sua vez, redundam nos problemas suscitados nos tópicos anteriores. Desta forma, constata-se que a inexistência ou desatualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das UEs devem-se a vários motivos, dentre eles o quantitativo insatisfatório de coordenadores pedagógicos. Essa problemática poderia ser enquadrada na deficiência do quadro de pessoal das UEs ou na insuficiência de pessoal de gestão, administração e de apoio nas UEs. Esses fatos comprometem a confecção e implementação do PPP, bem como o processo de elaboração e implementação do Planejamento Anual (todos pontos tratados em separado).

A partir da análise dos relatos dos gestores entrevistados, 65,8% dos respondentes ao questionário informaram não possuir coordenador pedagógico na sua UE – sendo ressaltado pelo TCE que, das 21 UEs visitadas, apenas uma possuía coordenador pedagógico próprio.

A falta de coordenadores pedagógicos é um fator, dentre outros, que provocaria um número excessivo de atividades sob responsabilidade dos gestores escolares – ficando demonstrado que os gestores estavam acumulando as atribuições do coordenador –, redundando na escassez de tempo para realização das atividades próprias da gestão. Outro corolário é que o monitoramento e avaliação das ações pedagógicas "passam a ser exercidos quase que unicamente pelos profissionais alocados nas DIRECs" para o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (PAIP) (TCE/BA, 2013).

Com efeito, ficam expostos indícios do que o tribunal vai chamar de "Fragilidade na legitimidade político-institucional e pedagógica" do PPP. Os problemas encontrados quanto à participação da comunidade escolar na gestão também estariam sob influência das precárias condições estruturais. Chegando ao "vazio de participação", identificado por Burgos (2014) – ainda que chegando por outro lado –, decorrente, em grande medida, das condições estruturais, retirando parte da autonomia das UEs. Autonomia sempre relativa (BURGOS, 2013), que deveria – pela natureza do trabalho escolar – ter "limitações impostas

pela necessidade de eficiência” (TEIXEIRA, 2005) apenas. Nesse sentido, a *vida material* estaria implicando no déficit de “vida na escola” e por sua vez no *déficit de democracia*, aspecto fundamental para a permanência e aprofundamento da própria democracia no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento das ações de promoção e desenvolvimento da educação encontra problemas do chão da escola até o Governo Estadual, passando pelo legislativo e pela estrutura da administração educacional baiana. Os trabalhos do Tribunal de Contas são importantes fontes em que tais aspectos, por vezes, se encontram. Logo no início do relatório da auditoria do Ensino Médio, a corte de contas expõe um breve panorama quanto às taxas de rendimento do Ensino Médio, reprovação e abandono, bem como sobre os índices alcançados em avaliações externas. Quando observamos os últimos índices alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelas escolas no estado da Bahia, vemos como estes vêm caindo.

A auditoria do TCE pode ser um importante instrumento para elaboração de um diagnóstico das condições de oferta do Ensino Médio no Estado, ao possibilitar, em conjunto com outros trabalhos da própria corte, uma sequência histórica dos dados. Nossas primeiras aproximações com essas fontes indicaram que os relatórios podem servir de base para um planejamento concreto a partir da situação concreta das escolas. Sendo, dessa forma, importante levá-los ao debate público para subsidiar uma gestão com qualidade democrática.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Tribunal de Contas do Estado da Bahia. **Relatório de auditoria governamental operacional**. Órgão: Secretaria da Educação – SEC – BA. Processo TCE-BA nº 007344/13. Período de realização: 03/09/2013 a 20/12/2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 12 de setembro de 1996. Acrescenta o § nº 79 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria**. Órgãos: Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Grupo I – Classe V. TC-007.081/2013. Fiscalização nº 177/2013.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização Material, economia e capitalismo séculos XV-XVIII**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BURGOS. Marcelo Baumann. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. v.3, n.2, Juiz de Fora: UFJF, 2013.

BURGOS. Marcelo Baumann. Educação, sociedade e democracia: a transição democrática da escola. In: D'ARAUJO, Maria Celina (org.). **Redemocratização e mudança social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

**A GESTÃO ESCOLAR CIRCUNSCRITA AO ÂMBITO
DO CONSUMO DE DROGAS, SEUS EFEITOS
NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA BAHIA:
ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL NOVA
DE SUSSUARANA, HOJE COM O NOME
DE COLÉGIO ESTADUAL
DEPUTADO HERCULANO MENEZES**

Rosana Corrêa Paim¹⁷

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a gestão escolar circunscrita ao âmbito do consumo de drogas, seus efeitos na educação de adultos na Bahia: Estudo de caso no Colégio Estadual Deputado Herculano Menezes. Esse tema referente ao âmbito escolar, atualmente uma das questões mais preocupantes, tem sido a utilização das drogas lícitas e ilícitas.

Nesse trabalho¹⁸, algumas questões nortearam a investigação, tais como: quais as características dos alunos que são atendidos e que estão em consonância com as apresentadas no segmento EJA (Educação de Jovens e Adultos)?; Quais as concepções e práticas pedagógicas da equipe gestora a respeito da EJA, no respectivo colégio, com relação ao consumo de drogas?;

¹⁷ Secretaria do Estado da Bahia

¹⁸ Este artigo é uma síntese da dissertação defendida pela autora Rosana Corrêa Paim, em 2014, no mestrado em Gestão da Educação, na Universidade de Santiago do Chile, em Santiago, Chile.

Quais as ações utilizadas pela equipe gestora na referida Unidade Escolar com o segmento EJA, com a finalidade de diminuir o índice de consumo de drogas?

Essas questões que norteiam esta investigação constituem um alicerce, tendo como base o nosso objeto de estudo. Buscando uma caracterização mais ampla, foi escolhida uma opção metodológica dentro do âmbito da investigação qualitativa e quantitativa, sendo configurada no estudo de caso. Tem-se como contexto da pesquisa uma escola da rede pública de ensino, o Colégio Estadual Deputado Herculano Menezes e que tem como amostra dessa investigação a equipe gestora, composta por um diretor e uma vice-diretora, e um quantitativo de setenta e três alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A partir da prática pedagógica e administrativa desses gestores de uma instituição de Educação de Jovens e Adultos, iremos propor para a referida gestão escolar uma ampliação e intensificação do projeto de prevenção ao uso de drogas, a partir de dados coletados na pesquisa feita no Colégio Estadual Deputado Herculano Menezes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da educação básica de jovens e adultos no Brasil começou a ser ilustrada a partir da terceira década do século XX, quando tem início a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Dessa forma, o governo federal brasileiro obrigava a oferta de ensino básico gratuito.

Pode-se salientar alguns motivos que levam os jovens e adultos à escola, como a expectativa de obter um emprego melhor ou para se sentirem mais presentes na sociedade, através de uma postura mais crítica. Os adultos, ao retornarem à escola, associam a sua imagem refletida na própria escola. Assim sendo, evidencia-se o valor que a escola pode oferecer a essa clientela.

Tendo a proposta pedagógica da EJA sustentada pelo dever do Estado em garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, levando em consideração as experiências e formas de vida específicas à Juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos é considerada na forma de processo de formação humana que, apesar de fixado o contexto, no ambiente escolar, é preciso salientar as diversas condutas de vida, trabalho e, também, a sobrevivência dos jovens e adultos. Dessa maneira, percebe-se que a EJA

possui como instrumento norteador os ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social. Para Freire (2001, p.15), o conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

Dentro do âmbito educacional, caracterizam o quadro da EJA aqueles que não tiveram passagens anteriores pela escola, ou aqueles que não efetuaram o acompanhamento ou conclusão da Educação Fundamental, acarretando uma evasão da unidade de ensino por necessidade de trabalhar ou por inúmeras histórias de exclusão por raça/etnia, gênero, entre outras.

Segundo Miguel Arroyo:

Os jovens adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2005, p.30).

Pensando em quem são os alunos da EJA e o que é a EJA, Arroyo nos possibilita refletir que a mesma é vista como uma segunda oportunidade para as pessoas que não tiveram acesso ou evadiram o fundamental, no processo cronológico considerado adequado. Pode-se perceber que o percurso histórico da EJA é um processo de tensões entre os projetos diferenciados pela sociedade e os distintos propósitos referentes aos objetivos da educação.

O autor da Pedagogia do Oprimido desde o início investiga e propaga uma educação de adultos que se instrumentalize na mediação, interação e diálogo. Freire (1971, p.120) afirma: "... na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem". Reconhece-se o valor da educação como processo de inclusão social e garantia dos direitos essenciais à humanidade.

Sendo assim, pode-se focar a importância da educação de adultos encarada como uma atividade voltada para o resgate da cidadania do homem, mediante às dificuldades que possam aparecer durante o processo. De acordo

com Acselrad (2000), a incapacidade de controlar o consumo de drogas não se finaliza unicamente nas políticas, perpassa o âmbito familiar, do trabalho e o educacional.

Sabe-se que para a edificação de uma nação mais produtiva e para a construção de um mundo melhor, perpassa, sempre, pela promoção do ensino de qualidade para todos. Nesse sentido, faz-se necessário que o gestor educacional desenvolva competências e habilidades que lhe permitam assumir de forma bem efetiva e consciente o conjunto de responsabilidades inerentes às funções, uma vez que tem se fortalecido, constantemente, a compreensão para melhorar, também, a qualidade da gestão escolar.

A ação do gestor educacional será tão limitada quanto limitada for a sua visão sobre a educação básica, sobre a gestão escolar e sobre seu papel educacional na liderança e na organização escolar. Outrossim, a procura incessante pela qualidade de ensino e pela garantia contínua da educação básica e, conseqüentemente, da Educação de Jovens de Adultos (EJA), requer a definição de padrões de desempenho, competências e habilidades de diretores escolares, dentre outros, de maneira a garantir, a nortear e a guiar o seu desenvolvimento. Associa-se a EJA a um outro projeto de sociedade, que seria um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. O movimento e educação popular proposto por Paulo Freire, visto como inovador da teoria educativa, identificou na Educação de Jovens e Adultos um campo mais amplo em relação à instituição escolar.

Dobre esse prima, Santaella (2008, p. 89) diz: “Uma rede acontece quando os agentes, suas ligações e trocas constituem os nós e elos de redes caracterizadas pelo paralelismo e simultaneidade das múltiplas operações que aí se desenrolam”. Santaella (2008) discute como a internet, especificamente as redes, contribuem para uma ligação entre as pessoas e, conseqüentemente, as diversificadas relações que ali se estabelecem. Diante das questões suscitadas, é importante perceber que os meios tecnológicos e a educação andam juntos, a internet é uma ferramenta eficaz, pois professores e alunos se interconectam cada vez mais e o educador tem o papel de mediar essa conexão, visando um aprendizado amplo e coletivo.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Dediquei-me a buscar uma caracterização mais abrangente da gestão escolar em educação de adultos da Bahia e suas ações, permeando uma experiência na prática desse segmento num percurso de cinco anos dedicados ao trabalho na área de educação de adultos. Julguei, então, mais pertinente realizar a opção metodológica, a qual se localiza no âmbito da investigação qualitativa e quantitativa e que fica configurada em sua totalidade como um estudo de caso. Comportamento esse o qual me possibilitou realizar uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, utilizando o Estudo de Caso e aplicando-o numa escola pública, no turno matutino, no segmento EJA, o Colégio Estadual Deputado Herculano Menezes e a amostra dessa investigação foi a equipe gestora (diretor e vice-diretora) e setenta e três alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Iniciei a pesquisa analisando o Projeto Político Pedagógico e tipos de gestão. Dando sequência, realizei uma observação das ações da equipe gestora em relação à EJA e apliquei com a mesma uma entrevista semiestruturada contendo cinco perguntas. Em seguida, comecei a pesquisa com os alunos (setenta e três), através de uma entrevista semiestruturada com dez perguntas abertas e, posteriormente, a aplicação de um questionário contendo vinte perguntas fechadas. Finalizando com a leitura e estruturação das categorias envolvidas, visando a análise dos dados obtidos com o objetivo de alcançar a conclusão da pesquisa realizada.

Dos alunos que participaram da pesquisa, há uma variação entre 15 a 23 anos, sendo que a predominância de faixa etária é de 18 anos, o que corresponde a 23% dos alunos pesquisados. Com relação ao sexo dos participantes, tivemos um equilíbrio dos gêneros. Vale ressaltar que não há distinção quanto ao sexo para tomarmos como parâmetro a probabilidade na frequência do uso de drogas. Quanto à análise do estado civil, os solteiros aparecem com 90% de predominância e os casados apresentam-se com 10%.

Dentre os setenta alunos pesquisados, 100% deles estão na fase final do ensino básico (Ensino Médio). Desses alunos pesquisados, tem-se o percentual de 50% trabalhando e 50% sem trabalho fixo ou sem trabalho. O percentual que não possui renda abrange 34% dos discentes, seguidos de 30% com renda de

menos de um salário mínimo, 19% com um salário mínimo e 17% com mais de um salário mínimo.

Com relação a algum tipo de conhecimento sobre drogas, o percentual ficou em 61% para os alunos que têm conhecimento sobre elas e 39% que não possui conhecimento sobre o assunto.

Além disso, 90% dos jovens pesquisados revelam que possuem algum tipo de parente, amigo ou colega que usa já usou drogas e 10% apresentam resposta negativa a essa questão. Uma estatística que sobressai de forma alarmante é um percentual de 99% dos entrevistados sinalizarem que, na sua comunidade, residem usuários de drogas, confirmando uma parcela dos números indicados em pesquisas sobre as drogas, contra 1% que assinalou não ter na sua comunidade usuários de drogas. Para 70% dos alunos pesquisados, é importante abordar o tema das drogas como forma de evitar o seu uso, enquanto 21% sinalizaram que apenas falar não é uma solução. Este resultado revela e reforça a necessidade de criação de estratégias que transponham as ações apenas de informação.

O ambiente escolar exerce grande influência na formação do aluno, não apenas por ser um local frequentado por ele em um largo período, mas também por complementar o processo de formação, iniciado no ambiente escolar. Dessa forma, 83% dos alunos envolvidos na pesquisa acreditam ser possível prevenir o uso de drogas na escola e 17% creditam que a prevenção não pode ser feita no ambiente escolar.

O apoio ajuda no resgate da dignidade e no enfrentamento de consequências avassaladoras na saúde do dependente, mas precisa ser da sua vontade encarar as intervenções necessárias para que os resultados sejam os desejados neste processo de recuperação. Pensando nesse apoio, para 97% dos alunos pesquisados, esse suporte se faz necessário, e para 3%, o dependente não precisa de apoio. No que tange à questão do fracasso escolar, observa-se que este surge da falta de capacidade cognitiva e de concentração, quando a mesma é utilizada. Com base nos resultados da pesquisa, 94% dos alunos acham que a droga de fato pode influenciar no processo escolar e 6% não compartilham da mesma opinião. Reconhecendo o papel importante da família no processo de assistência ao dependente químico, 100% dos alunos responderam sim, em concordância com a importância da família no processo

de recuperação do dependente. Par a escola, a aplicabilidade destes instrumentos (estudos e estatísticas) será importante para proporcionar aos alunos conhecimento sobre o uso de drogas e suas consequências, auxiliando-os no processo de conscientização para a tomada de decisões.

No tocante aos alunos pesquisados, 86% responderam não ter acesso a qualquer estudo ou estatística que informe sobre o uso de drogas na escola e 14% sinalizaram ter acesso.

De acordo com os resultados da pesquisa com os 70 alunos do Colégio Estadual Deputado Herculano Menezes, 40% sinalizaram acreditar que, entre 11 e 13 anos, os alunos podem vir a consumir drogas, 39% com menos de 10 anos, 14% entre 14 e 16 anos, 4% mais de 20 anos e 3% entre 17 e 19 anos. Com estes resultados e levando em consideração outras pesquisas, a escola necessita educar para a prevenção, com ações pedagógicas que permeiem a abordagem educativa nesta temática. Toda a comunidade, de alguma forma, torna-se responsável pela prevenção, que poderá refletir na diminuição da repressão ao tráfico e uso indevido de drogas, porém as leis existem para nos dar suporte na regulação da sociedade.

Para os alunos pesquisados, 3% acreditam que esse dever deve ser da escola, 19% do governo, 20% da família e 59% acreditam ser dever de todas as esferas (escola/família/governo). 73% dos alunos pesquisados sinalizaram que, na sua escola, os professores não falam sobre drogas e 27% sinalizaram que sim. Pensando na importância do espaço escolar nesse sentido, é preocupante a opinião destes alunos, que, certamente, necessitam de conhecimentos de forma correta sobre o uso de drogas.

Esse resultado é reflexo do pouco contato que os alunos possuem por falta de programas e projetos na escola que vislumbrem essa intenção. Em pesquisa com os alunos, 94% pontuam que a escola não tem programas e projetos nesse âmbito e 6% afirmam que a escola possui. Com base nos resultados da pesquisa, pode-se concluir que no Colégio Estadual Herculano Menezes, uma grande parcela de 77% dos discentes envolvidos na pesquisa sinalizaram não ter feito uso de drogas e 23% afirma que sim. No entanto, não podemos fazer uma generalização pela amostra aplicada, mas estes resultados permitem a instituição compreender melhor o fato de que o uso de drogas lícitas ou ilícitas é uma questão que deve ser vista como prioridade no trabalho de

conscientização e sensibilização com ações preventivas e consequências de uso, assim como as possibilidades de deserção no consumo de drogas.

O resultado da amostra para os 23% dos alunos que sinalizaram já ter usado algum tipo de droga apresenta que entre estes: nenhum dos alunos destacou o aspecto financeiro como motivo para uso de drogas, 1% sinalizou o aspecto familiar, 7% utilizaram por diversão, 9% por influência dos amigos e 6% assinalaram outros fatores. É uma realidade alunos frequentarem a escola fazendo uso de drogas e, por consequência, não corresponderem no desempenho escolar da forma esperada e, em alguns casos, até geram situações conflituosas com professores, colegas e demais membros da comunidade escolar.

Durante a aplicação do instrumento da pesquisa, 100% dos alunos sinalizaram não estar consumindo drogas.

Quanto ao questionamento sobre o desejo de reabilitação caso fosse usuário de drogas, 10% responderam que sim e 90% que não, mas podemos fazer uma avaliação desse alto percentual de não aceitação de reabilitação que, em pesquisa feita com os alunos, 23% responderam já ter feito uso de drogas e 77% disseram que não. Assim, o processo educativo de prevenção ao uso de entorpecentes na escola deve ser intensificado para conscientizar os 13% dos alunos que fazem uso e não desejam reabilitar-se, uma reflexão e conscientização das consequências de continuar no mundo subversivo das drogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que a educação escolar pública é o alicerce preponderante para que ocorra o amplo desenvolvimento do país em seus aspectos principais, como político, social e econômico, abrangendo, evidentemente, o seu povo e lhe dando os direitos básicos de exercer uma verdadeira cidadania, assim como valores democráticos e de justiça social. É perceptível que uma gestão escolar democrática tem condições de desenvolver um trabalho no qual se pode aliar ao processo educativo concomitantemente e associado à prática escolar.

Com base no objetivo geral e específico do trabalho realizado, quando os mesmos sinalizam sobre as ações a serem realizadas pela equipe gestora do Colégio Estadual Herculano Menezes, com o intuito de amenizar o consumo de drogas, identificando as características de seus discentes, reconhecendo os desafios a serem encontrados e mediante à ideia de uma proposta que se viabilize o enfrentamento do consumo de drogas frente aos alunos do segmento EJA (Educação de Jovens e Adultos), fica evidente como é de suma importância a intervenção da gestão escolar.

No que tange à perspectiva dos alunos acima citados e que foram entrevistados, os mesmos acreditam nas práticas educativas como forma atuante no processo de prevenção, ou seja, os alunos apostam na visão de constatação na qual a escola, um ambiente social, poderá atuar relevantemente na conduta do indivíduo, orientando-o a optar por uma vida social saudável, tranquila e promissora. Quando se pensa no segmento EJA, percebe-se a ideia de um reparo educacional, uma visão compensatória, a fim de incluir esse aluno numa sociedade transformadora, reconhecendo que alguns alunos que passam a frequentar a Educação de Jovens e Adultos são oriundos de um processo anterior de exclusão em diferentes esferas.

Sendo esse aluno um alvo de exclusão no passado e na atualidade, muitas vezes membro de uma comunidade carente que lida diariamente com problemas sociais e econômicos graves, tornar-se-á o referido aluno um indivíduo propício ao consumo de drogas (lícitas e ilícitas). Assim sendo, a droga poderá favorecer de forma negativa no rendimento escolar do aluno, uma vez que já ficou comprovado que alunos que não fazem uso de drogas (lícitas ou ilícitas) não possuem baixo rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: RAAB, n. 11, p. 9-2, abr. 2001.

AZEVEDO, Sérgio de. Política Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando. A das (et al). Políticas públicas e gestão local: **programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria e prática e proposta. Vol. 5. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José C. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ORLANDI, EniPuccinelli. **Análise de discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano – Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2008.

- X -

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS EM DOIS MUNICÍPIOS BAIANOS:
O QUE DIZEM AS PESQUISAS
SOBRE O CONHECIMENTO
E A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES.**

Jaciara de Souza Santos¹⁹

Maricélia de Souza Pereira Moreira PPGE /UESC²⁰

Emilia Peixoto Vieira²¹

INTRODUÇÃO

O trabalho em tela objetiva apresentar análise da participação dos docentes na implementação de Políticas Públicas em dois municípios baianos. Consiste no recorte de duas pesquisas de mestrado realizadas nos anos 2016/2018 e nos anos 2017/2019 em municípios localizados na região do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. Como referencial teórico-metodológico, optou-se por uma leitura dialética, uma vez que para entender o objeto de estudo é exigida uma leitura do real e das relações contraditórias existentes no processo educativo.

¹⁹ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UESC , Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE

²⁰ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UESC, Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE

²¹ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UESC, Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE

Os sujeitos foram docentes das redes pública de ensino que aceitaram participar das pesquisas, e todo processo metodológico passou pelo aprovação do Comitê de Ética da Universidade. Na primeira pesquisa, nos anos 2016/2018, os sujeitos são docentes em exercício na gestão escolar da Educação Infantil, e na segunda pesquisa nos anos 2017/2019, docentes em exercício no Ciclo de Alfabetização, anos iniciais do ensino fundamental de 09 anos. A metodologia adotada nas respectivas pesquisas fundamentou-se na Pesquisa-Ação de Thiollent (2011) e foi utilizada para realizar os encontros coletivos com os docentes para discussão e reflexão das problemáticas das pesquisas. Também foi utilizado um questionário diagnóstico para conhecimento por parte dos docentes das políticas educacionais implantadas em nível nacional e local.

O texto apresenta à concepção de “Políticas Públicas”, “Políticas Públicas Sociais” e “Políticas Educacionais” para elucidar as ações do Estado junto ao setor educacional; em seguida, os estudos de implementação das políticas públicas na perspectiva de Arretche (2001), em que as pesquisas tomam como referência. Por fim, analisa a participação dos docentes acerca da implementação das políticas educacionais nos dois municípios baianos.

POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS) EDUCACIONAIS E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS

Höfling (2001) entende as políticas públicas como o Estado em ação, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Contudo, destaca a autora,

as políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (p.31).

Nessa perspectiva, de modo geral, as políticas públicas refletem as decisões de um governo, “– mas não pensada somente por seus organismos”, e se constituem em instrumentos a partir dos quais o Estado age na direção da sociedade, a fim de encaminhar demandas e resolver problemas de diferentes grupos com vistas à transformação da realidade. O Estado estrategicamente utiliza um mecanismo de resolução “pacífica” dos conflitos de interesses da sociedade como um todo, e busca direcionar esforços para manter uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses de determinado grupo dominante e os interesses dos grupos subordinados, cumprindo assim sua função de reproduzir as relações e estruturas de poder na sociedade de classes.

As políticas públicas sociais, segundo Höfling (2001,p.34), são ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Na visão da autora, tais ações devem estar voltadas para a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento desigual do capital

Para a autora, a educação é uma política social e “também assume ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado” (HÖFLING 2001, p. 34). Isto porque a implementação da política pública para uma determinada sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Oliveira (2010, p. 98) concebe as políticas educacionais como “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Também Klein (2006, p. 140) entende que elas “[...] devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade”, motivos pelos quais a qualidade da educação está diretamente relacionada à implementação das políticas públicas na área.

Analisar a implementação de políticas públicas é compreender que estão em constante movimento dialético. Segundo Höfling (2001), “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados” (p. 35). Isso acontece pelo fato de as políticas públicas estarem voltadas especialmente a grupos diferentes, sendo que o impacto de tais

políticas sofre o interesse expresso nas diferentes classes e nas relações de poder.

No tocante a efetivação das políticas públicas educacionais, Arretche (2001) relata que a implementação modifica as políticas públicas, a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação.

[...] a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por continua mutação. Mais que isto, deve levar em conta que os implementadores é que fazem a política, e a fazem segundo suas próprias referências. Nessas circunstâncias, cabe investigar a autonomia decisória dos implementadores, suas condições de trabalho e suas disposições em relação à política sob avaliação (ARRETCHE, 2001b, p.54).

Nesse sentido, apresentamos o perfil dos docentes e um breve recorte das discussões acerca da implementação das políticas educacionais. Apresentamos também algumas questões em relação aos questionários aplicados referente o conhecimento dos docentes na implementação das políticas e os resultados apontados.

Principais resultados das pesquisas no que se refere à participação dos docentes no processo de implementação das políticas públicas educacionais

Foram convidadas a participar da primeira pesquisa todas as 14 gestoras em exercício na gestão escolar das instituições infantis da rede municipal de ensino, incluindo a diretora das escolas do campo. Desse total, 12 gestoras que atuavam em instituições localizadas na área urbana aceitaram o convite. Na segunda pesquisa, foram convidados 35 professores que participaram e/ou participam dos programas Pacto Bahia e PNAIC, e estão em salas de aula. Desse quantitativo, 16 (dezesseis) docentes que participam/participaram do

Pacto Bahia e/ou PNAIC na rede municipal de ensino no período de 2011 a 2018 se dispuseram a participar da pesquisa.

Quanto ao perfil das docentes em exercício na gestão escolar da EI e que responderam ao questionário, possuem entre 40 a 39 anos de idade; tem entre 8 a 21 anos de atuação na educação básica; 5 meses a 9 anos de atuação na gestão escolar da EI. Em relação à segunda pesquisa, possuem entre 33 a 59 anos de idade; 14 professoras são funcionárias efetivas da rede e 02 são professoras contratadas; 04 a 33 anos de experiência docente no ensino fundamental anos iniciais.

Em relação à formação inicial e continuada, entre as docentes gestoras que responderam ao questionário, 11 docentes possuem formação em Pedagogia, 01 graduação na área de Ciências (incompleta), apenas uma possui especialização. Em relação às participantes da segunda pesquisa, 14 professoras possuem graduação completa em Pedagogia, dentre elas, 03 possuem especialização e 01 professora está cursando a segunda graduação, 01 professora está cursando a Pedagogia e 01 tem o magistério.

Quanto aos conhecimentos das docentes em exercício na gestão escolar da EI sobre o Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024), apenas uma docente informou conhecê-lo. Nenhuma das participantes indicou conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e seus impactos na rede municipal local. Os dados sugerem desconhecimento da política nacional e suas relações com o planejamento local para a EI, sistematizado no PME (2015-2025); desconhecimento das orientações que embasam o planejamento do trabalho pedagógico nas instituições de EI e ausência de participação das gestoras na implementação dessas políticas no município.

No tocante ao conhecimento da proposta e normatização dos Programas de alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação/MEC, 14 professoras (87,5%) responderam conhecer o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e 02 professoras (12,5%) não responderam; 16 professoras responderam desconhecer o Pacto pela Educação na Bahia. Chamou-nos a atenção esses dados, visto que todas as professoras afirmaram já ter participado e/ou participaram desses programas, no entanto, não conhecem a política e as propostas deles. A respeito desse fato, uma professora justificou que,

Aqui os professores não precisam conhecer as políticas, são postas de cima para baixo, os professores só servem para executar, o professor não é ouvido, não pode opinar. [...] Nós professores temos que nos adaptar as políticas que vem de cima para baixo (Esmeralda, 3º encontro, 2018).

Pelo exposto, nota-se que os docentes não conhecem e não participam do processo de implementação das políticas públicas em âmbito local, atuam apenas como executoras das políticas educacionais. Total desconhecimento do importante papel que desempenham como implementadores das políticas e dificulta qualquer possibilidade reivindicatória pela garantia do direito à educação por meio da implementação efetiva de importantes políticas que deverão ser recontextualizadas nos cenários locais, visando a melhoria dos serviços educacionais e a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a implementação de uma política pública, é preciso compreender que é no âmbito do cotidiano das escolas que as políticas educacionais são efetivadas e, que o desafio da materialização, compreende o conhecimento, a interpretação e aplicação das diretrizes normativas, e implica acima de tudo no posicionamento dos sujeitos da escola, levando em consideração, principalmente, as questões que envolvam o contexto e as especificidades locais.

Sobre os conhecimentos do processo de implementação, as docentes demonstraram desconhecer as políticas educacionais e o processo de implementação no cotidiano escolar, não percebendo que a política faz parte do seu cotidiano e da sua prática. As duas pesquisas demonstraram resultados semelhantes.

Nesse contexto, as pesquisas por meio da metodologia da pesquisa-ação, buscaram chamar atenção dos atores educacionais - os docentes, a conhecerem e participarem do processo de implementação das políticas educacionais em seus municípios e em seus cotidianos escolares, uma vez quem são, segundo Arretche (2011), os verdadeiros implementadores das políticas. Ainda chamar a atenção acerca da necessidade de estudos sobre implementação das políticas

educacionais, evidenciando o processo de formulação da política e sua materialização em todas suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 43-56

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, Cesgranrio, v.14, n.51, p.139-171, abr./jun. 2006.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC, 2010. p. 93 -99.

A INEFICÁCIA DO ARTIGO 205 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL²²

Marcela Rêgo Pimentel²³

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo ressaltar que a educação não é um privilégio do brasileiro, e sim um direito de todo o cidadão previsto em lei. Bem como, mostrar a defasagem da educação, e não a sua valorização. Apresentam como fundamento artigos constitucionais, visando mostrar que o problema não está na lei, mas sim na descrença popular em instituições públicas e no governo, como também na má garantia desse direito pelo estado. Assim, como é prescrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) a educação é o método mais eficaz de melhoria de vida, pois é através do conhecimento adquirido nas instituições fornecidas pelo estado que o cidadão consegue ascender socialmente. Em outras palavras, este artigo mostra o papel da educação no Brasil e como ela influencia diretamente, de forma positiva, na vida do cidadão brasileiro.

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E O ESTADO

No artigo 6º da Constituição Federal de 1988 “São direitos sociais a

²² Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

²³ Faculdade Baiana de Direito (FBD)

educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Entretanto, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019 apontam que mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica (ensino fundamental e ensino médio). 52,6% dos brasileiros nesta faixa etária não concluíram o mínimo de estudo esperado. A maior parte, 33,1%, não terminou nem o ensino fundamental. Mesmo tendo esse direito previsto de forma explícita em lei, os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que um número considerável de jovens não cursam o ensino básico. Partindo para o ensino superior, só 16,5% da população acima de 25 anos concluiu o ensino superior (IBGE, 2019).

Esses dados estatísticos nos levam a questionar se o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que visa o direito à educação, está mesmo sendo eficaz, e o porquê de não estar sendo. Não se pode negar que há uma diferença significativa entre direitos proclamados/postos e direitos efetivados, visto que somente proclama-los não é o suficiente, é preciso desfrutá-los e protegê-los, e para proteger nossos direitos apenas a proclamação não é o suficiente. Na perspectiva de Pimentel (2019, p. 81) é imprescindível potencializar situações de reformulação de “um conjunto de ações que são necessárias para a melhoria da educação no país e, também, da valorização dos profissionais do magistério, com impacto efetivo nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola”.

De acordo com o artigo 1º da Constituição, inciso III “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III - a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988). Isto posto, o Brasil é um estado democrático de direito que deve garantir a dignidade da pessoa humana. Logo, deixa-se então um questionamento, como fornecer proteção a dignidade humana dos cidadãos sem garantir, de forma adequada, a educação que é o mecanismo de melhoria de vida.

Ao levar em consideração que boa parte da população brasileira vive em condições precárias, com pouca ou nenhuma dignidade humana, pode-se

constatar que o artigo 1º não está sendo eficaz, pois de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um quarto da população brasileira, ou 52,5 milhões de pessoas, ainda vive com menos de R\$ 420 por mês. Assim, constata-se que o direito à educação para TODOS é utópico, e que a dignidade humana também é utópica para 52,5 milhões de brasileiros. Essas pessoas não conseguem encontrar empregos fixos, vivem de bicos, pois não tem uma educação adequada. O mercado de trabalho em crise ou não, não há espaço para esses cidadãos que vivem de forma precária, visto que o mercado de trabalho exige uma qualificação, adquirida, muitas vezes, por meio da educação (IBGE, 2019).

Dessa forma, cabe aos entes federados buscarem meios econômicos e sociais que proporcionem avanços reais na sociedade, adotando medidas que sejam eficazes, trazendo a eficácia também para a concretização da norma jurídica. Sifuentes (2009, p. 283) infere que, “diante da previsão constitucional e legal, a ausência de oferta ou a oferta irregular importa em responsabilidade da autoridade competente”.

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E A FAMÍLIA

Destarte, como o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988), frisa que é dever do Estado garantir uma educação de qualidade para seus cidadãos, ele também nos mostram que a família também é arrolada como ente que tem o dever de educar também. É em casa, no ambiente familiar que a criança tem suas primeiras impressões do mundo, esse convivência familiar é a melhor oportunidade para a criança desenvolver valores e crenças.

Desse modo, falando especificamente da educação, os valores educacionais de uma família na qual a criança convive atingem diretamente a sua visão acerca da educação, ou seja, se determinados pais prezam por um filho formado que concluiu todos os níveis educacionais fornecidos pelo Estado, mostrando o impacto que uma escolarização completa tem na vida de um

cidadão, provavelmente, a criança vai adquirir esses valores. Por outro lado, pais que dizem constantemente para o filho que estudar não vai levá-lo a lugar nenhum, reforçando o discurso de que ele não vai mudar de vida, estão falhando em seu dever de garantir uma educação para seu filho.

É importante lembrar que, a culpa de um índice tão alto de crianças e jovens que não terminaram a escolarização não recai apenas sobre o Estado, visto que o papel da família é importantíssimo nesse passo da vida da criança e do jovem. De modo que, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2019 foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com 2018 (BRASIL, 2019).

Logo, pode-se concluir que os pais não incentivam seus filhos à irem a escola de forma adequada, visto que em relação a educação básica uma grande parcela das crianças nem chega a se matricular na instituição de ensino. A família está, dessa forma, descumprindo o seu dever de garantir educação aos cidadãos. Portanto, os pais devem incentivar mais seus filhos a acreditarem no poder da educação e nas redes de ensino público, pois, como já foi dito, é através desse ensino que o cidadão garante uma melhoria de vida, e por conseguinte a dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o desafio desse artigo foi mostrar alguns ângulos dessa grande bola de neve do problema educacional brasileiro, o papel do estado, da família e dos próprios estudantes nesse processo de construção civil igualitária, bem como argumentar a ineficácia do artigo 205 da Constituição Federal. Pois, no momento em que a Constituição Federal concebe a educação como direito inalienável a todos os cidadãos, este deve ser bem ofertado à sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Censo Escolar 2019**: nota técnica, Brasília, 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso em 04 de mar 2020.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em :
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
Acesso em 21 de fevereiro 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília/DF, v. 1 n. 2 p. 72-83 – jul./dez. ANO 2019.

SIFUENTES, Mônica. **Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais**. Porto Alegre: Núria Fabris Ed., 2009.

A PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS ENTRE SEUS PROTAGONISTAS

Fábio de Oliveira²⁴

Raquel Lima Besnosik²⁵

INTRODUÇÃO

Sabendo-se do contingente de pesquisas voltadas à educação continuada na área do Ensino de Ciências buscou-se neste estudo trazer à luz da discussão uma questão pouca aventada no meio acadêmico: a percepção sobre o Ensino de Ciências entre seus protagonistas. Frente à grandeza e relevância do tema, mais do que tomar posições a cerca do ideal de Ensino de Ciências, o problema investigado foi: Como é a realidade vivida por professores e alunos do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de Barreiras, Estado da Bahia quanto ao Ensino de Ciências praticado na instituição?

A proposta dessa pesquisa justificou-se em trazer subsídios para possíveis adequações e contribuições para o redimensionamento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Humanas (DCH), *campus* IX, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para a necessidade de investimentos mais robustos na educação continuada e de empenho dos gestores públicos em garantir projetos de iniciação a docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docência (PIBID) e o

²⁴ Universidade do Estado da Bahia

²⁵ Universidade do Estado da Bahia

Programa de Residência Pedagógica (RP), bem como desdobramentos entre a Universidade e a Educação Básica.

Como metodologia utilizou-se uma abordagem qualitativa para a análise dos resultados. O universo da pesquisa foi composto por 04 professores e 26 alunos do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de Barreiras, Estado da Bahia. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista de natureza semi-aberta com os partícipes da pesquisa entre os meses de março a junho de 2018. Esta pesquisa levou em consideração a Resolução n. 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde na qual aplicou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos envolvidos da pesquisa.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E SUA ORGANIZAÇÃO

O professor ao refletir sobre os conteúdos de ciências a serem ministrados, deve selecionar e reorganizar os mesmos, considerando o ambiente de trabalho e as condições que o mesmo oferece, a fim de interagir o aluno com o meio em que vive, contribuindo para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Cicillini (2002), considera que o professor é:

[...] como um produtor que constrói conhecimentos fundamentando-se em outros saberes anteriormente produzidos. Ele é um profissional que tem autonomia no seu trabalho. Além disso, o ambiente escolar tem características próprias que são relevantes no processo de construção do conhecimento escolar. Nesse sentido, o professor não é um mero reproduzidor de materiais pré-elaborados, mas também um construtor de conhecimentos (p.49).

Percebe-se, que o professor precisa ser um facilitador da aprendizagem, oferecendo aos alunos informações para que o Ensino de Ciências contribua para a formação de cidadãos críticos-reflexivos. Cabe também a ele compreender claramente a distinção entre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo por base as intenções educativas definidas no plano curricular e no plano de ensino.

Para Alarcão (2003), a aprendizagem é um processo pelo qual cada aluno constrói o conhecimento que está em jogo na atividade que foi proposta pelo professor, sendo que o aprendiz, na condição de aluno, deve ter disposição e fazer esforço para aprender, e também deve ter uma atitude compatível com os desafios que o processo lhe coloca, mas o professor tem que estar buscando isso do aluno, através das aulas que serão ministradas, ou então todo o processo ficará perdido.

Para isso o professor precisa desenvolver competências em analisar as propostas de ensino as quais aplica aos seus alunos. Uma alternativa seria ele conhecer a problematização como recurso didático, a fim de propor atividades paralelas com o conteúdo ensinado em aula, no propósito de solucionar e resolver problemas que tragam significado ao aluno. Não é somente função do professor transmitir o conhecimento científico ao aluno, é também sua função criar condições para o aluno construir conhecimentos, desafiando-o e descobrindo com ele. Mas se o professor não estiver preparado para todas essas questões, transformará o seu aluno num mero receptor de conteúdos.

Para ser um bom educador em Ciências Naturais, o professor precisa ter, ele próprio, uma cultura científica e um conhecimento didático que lhe possibilite planejar e conduzir boas situações de aprendizagem nessa área. Segundo Weissmann (1998), os professores precisam compreender o conhecimento científico a partir de três aspectos integrados e complementares:

- a) A ciência como corpo conceitual de conhecimentos e como sistema conceitual organizado de forma lógica;
- b) A ciência como forma de produção de conhecimentos;
- c) A ciência como modalidade de vínculo com o saber e sua produção (p. 20).

Na escola de Ensino Fundamental, através do ensino desses conteúdos, não se espera nem se propõe alcançar mudanças conceituais profundas, mas sabe-se que é possível enriquecer os esquemas de conhecimento de nossos alunos não se apegando a um único método científico, mas sim a um conjunto de procedimentos que tornem o trabalho pedagógico mais rico e criativo.

O QUE FOI PERCEBIDO PELA PESQUISA? UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos nas entrevistas apontaram que o ensino ministrado dentro da sala de aula, encontra-se defasado, o que os alunos aprendem parece descontextualizado, como expressa a fala de alguns deles:

“O professor ensinou para nós fermentação, mas não entendi porque a massa do pão cresce se colocarmos fermento.” Aluna I. D. C. do 6º ano.

“Toda aula é a mesma chatice. Só a professora fala. Quando eu falo alguma coisa que eu sei sobre o que está sendo explicado, ela não dá bola.” Aluna B.R.. do 9º ano.

Durante a pesquisa transpareceu através dos dados que as aulas eram totalmente vazias, e os conteúdos eram completamente alienados, assim como, as atividades sugeridas pelos professores não faziam sentido e estavam fora da realidade daqueles alunos. De acordo com Vygotsky (1993), para serem assimiladas, as informações têm de fazer sentido. Se não existir um sentido a criança não fará questão de aprender. Ao longo do estudo não se observou tanto na fala dos alunos quanto dos professores nenhum tipo de produção de conhecimento, e o que faziam, apontava para uma educação reprodutora e totalmente bancária como abordada em Freire (1987), por exemplo:

“Eu utilizo somente o livro texto para planejar minhas aulas, escrevo no quadro o quê eu acho ser mais importante e no final passo alguns exercícios para memorizar o conteúdo.” Professora do 6º ano R. S. O.

“Não uso os PCNs para planejar minhas aulas, mesmo tendo recebido da coordenação, acho eles confusos, prefiro seguir o livro didático por ser organizado.” Professor do 8º ano G. M. formando de Biologia.

Os professores deveriam ter maior preocupação em trabalhar de forma mais abrangente os conteúdos que selecionam para ensinar a seus alunos. Em primeiro lugar, os jovens necessitam ter mais tempo para pensar em cada assunto. Conforme Cicillini (2002), na escola, a aquisição do conhecimento deve

ocorrer de forma organizada e sistematizada pelo processo de ensino-aprendizagem para que o aluno, de posse do saber elaborado, atue sobre a realidade de forma crítica, visando a transformação.

Dentro dessas considerações, percebeu-se com base nos dados apurados a necessidade de se trabalhar as aulas de Ciências Naturais de maneira mais produtiva, dinâmica, com cores, formas e experimentos para que os alunos conquistem o conhecimento. O mais importante, ao nível da Educação Fundamental, é o processo ou postura em que o educando pratica o ato de conquistar o conhecimento (CANIATO, 1992).

Existem alternativas para fazer uma educação reflexiva através das ciências. Mas temos que:

Deixar de fazer um ensino asséptico, vinculando-o cada vez mais à realidade dos alunos e dos professores; Esforçar-nos para migrar do abstrato para uma realidade mais concreta, mais real, numa linguagem inteligível; Aprender a ser menos dogmáticos para trabalhar com incertezas; Abandonar o tratamento a-histórico dos acontecimentos, garimpando mais nos rascunhos do passado (CHASSOT, 1995, p.44).

Essas alternativas poderão ajudar a refletir melhor sobre o ensino ministrado nas aulas de Ciências e assim nos ajudar a reverter essa realidade. Em sala de aula, o professor precisa saber trabalhar com as mais variadas fontes de informação, desde os materiais impressos a tecnologias digitais.

Planejar situações nas quais a busca de informações é um objetivo importante, o professor precisa conhecer as condições cognitivas de seus alunos e como eles devem ser preparados para a atividade que for proposta. O professor precisa considerar também desde o mais simples procedimento até os experimentos que envolvam um maior preparo na sua elaboração e tomando as providências com a devida antecedência para que a atividade obtenha sucesso.

Precisamos fazer com que nossos alunos pensem vinculando o conteúdo com a sua realidade fazendo uma dissociação mais próxima e coerente entre teoria e prática. Para isso o professor precisa ter o compromisso e o interesse em formar um cidadão reflexivo (CANIATO, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura feita a partir dos dados coletados apontam que o discurso científico apresentado na instituição escolar investigada não está sendo incorporado com qualidade pelos alunos. A situação pode ocorrer em razão de múltiplas hipóteses, como em decorrência da(s) lacuna(s) presente(s) na formação teórico-prática dos docentes nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas aliada à baixa e ineficiente oferta de atividades em educação continuada aos professores, bem como a inexistência de estrutura física e de materiais científicos habilitados para as atividades práticas.

De posse destes resultados e a fim de colaborar com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, na escola pesquisada, foi implantando o núcleo Tecendo os caminhos da docência: a relação Universidade e Comunidade como espaço de construção da identidade profissional docente do Programa de Residência Pedagógica (RP) de acordo o Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 06/2018 e Portaria 45/2018. O trabalho do núcleo vem contribuindo para as discussões sobre a prática pedagógica e sobre os papéis do professor e do aluno no contexto educacional, promovendo uma reflexão sobre as metodologias utilizadas e sobre a formação do professor de Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época)

CANIATO, R. **Com ciência na educação: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino de ciências**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1992.

CHASSOT, A.I. Para que(m) é útil o ensino de ciência? **Presença Pedagógica**, Rio de Janeiro, n.1, p. 37-44 jan/fev. 1995.

CICILLINI, G.A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: **Educação escolar Políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2002, p. 37- 66.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **O pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISSMANN, H. (Org). **Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- XIII -**A PERSPECTIVA DA POLÍTICA PÚBLICA
DE EXPANSÃO DE VAGAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL****Érico José dos Santos²⁶****Marcela Santos de Jesus²⁷****INTRODUÇÃO**

O partilhamento de espaços entre educação infantil e ensino fundamental é um tema que se insere no contexto da política educacional da atualidade, embora no sul do país as estratégias de expansão de vagas, para a primeira etapa da educação básica, apresentem características distintas (conveniência ou locação de espaços) da realidade local, a política pública implementada nos municípios de abrangência da Regional Litoral Sul, opta pelo partilhamento como estratégia inserção da criança pequena nos sistema público de ensino.

Nesse sentido, o trabalho pauta-se em apresentar o resultado da pesquisa²⁸ de Mestrado, que teve como objetivo analisar a política de expansão de vagas para a Educação Infantil no município de Itabuna-BA, apresentando

²⁶ UESC/BA/BRASIL

²⁷ UESC/BA/BRASIL

²⁸ Pesquisa concluída, intitulada “A POLÍTICA DE EXPANSÃO DE VAGAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITABUNA-BA: interpretações de uma realidade em construção”. Realizada no período de 2015 a 2017, no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC), orientada pela. Prof^a. Dr^a. Cândida Maria Santos Daltró Alves.

como questão central: Quais estratégias o poder público municipal vem adotando ao implementar os espaços partilhados como mecanismo da política de expansão de vagas da educação infantil? A mesma está vinculada ao projeto de pesquisa “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no sul da Bahia: desafios e perspectivas”, coordenada pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Como percurso metodológico, optou-se por pesquisa qualitativa, pretendendo empregar na análise o Ciclo de Políticas formulado pelos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe, utilizado em diferentes contextos, como referencial teórico-analítico para estudo das políticas educacionais. Os procedimentos metodológicos da investigação foram pautados pela: observação, análise documental, entrevista semiestruturada e registros fotográficos. A análise documental e das entrevistas foram embasadas na análise de conteúdo de Arretche (1998, 2002), que indica a existência de uma cadeia de relações, na formulação da política pública, entre formuladores e implementadores, e entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental”.

Desse modo o trabalho apresenta as representações e avaliações da política implementada pelo governo municipal de Itabuna-BA, no que tange ao partilhamento dos espaços do ensino fundamental com a educação infantil sob a ótica das professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O reordenamento da oferta de vagas da rede municipal de ensino de Itabuna-BA, em 2015, apresentou diretrizes e normas nas áreas de jurisdição das escolas que assegurassem a ampliação de vagas às crianças de quatro e cinco anos de idade, bem como, aumento da eficiência da ocupação das estruturas existentes (a exemplo de prédios próprios com espaços ociosos).

Como estratégia de expansão do número de vagas da educação infantil na rede municipal, três escolas passaram a oferecer vagas exclusivamente para a pré-escola. O processo envolveu, ainda, a extinção de dez escolas conveniadas com a Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação, em diferentes áreas geográficas do município, sem prejuízo de vagas para as crianças,

professores e funcionários, que seriam realocados em unidades próximas às suas residências.

Kowaltowski (2011) pontua que a Lei nº 9424/1996, que dispõe sobre o FUNDEF, no artigo 60, trata dos critérios a serem considerados para os ajustes a um padrão mínimo de qualidade, em observância aos seguintes princípios: relação matrícula/docente; qualificação profissional (formação continuada); jornada de trabalho; complexidade de funcionamento; localização e atendimento da cidade; busca de aumento do padrão de qualidade da educação, mas tudo isso pensado para o aluno do Ensino Fundamental.

Muito embora a proposta de intervenção da administração municipal afirma que tais mudanças visavam promover a melhoria da qualidade da educação com a adequação dos espaços que teriam a infraestrutura melhorada com mais investimentos. O processo foi determinado pela dificuldade de diálogo com a comunidade, no sentido de avaliar as reais condições para o reordenamento da rede, seguida da extinção das escolas, que não considerou as necessidades e as expectativas dessas comunidades, bem como a situação funcional dos profissionais da educação.

As medidas adotadas perpassaram pela ótica de rentabilização de recursos, dada a possibilidade da partilha de instalações para diferentes etapas de ensino, utilizando espaços físicos ociosos. Explicitada essas inquietações, apresentamos dados quantitativos do índice de matrículas do município, através da Tabela 1, em um período que compreende dez anos (2005-2015), tomando como base as cinco últimas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Tabela 1 – Atendimento da Educação Básica na rede municipal de Itabuna-BA

Nível de Ensino	Número de Matrícula				
Educação Infantil (Pré-Escola)	3.947	4.070	4.167	3.130	3.129
Ensino Fundamental	19.725	18.681	17.433	14.369	13.142
Período da pesquisa pelo IBGE	2005	2007	2009	2012	2015

Fonte: arquivo da pesquisa.

A busca digital no site do IBGE apresenta vertiginosa queda no número de matrículas nos dois mais importantes níveis de ensino da educação básica no município de Itabuna-BA. Tomando como base o quantitativo de matrícula da educação infantil na pesquisa inicial (2005), ao comparar com a pesquisa final 2015, os dados apresentam redução de 20% (vinte por cento) da capacidade de atendimento, caso modifiquemos o parâmetro e utilizemos os dados quantitativos da pesquisa de 2009, ano com maior índice de matrículas, esse percentual aproxima-se de 25% (vinte e cinco por cento).

A redução de 33% (trinta e três por cento) no número de matrículas no ensino fundamental representa espaços ociosos, salas sem alunos nos prédios escolares, esse fato coloca uma questão importante: quais estratégias o poder público municipal implementaria para aumentar a eficiência da ocupação das estruturas físicas existentes? Esse é o primeiro ponto, seguido da necessidade do cumprimento da meta de expansão da rede pública de educação infantil, impetrado pela legislação em vigor.

Diante do exposto, as diretrizes da política municipal estabelecidas pelo poder público para expandir a rede de atendimento da educação infantil, imputa a gestão das escolas os seguintes desafios conjunturais: o levantamento da demanda por creche para população de até três anos; a avaliação das barreiras arquitetônicas impostas pelo espaço que foi construído para o ensino fundamental; a reestruturação das escolas que passaram a atender as crianças, melhorando a rede física, adquirindo equipamentos; preservação das especificidades da educação infantil organizando espaços ludo-recreativos.

Nas primeiras conotações desta pesquisa foi possível perceber contradições no processo de formulação: a ausência do Conselho Municipal de Educação na formulação e, posteriormente, na avaliação da política implementada, não permitindo o direito democrático de controle social previsto em lei. A inexistência de publicação de lei/decreto que estabelecesse diretrizes para o processo de expansão de vagas da Educação Infantil por parte do executivo. Embora, o Plano Municipal de Educação estabeleça como meta a universalização da pré-escola, a pesquisa indicou que a Educação Infantil não é atendida na íntegra, necessitando de construção e/ou adequação de Instituições de Educação Infantil, nos bairros onde, comprovadamente, a demanda é maior.

A ausência de avaliações da política implementada interfere na qualidade e adequação dos espaços.

CONCLUSÕES

Os estudos aqui relatados examinaram o papel das políticas na garantia do atendimento a criança no Brasil, com ênfase na política pública municipal, se analisa por meio desse conjunto sua ação, que apresentou proposta de partilhamento entre ensino fundamental e educação infantil.

O desenho proposto pela política municipal não obteve os resultados estatísticos esperados, a elevação do número de matrículas da Educação Básica, implicando na diminuição dos recursos para a educação, e, conseqüentemente, causando a precariedade e a falta de condições materiais dos espaços educativos, atribuindo ao governo a busca de alternativas locais para equacionar o problema da redução no número de matrículas. Uma das alternativas seria consolidar a política de expansão de vagas sem comprometer a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: instituto de Estudos Especiais, 1998.

ARRETCHE, Marta T. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2002.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291480>

KOWALTOWSKI, D. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. 1. ed. São Paulo, SP: Oficina de Textos, 2011.

SANTOS, Érico José dos. **A política de expansão vagas da educação infantil no município de Itabuna-Ba: interpretações de uma realidade em construção**. 2017. 146 fl.: il.; anexos. Dissertação (educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA: 2017.

- XIV -**A PESQUISA E A CONSOLIDAÇÃO
DOS SABERES E FAZERES DA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
O QUE DIZ O COORDENADOR?²⁹****Jânia Cardoso dos Santos³⁰****Ilvanete dos Santos de Souza³¹****INTRODUÇÃO**

A atribuição precípua do coordenador pedagógico, em se tratando da atribuição de pesquisador, é a de ter um conhecimento substancial da escola nas suas dimensões pedagógicas e sociais. Com isso, ele pode servir de âncora, no sentido de garantir e encorajar os professores para o exercício pleno da pesquisa, especialmente nos momentos de formação, que é lugar de esteio teórico e prático.

Esta pesquisa emergiu de discussões realizadas no contexto de um curso de formação continuada para coordenadoras pedagógicas³² que atuavam nos anos iniciais e finais do Ensino fundamental, em uma rede municipal de ensino

²⁹ Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação.

³⁰ Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-BA

³¹ Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-BA

³² Neste estudo, optou-se pela expressão coordenadoras pedagógicas, no feminino, já que representa a esmagadora maioria dos profissionais que atuam no município *lócus* da pesquisa. Já, quando nos referimos ao coordenador de um modo geral, optou-se pelo uso no masculino.

no oeste baiano. Realizado no ano de 2019 o curso foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Para este texto, especificamente, realizou-se um recorte cujo objetivo é identificar o conceito de pesquisa engendrado pela coordenadora na sua prática pedagógica. Ao longo desses encontros, as formadoras perceberam a necessidade de trabalhar com o conceito de pesquisa, pois a intenção era fazer com que a coordenadora compreendesse a pesquisa como atividade inerente à prática pedagógica. Nessa perspectiva, o sexto encontro do curso tratou da temática - Avaliação da pesquisa na escola: desafios e possibilidades. Entendemos pesquisa como “a ideia de uma busca feita com cuidado a profundidade” (BAGNO, 2003 p.17).

Em fase de notória importância da temática, os coordenadores pedagógicos podem persuadir e influenciar seu grupo, desde que também sejam reconhecidos como pesquisadores. Hoy e Smitth (2015) sinalizam os princípios que consideram mais úteis para o bom exercício do administrador educacional; são eles: atratividade, reciprocidade, comprometimento público, coleguismo, otimismo, equidade e expertise. Tais princípios também podem servir de norte na condução das ações da coordenação pedagógica. A abordagem metodológica pauta-se no método qualitativo de análise, na perspectiva da pesquisa-ação. Os dados produzidos são oriundos de um questionário estruturado com questões abertas, respondido por 23 coordenadores.

COORDENADOR PEDAGÓGICO E O CONCEITO DE PESQUISA NA ESCOLA

Retomando, pois, a unidade pedagógica, princípio ativo do trabalho do coordenador, cabe uma rápida visita ao Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino desse município, cujo artigo 55 delibera sobre o que compete ao coordenador, especificamente nos incisos abaixo citados:

- I Participar da elaboração, coordenação, execução e avaliação da proposta pedagógica da unidade escolar;
- II Elaborar anualmente o plano de ação da coordenação pedagógica, garantindo-lhe que a realidade do educando seja o ponto de partida para o seu (re) direcionamento;
- VII Assessorar o professor no planejamento das atividades pedagógicas de seu plano de ensino;

- VIII Assessorar o trabalho do professor na observação, registro e sistematização de informes sobre o educando;
- IX Promover momento de estudo, reflexão e reavaliação da prática pedagógica, proporcionando a análise de situação concreta (BARREIRAS, 2018).

Os incisos, ora citados, apresentam, de forma objetiva, a intencionalidade da pesquisa e fomentam nos coordenadores a reflexão de suas práticas à luz do entendimento do que caracteriza o ensino e a aprendizagem e a intencionalidade das ações formativas. Ou seja, conceber a escola como lócus de pesquisa-ação, que pressupõe interatividade dialógica entre pesquisadores e participantes, garantindo espaço de análise, reflexão e intervenção na realidade.

Quando questionados sobre o conceito de pesquisa, algumas coordenadoras sinalizaram:

“É uma ação para orientar o estudo em relação a determinado assunto, ou aquilo que não domino”.

“Processo de investigação de busca de conhecimento”.

“Pesquisar é o ato de investigar, estudar e enriquecer o conhecimento.”

(Fonte: dados do questionário, 2019)

Embora as falas tenham consistência no que tange à concepção de pesquisa, ainda estão aquém das práticas que efetivam esse exercício, já que é importante conhecer a realidade para transformá-la. Há, de certa forma, uma unanimidade em afirmar que pesquisar é buscar conhecimento, algo que em princípio está associado à própria formação da coordenadora – um egocentrismo, diríamos, pois os demais atores parecem ficar à margem desse processo.

O ponto de partida de todo empreendimento educativo está consubstanciado por um coordenador, cujos saberes são relevantes no que diz respeito a criar, inovar, pesquisar, problematizar, elaborar estratégias para solução dos percalços que surjam na escola, especialmente os de caráter pedagógico. Assim procedendo, cabe aos coordenadores atentarem para o fato de que não se faz pesquisa sem o pleno exercício da leitura, escrita, sem a utilização de linguagens como meio de expressão, comunicação e informação;

sem a inter-relação de pensamentos, ideias e conceitos e sem o entendimento dos princípios científicos e tecnológicos. Ainda no tocante ao conceito de pesquisa, outro grupo de coordenadoras sinaliza que:

“A pesquisa é uma busca de dados e informações para a investigação de um tema ou situação; a partir da pesquisa, cria-se uma visão fundamentada e argumentada para uma futura tomada de decisão”.

“Uma prática necessária e bem propícia, mas poucos se lançam a fazê-la de modo intencional. Uma prática científica que muda e acrescenta quem a faz e quem a recebe.”

“Investigação sobre determinado assunto com a finalidade de uma tomada de decisão”.

(Fonte: dados do questionário, 2019)

Segundo Pádua (1996, p. 29), “tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade”. Assim entendendo, percebe-se que as respostas das coordenadoras mantêm correspondências com a realidade do que se espera da pesquisa, já que colocam em ênfase a tomada de decisão e sinalizam aspectos da ação colegiada.

É imprescindível refletir sobre a prática educativa para não se deixar levar por uma reprodução alienada, sem autonomia. O coordenador deve estimular os professores à pesquisa para que ele seja sujeito e não apenas objeto da nossa história.

A PESQUISA NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO E SEUS PROCESSOS ORIENTADORES

Considerando a relevância do papel do coordenador, é possível aqui sintetizar aspectos apontados pelas próprias profissionais da rede quanto aos seus saberes e fazeres. O quadro 1, a seguir, enfatiza a postura da coordenadora e os atributos da sua função com relação à prática investigativa.

Percebe-se que a grande maioria sinaliza não somente a prática da pesquisa, mas também o processo de orientação.

Quadro 1 – Exercício da pesquisa e orientação

A pesquisa no exercício da coordenação	Orientando professores para a atividade da pesquisa
“Lendo e ouvindo”.	“Os temas nascem das necessidades reais da escola, das turmas e professores”.
“Acontece em todos os momentos no exercício da função para articular as estratégias necessárias para atingir resultados”.	“Que eles observem o que acontece na sala de aula e busquem entender por meio de estudos e percebam suas fragilidades e se calcem em conhecimento”.
“Para orientar e conduzir o trabalho nas formações com os professores”.	“Por meio do estudo de caso e simulações, levantamento de hipóteses e trocas de vivências e experiências”.

Fonte: Elaborado pelas autoras, conforme dados do questionário, 2019.

A partir dessas falas, pode-se observar que há um longo percurso de consolidação da pesquisa na rede municipal de ensino. Embora seja notória a preocupação das coordenadoras no que diz respeito à efetiva aprendizagem dos alunos e à formação de professores, ainda aparecem lacunas de caráter epistemológico que são expressamente notadas pela constituição identitária da coordenadora. A escola, como uma das organizadoras da aprendizagem, como local de complexas relações, ainda carece de olhares mais apurados para a materialização dos saberes historicamente construídos.

Obviamente, isso só será possível quando efetivamente a pesquisa se fizer presente no cotidiano escolar, pois “sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia” (BAGNO, 2003 p. 19). Fica fácil perceber, dessa maneira, que a pesquisa é algo muito sério e que o coordenador precisa pesquisar para orientar seus professores. Assim como os coordenadores, os professores não devem ser apenas repetidores de modelos impostos, como dissemos, mas parte do processo de construção de uma escola na qual, um dia, todos sejam agentes que interferem na realidade – coordenador – professor – aluno.

Um dos aspectos destacados pelos coordenadores diz respeito ao fato de que a pesquisa deve nascer de situações da realidade escolar, das demandas,

do que eles observam em sala, de como conceituam as fragilidades dos alunos e também suas próprias fragilidades. Esse movimento é que vai permitir uma visão tácita e plural da prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a pesquisa é encaminhada com um certo rigor, pode superar paradigmas, ampliar horizontes e, o mais importante, despertar a consciência crítica. Como deixam em evidência os depoimentos, a complexidade do trabalho do coordenador exige, para além de competências técnico-científicas, uma formação que contemple os aspectos teóricos, conceituais, políticos e culturais constitutivos da prática educacional.

É possível conjecturar que estamos ainda avançando de forma tímida com relação à temática. Trata-se de ajustar, de fato, a adequação dos objetivos educacionais com as reais necessidades dos alunos e com a qualidade que a educação requer, o que aumenta sobremaneira a responsabilidade do coordenador, que se constitui como profissional basilar para o aprimoramento dos processos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. O que é, e como se faz. 23.ed. São Paulo, Loyola, 2003.

BARREIRAS. **Regimento comum da rede municipal de ensino de Barreiras**. *Em análise* no Conselho Municipal de Educação de Barreiras. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Prefeitura Municipal de Barreiras. Barreiras, BA, 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editores associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G.; TARTER, John C. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. Tradução: Henrique de Oliveira Guerra; revisão técnica: Márcia Rosiello Zenker.- 9 ed. – Porto Alegre: AMGH, 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa.** Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

**A POLÍTICA PÚBLICA DE INTEGRAÇÃO
ENTRE ENSINO TÉCNICO E ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE DOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICO
DO IFBA E DO IF BAIANO**

Priscila Silva da Fonseca³³

INTRODUÇÃO

O decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) possibilitou a articulação entre ensino médio e educação profissional através da forma integrada, possibilitando a superação de dicotomias históricas, entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, através de processos formativos em que a preparação para o trabalho não se restringe a aspectos operacionais, mas integre formação geral, científica e cultural.

Tais mudanças na política pública trouxe implicações para a gestão das instituições de ensino, que ao assumirem o desafio da implementação do ensino médio integrado ao ensino técnico necessitaram reconstruir seus projetos político-pedagógico.

³³ PROFEPT/IFBA

Diante desse contexto traçamos como objetivo deste artigo verificar a compreensão sobre a política pública do ensino médio integrado ao ensino técnico nos Institutos Federais do estado da Bahia. Dessa forma será possível identificar se as propostas destas instituições estão em conformidade com o ideário que fundamentou a elaboração da política pública.

AS COMPREENSÕES DA POLÍTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAIS

A forma como as instituições de ensino compreende as reformas influencia como estas serão vivenciadas na prática da sala de aula. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 16) estas instituições ao serem compreendidas como organização social, com identidade e cultura próprias, devem ser consideradas como fase intermediária entre as reformas, impulsionadas pelo sistema educacional, e a sala de aula.

No caso da reforma que possibilitou o ensino médio integrado ao ensino técnico, Ciavatta (2005, p. 98) explicita que, por ter sido resultado de um processo do qual as instituições não participaram, necessita ser apropriada para ser assumida como um desafio.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode ser um instrumento viabilizador deste processo de mudança, o qual se diferenciara em cada identidade e contexto específico. Vasconcellos (2009, p. 17) sintetiza o PPP como sistematização do planejamento participativo, o qual define o tipo de ação educativa pretendida, a partir de um posicionamento e uma leitura de realidade.

Para Veiga (2003, p. 279) tal projeto se propõe a ser uma ação consciente e organizada de rompimento com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição e com a visão burocrática, através da problematização e compreensão das questões postas pela prática pedagógica. Trata-se, portanto de um processo democrático de desvelamento da realidade escolar e planejamento de intervenções, realizadas, acompanhadas e avaliadas com a comunidade acadêmica.

Neste íterim, nosso olhar terá como foco os PPP dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF) existentes no estado da Bahia, a saber Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), formado

pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet – Bahia), e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), constituído pelas Escolas Agrotécnicas, e as Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC (EMARCs).

Faz-se necessário registrar que os dados em análise são do planejamento para o período de 2014 a 2019 das duas instituições, pois, ambas, ainda não divulgaram o PPP referente ao período de 2020 a 2024. O PPP do IF Baiano, ao definir a Educação Profissional, afirma que, a articulação com a educação geral, é comprometida com a formação humana e integral para o exercício profissional e cidadão, pautando-se em processos formativos para a prática social, que articula as atividades intelectuais e manuais de maneira crítica e dialógica. Tal concepção coaduna com a compreensão de ensino médio integrado ao ensino técnico como uma proposta de educação que atenda ao direito dos sujeitos a uma formação integral.

O currículo é identificado como principal ferramenta de viabilização da sua proposta educativa, zelando pela integração das disciplinas, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização na definição dos objetivos e competências, dos conteúdos e práticas pedagógicas. (IFBAIANO, 2014, p. 59). No IFBA a integração é apresentada como um dos princípios do ensino com a seguinte concepção:

Integração: A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica; (IFBA, 2013, p. 114).

Esta compreensão da integração demonstra uma perspectiva de ensino para além de uma formação mecânica de atendimento às necessidades transitórias do mercado, mas voltada ao desenvolvimento humano e social. O IFBA também indica o currículo como forma de viabilizar a integração, e indica a interação entre as disciplinas, o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão e projetos interdisciplinares como estratégias curriculares de integração. É explicitado que os conteúdos são trabalhados de forma

interdisciplinar, pois assim supera-se o fracionamento dos saberes e os fenômenos podem ser compreendidos em sua complexidade e extensão.

Percebe-se, dessa forma, similaridades entre as propostas de ensino médio integrado das duas instituições, principalmente quanto a centralidade da interdisciplinaridade como meio de integração na organização curricular. Contudo Savianni (1989) expõe que este conceito de interdisciplinaridade não dá conta da especificidade da formação numa perspectiva politécnica, a qual se pretende o ensino médio integrado.

Para o supracitado autor, na interdisciplinaridade há risco de justaposição entre conteúdos, e os conhecimentos permanecem fragmentados em cada especialidade, sendo apenas relacionados para tratar de alguma questão identificada ou delimitada pelo corpo docente. (SAVIANI, 1989). Já o ensino médio integrado, conforme o explicitado por Ciavatta e Ramos (2011), expressa uma concepção de formação humana de integração de todas as dimensões da vida através do trabalho, da ciência e da cultura.

Dessa forma, no ensino médio integrado, todo o currículo e, por conseguinte, todos os componentes curriculares devem se articular para constituir uma totalidade orgânica. Ou seja, não basta integrar questões determinadas em projetos, ou ações pontuais, mas todo os componentes curriculares devem se conectar.

Diante do exposto, conclui-se que os PPPs, do IFBA e IF Baiano têm propostas de ensino médio integrado condizentes com o percurso histórico desta política pública, contudo, faz-se necessário avançar em propostas curriculares de integração a partir da cultura, do trabalho e da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política que viabilizou a integração do ensino médio ao ensino técnico tem como texto político o Decreto 5.154/2004, no qual, a forma integrada de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, corresponde a cursos planejados de modo a viabilizar a formação profissional e a educação básica, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única.

Nos PPP do IFBA e do IF Baiano as concepções de ensino médio integrado a educação profissional coadunam com a proposta de ensino médio

integrado que deram base a legislação em vigor. Indica-se, contudo, que as propostas curriculares destes Institutos Federais tenham as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura como basilares para constituir a totalidade orgânica dos saberes disciplinares, para além da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, M. RAMOS M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p. 1-20. 2005.

IFBA. **Plano de desenvolvimento institucional do IFBA 2014-2018**. Salvador, 2013.

IFBAIANO. **Plano de desenvolvimento institucional: identidade e gestão para a construção da excelência!** Salvador, 2014.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de Politecnia, FIOCRUZ, 1989.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6.^a ed. São Paulo. Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

A PRIMEIRA GESTÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA INSPETORIA DE ENSINO DA BAHIA (1924-1929)

Sandra Regina Cassol Carbello³⁴

INTRODUÇÃO

Anísio Teixeira esteve no comando da educação baiana em dois momentos distintos: de 1924 a 1929, logo no início de sua carreira na educação, e de 1947 a 1951, quando retornou à vida pública em seu Estado após perseguições políticas. Neste texto trabalharemos com os dados da primeira gestão na Inspetoria de Ensino da Bahia, tendo em vista que os desafios que assumiu neste período marcaram a escolha filosófica e as ações ao longo da vida pública. Nosso objetivo é retomar o legado de Anísio Teixeira e conhecer os principais aspectos da sua primeira gestão na educação. Para esta discussão, optamos por apresentar um estudo bibliográfico e documental ancorado nos registros do próprio autor, no relatório de gestão de 1928 e nas produções de demais autores que se dedicaram ao seu legado. Neste movimento, ressaltamos que as informações e documentos disponibilizados na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira foram fundamentais. Os resultados apontam para as ações de reorganização da escola primária com a elaboração de um programa de ensino e redefinição de seus objetivos e

³⁴ Universidade Estadual de Maringá

métodos, concomitantemente, ressalta-se a necessidade de profissionalização e capacitação docente para efetivar a reforma empreendida.

DESENVOLVIMENTO

A primeira gestão de Anísio Teixeira na Inspeção Geral de Ensino da Bahia iniciou em 19 de abril de 1924, com o convite inesperado do recém-eleito governador, Góes Calmon, para assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino, e se estendeu a novembro de 1929, já no governo de Vital Soares. No auge de sua juventude, bacharel em Direito, Anísio assumiu um dos cargos que por tradição do Estado era indicado a profissionais mais velhos e experientes. Ao assumir o posto “[...] O jovem titular da Inspeção do Ensino encontrara uma organização pedagógica rotineira e pobre, 600 escolas elementares isoladas e apenas 1 grupo escolar custeados pelo Estado e cerca de 500 escolas municipais, com a matrícula de 23.428 alunos nas classes estaduais” (LIMA, 1978, p.44).

Anísio Teixeira relatou a situação precária que encontrou e queria reverter no documento intitulado “Sugestões para a reorganização progressiva do sistema educacional baiano”: “[...] em mil crianças em idade escolar, apenas duzentas frequentam alguma escola; apenas trinta concluem o curso primário elementar; apenas sete obtêm alguma educação secundária e apenas duas têm os benefícios da educação superior” (*apud* ABREU, 1960, p.32). A situação era caótica, a grande maioria da população em idade escolar estava à margem dela. Esse quadro configurava-se nas primeiras décadas do século XX “Apesar de a primeira Constituição Estadual Baiana, datada de 2/7/1891, estabelecer no artigo 148, do capítulo I, no título X, a gratuidade e a universalidade do ensino primário” (NUNES, 2010, p.17).

Segundo dados apresentados por Anísio Teixeira (1928) no Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia referente ao quadriênio (1924-1928), a gratuidade e a universalidade contrastavam com os privilégios dos filhos de famílias aristocráticas que tradicionalmente investiam na boa educação dos filhos para legar-lhes prestígio e poder. “Do ensino secundário ocupavam-se sobretudo os colégios particulares, que acolhiam os jovens cujas famílias, colocadas em situação financeira propícia, podiam pagar-lhes os estudos

visando os cursos superiores, praticamente reservados às categorias abastadas da sociedade” (LIMA, 1978, p.45). No entender de Nunes (2010, p. 17-18): “Uma das maiores dificuldades do Inspetor Geral de Ensino, assim, seria romper com a tradição de valorização do ensino particular pelos deputados e senadores estaduais baianos como resposta às deficiências do ensino primário público”.

A situação desordenada no quadro educacional do Estado agravava-se com a descrição das poucas escolas que funcionavam. Segundo Nunes (2010) estas escolas estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas, pois não havia preocupação com a manutenção. O pagamento dos professores e dos alugueis eram um transtorno: “Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as ‘cadeiras’” (NUNES, 2010, p. 17). Para além dos problemas com o pagamento dos docentes, com os alugueis dos imóveis que abrigavam as precárias instalações escolares e sua manutenção, havia outros problemas seríssimos para o funcionamento das escolas: os professores e alunos conviviam com a falta de material didático que subsidiasse o trabalho pedagógico, especialmente os livros. “[...] Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras” (NUNES, 2010, p.17).

Para enfrentar a situação, Anísio Teixeira propôs uma ampla reforma na educação baiana vislumbrando “[...] um grande movimento de reorganização, que firmasse uma concepção legítima de escola primária, estabelecesse uma ampla e universal difusão desse ensino e prestigiasse, dando-lhe a dignidade de direito, o professor primário” (ABREU, 1960, p.21). Para esta reorganização investiu na profissionalização e capacitação docente, na estruturação e expansão do sistema educacional, na revisão dos programas. O investimento em capacitação profissional para enfrentar os problemas mapeados era considerado por Anísio a coluna dorsal de todo trabalho, a começar por ele mesmo. Nunes (2010) nos recorda que foi em meio a todas essas iniciativas de mudanças na gestão educacional que Anísio optou pela realização das viagens pedagógicas em busca de experiências que pudessem auxiliar na resolução dos problemas encontrados em sua terra. Em 1927 realizou a sua primeira viagem à

América e iniciou-se no pensamento filosófico de John Dewey e no pensamento pedagógico de Willian Kilpatrick.

Para reorganizar a escola primária e estruturar a carreira docente, Anísio Teixeira organizou a base legal que colocou a educação na pauta das questões políticas da época. É deste período “[...] a Lei nº. 1846, de 14 de agosto de 1925, e o Decreto nº. 4312, de 30 de dezembro de 1925, a primeira reformando a Instrução Pública do Estado da Bahia e o segundo aprovando o Regulamento do Ensino Primário e Normal” (ABREU, 1960, p.11). Para o autor, o estilo dos documentos elaborados “[...] marcam positivamente a passagem de Anísio Teixeira de tal modo que, salvo legislação sobre aspectos parciais e fragmentários, constituíram a lei educacional básica da Bahia por trinta e dois anos, até que o mesmo Anísio a viesse reestruturar [...] em 1947”.

A proposta para o ensino primário era eminentemente inovadora para os padrões tradicionais estabelecidos e arraigados. Revelavam as preocupações advindas de uma nova filosofia com a qual Anísio se deparou em seus estudos sobre educação. O trabalho educativo pautava-se pelo exercício de hábitos de observação e raciocínio para despertar nos alunos o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade. Neste caminho as noções de literatura e história eram consideradas fundamentais, assim como o domínio da língua vernácula, instrumento de pensamento e de expressão. Destacava-se também o trabalho com atividades manuais e treinamento físico para desenvolvimento integral do educando.

O trabalho docente era vital em toda a proposta de reorganização do ensino, Anísio Teixeira acreditava que sem investimento nele pouco se efetivaria, por isso insistia por diferentes vias para tentar elevar a educação ao primeiro plano nos compromissos políticos e econômicos do Estado. O direcionamento do trabalho centrava-se em estudo, coerência, dedicação e dignidade profissional: “Os resultados podiam ser modestos, até medíocres, mas a orientação estava dada: o professor seria necessariamente um profissional, jamais amador improvisado” (LIMA, 1978, p.54).

Toda diligência em organizar a base legal para subsidiar as ações da Inspeção de Ensino e todo esforço político para inserir a educação no orçamento do Estado, garantindo crédito público para o ensino no Estado da Bahia, tiveram resultados. Segundo Viana Filho (1990, p.45) “Graças ao apoio

de Góes Calmon, Anísio lograra a multiplicação dos pães” nesta primeira gestão. “As matrículas, no ensino primário, ascenderam de 47 mil, em 1924, para 79 mil, em 1927. As despesas com o ensino subiram de 4% para 12% da receita do Estado”. Em meio às conquistas, resultantes de uma árdua luta para implementar as ações que julgava básicas, aproximou-se o final de sua primeira gestão na Inspetoria de Ensino da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Anísio Teixeira para a organização do ensino público transitaram em diferentes esferas no decorrer de toda sua vida pública. Este texto procurou destacar as ações encampadas em sua primeira experiência na gestão da educação pública. Para enfrentar e resolver a situação calamitosa estabeleceu prioridades para desenvolver o trabalho que julgou ser elementar. Tais ações prioritárias, passado quase um século da reforma instituída, devem ser retomadas e estudadas, pois, se constituem em caminhos possíveis para superar problemas seculares da educação brasileira. O que fez Anísio que pode nos orientar tanto tempo depois? Dentre as prioridades selecionadas em uma ampla reforma de ensino, elegeu a profissionalização e capacitação docente como ação elementar coadunada com a organização de um programa de ensino para reorganização da escola. Em outras palavras, nos ensina que o investimento na carreira e formação docente é fundamental para a vitalidade da escola. Não há organização escolar que prescindam estudos aprofundados sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ensinou-nos também que este objetivo não se alcança sem compromisso político e investimentos adequados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia. In: **Anísio Teixeira: Pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiro. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (p.01-68)

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira Estadista da Educação**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LIMA, Hermes. Anísio Teixeira. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiro. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1960. (p.131-136)

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife - PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia**, apresentado ao Ex^o. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/>
Acesso em 14 de julho de 2019.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira e a polêmica da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

- XVII -

**A PRODUÇÃO DA DISCIPLINA
“POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO”
NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DO INSTITUTO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES):
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Erica Esch Machado³⁵

Janete Mandelblatt³⁶

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência de duas professoras no processo de elaboração da disciplina denominada *Políticas Públicas e Educação* (PPE) no contexto do Curso de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na modalidade educação a distância (EaD).

Pode-se dizer que a preocupação do Estado brasileiro com a expansão do Ensino Superior, com o atendimento a demandas específicas de determinados estudantes (nesse caso, os surdos) e com a melhoria da qualidade da Educação Básica, inquietações e compromissos presentes na primeira quinzena do século XXI (com todas as suas contradições), sedimentou o campo

³⁵ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

³⁶ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

para que, em 2019, mesmo em um contexto de grandes retrocessos e contrarreformas, fosse iniciado o referido Curso.

O Programa Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, lançado em 2011 definiu como uma de suas metas a criação de cursos de Pedagogia numa perspectiva bilíngue (Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa) (BRASIL, 2011, p. 12). É possível afirmar que o plano estava em sintonia com as políticas que vinham sendo desenvolvidas à época no campo da educação de surdos, bem como com a legislação atinente à área, mais especificamente a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, que a regulamenta. Tal lei reconhece a Libras “como meio legal de comunicação e expressão” (art. 1º) das pessoas surdas, as quais, segundo o Decreto, são aquelas que, “por ter[em] perda auditiva, compreende[m] e interage[m] com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da (...) Libras” (art. 2º).

Desse modo, o INES, centro de referência nacional na educação de surdos, juntamente com instituições de ensino superior que sediam os polos de apoio presencial nas cinco macrorregiões do país, objetiva, por meio do Curso de Pedagogia (EaD), formar professores e gestores educacionais, surdos e não surdos, em uma ótica bilíngue Libras/Língua Portuguesa) e intercultural, conforme prevê o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Quando o tema é educação a distância, é preciso, primeiramente, reconhecer as contradições entre o “discurso tecnocrático” e as realidades dos sistemas de ensino que não logram garantir a efetivação das propostas (BELLONI, 2002). Faz-se também necessário atentar para as suas problemáticas, nomeadamente expressas pela mercantilização da educação superior (LIMA, 2006; SILVA, 2011) e pelo processo de precarização do trabalho docente que essa modalidade tem envolvido (LAPA, PRETTO, 2010; SCHLESENER, 2007). Longe de desconsiderar essas questões, a presente comunicação pretende lançar luz sobre as potencialidades e os limites da formação de professores surdos e não surdos a distância, numa perspectiva bilíngue, focalizando a produção da disciplina Políticas Públicas e Educação, tal como já anunciado. Procura-se aqui, assim como propugna Lèvy (1999, p. 12), não ser nem contra, nem a favor, mas sim “reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida

social e cultural”. Segundo o autor, apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista (LÉVY, 1999, p. 12).

Seguindo essa linha, a criação de um curso “online” (conceito utilizado no PPC) não pode significar tão somente a introdução de novas tecnologias. É preciso uma mudança de paradigma que supere a visão instrumental do conhecimento. Isso porque a utilização de ferramentas de ponta na educação pode estar a serviço, contraditoriamente, da reprodução de um ensino tradicional, configurando-se, desse modo, apenas como uma alegoria. Foi dentro dessa lógica que se buscou construir a disciplina PPE, componente curricular ofertado no terceiro período do Curso, o qual possui, ao todo, oito períodos.

A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA PPE DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DO INES

Para relatar o processo de construção, serão contemplados os seguintes itens: Conteúdo, Material Didático e Atividades. Em relação ao Conteúdo, foi preciso organizar o programa em quatro unidades temáticas, tal como previsto para todas as disciplinas na proposta pedagógica. Optou-se, assim, pela seguinte composição: (1) Estado, sociedade civil, direito à educação e políticas públicas educacionais; (2) Organização da educação nacional; (3) Planejamento e financiamento educacional e (4) Políticas públicas e educação de surdos. Como nos demais componentes curriculares, cada unidade tem a duração de duas semanas e, nesse sentido, enfrentou-se o desafio de abordar conteúdos complexos e amplos em um curto período de tempo.

Quanto ao Material Didático, ao invés de selecionar artigos e/ou outros tipos de textos que tratam dos itens programáticos e adaptá-los, optou-se por elaborar textos próprios, os quais consideraram o tempo das unidades, a especificidade da EaD e, acima de tudo, o público ao qual se dirigiriam. Desse modo, são oferecidas duas versões: uma em língua portuguesa escrita (LPE) e outra, em vídeo, com apresentação diretamente em língua de sinais, animações, narração e legendagem.

Além disso, documentos importantes, como o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948), ganharam o formato em vídeo.

A preparação dos vídeos da disciplina – assim como ocorre nas demais – contou com vários atores que trabalharam junto às docentes: desenhistas gráficos, roteiristas, desenhistas educacionais, tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Através de um diálogo permanente, os textos, inicialmente apenas em formato escrito, foram tomando a versão vídeo e, portanto, ganhando melhor visualidade, característica tão importante no processo de ensino-aprendizados dos sujeitos surdos (CAMPELLO, 2008). Para exemplificar a formulação colaborativa da disciplina, ressalta-se a gravação da DUDH que, por sugestão de intérpretes e tradutores, teve cada um dos seus artigos sinalizado por uma pessoa diferente (surdos e não surdos, mulheres e homens), objetivando enfatizar a diversidade cultural.

As docentes de PPE realizaram também entrevista, em Libras, com uma professora surda atuante nos movimentos surdos. Nesse caso, o material foi feito primeiramente em Libras e, depois, traduzido para LPE.

No que concerne às Atividades, foram propostos fóruns de discussão, atividades multimídia e atividades presenciais. Os fóruns contêm questões abertas (em LPE e em Libras) sobre as temáticas das unidades e buscam fomentar o debate ético entre os estudantes, com a mediação dos tutores. As multimídias foram concebidas pelas docentes e desenvolvidas por uma equipe de profissionais de uma empresa contratada pelo INES. Buscou-se, aqui, explorar os conteúdos de forma visual e lúdica, sempre nas duas línguas. As atividades presenciais, por sua vez, tiveram o propósito de aprofundar e ampliar os colóquios feitos online.

Uma ferramenta de clipping, com apresentação diária de reportagens sobre a educação, foi introduzida no contexto da disciplina, a fim de atualizar os estudantes em relação às novas políticas educacionais. Ademais, as docentes indicaram verbetes e definições para compor o glossário em Libras, tais como: direito público subjetivo, centralização, descentralização etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina PPE foi oferecida, pela primeira vez, em 2019. Tomando como base o pressuposto de que “(...) a educação pela Internet supõe relação, presença, conectividade” (GADOTTI, ROMÃO, 2004, p. 13), as docentes se fizeram presentes nas formações de mediadores e no ambiente virtual e aprendizagem (AVA), observando as atividades dos estudantes. Desse modo, foi possível realizar ajustes de modo a aprimorar a didática da disciplina, adequando-a à realidade dos cursistas e às sugestões dos mediadores. Destacam-se, pois, as seguintes alterações: diminuição da quantidade de dos textos (para possibilitar maior aprofundamento dos debates no fórum), retirada de multimídia cuja funcionalidade não se mostrou adequada e introdução do uso da ferramenta Correio, facilitadora de diálogo ágil e constante entre professoras e mediadores.

Por meio da experiência aqui narrada, espera-se contribuir para os estudos sobre a educação de surdos no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS:

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, 23(78), 117-142.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 14/02/2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 14/02/2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 15/02/2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Prefácio. In: GOMEZ, Margarita Victória. **Educação em Rede**: uma visão emancipatória. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p. 13-20.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente, **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, K. Reforma da educação superior e educação a distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? **Cadernos Especiais**, n. 33, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), dezembro de 1948. Disponível (Português) em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

SCHLESENER, Anita Helena. A fragmentação do trabalho docente na EaD na Educação Superior e a extração de mais-valia. In: Pereira, Maria de Fátima Rodrigues; Moraes, Raquel de Almeida; Teruya, Teresa Kazuko (Orgs). **Educação a distância**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, Solonildo Almeida. **Educação a distância e Universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Fortaleza - CE, 2011.

**A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ABERTA
DO EDUCADOR BAIANO
EDIVALDO M. BOAVENTURA
E AS REFLEXÕES SOBRE
O PAPEL DO EDUCADOR
NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Fábio da Silva Santos³⁷

Manoel Joaquim Fernandes de Barros³⁸

Denise Lefrançois³⁹

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de refletir sobre o cidadão que a escola contemporânea pretende formar, torna-se imperativo analisar a importância dos aspectos afetivos que impulsionam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O presente trabalho analisa o papel da afetividade na fundamentação do processo relacional estabelecido em sala de aula, bem como, o papel do educador na transformação social. Em Edivaldo M. Boaventura, especialmente, na obra “Educação Aberta e Comunicação em Sala de Aula”, evidencia-se a natureza pragmática e a influência da emoção no

³⁷ Universidade Salvador (Unifacs), Centro Universitário Ruy Barbosa (UniRuy – Wyden Educacional)

Faculdade Nobre (FAN) & UNEF – Feira de Santana (BA)

³⁸ Universidade Salvador -Unifacs

³⁹ Universidade Salvador -Unifacs

que diz respeito aos estímulos e motivações necessárias à aprendizagem. A relevância desta pesquisa está ligada ao seu objetivo: apontar algumas possibilidades para um ensino efetivamente democrático, que oportunize aos alunos, apropriação exitosa dos conhecimentos essenciais para vivenciarem a cidadania ambiental plena. Por meio de uma pesquisa exploratória, defende-se uma educação aberta como fundamental para a transformação social.

Em dezembro de 1994, a Revista da FAEEBA, do Departamento de Educação – Campus I (Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA), publicou sua terceira edição, trazendo o tema Educação e Comunicação. Vários autores apresentaram reflexões sobre inter-relações destes dois pilares que diferenciam os humanos dos demais seres vivos. Entre elas, destaca-se o texto “EDUCAÇÃO ABERTA E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA” de autoria do professor Edivaldo M. Boaventura⁴⁰, que evidencia os principais aspectos que notadamente regem a Educação Aberta. Utilizando a obra citada como alicerce, este ensaio tem como finalidade, discorrer sobre o processo relacional em sala de aula e sua influência na compreensão do papel do educador na transformação social.

Na presente estruturação do texto, serão apresentadas, inicialmente, algumas considerações sobre o tema em análise, seguidas por um quadro, onde relacionar-se-ão as principais ideias do texto “Educação Aberta e Comunicação em Sala de Aula”. Posteriormente, abordará a qualidade do relacionamento em sala de aula, e buscará respostas para as seguintes questões: é possível estabelecer o equilíbrio entre a autoridade do professor e a autonomia do aluno? Na educação, autoridade e autonomia são palavras antagônicas ou complementares? E finalmente, qual o papel da afetividade nesta relação?

Assim, na última parte, configuram-se as considerações finais, unindo os tópicos anteriores, e desvelando propriedades fundamentais da educação aberta aplicadas às questões contemporâneas no contexto educacional.

A metodologia utilizada contemplou uma pesquisa exploratória, incluindo revisões, documentais e imagéticas, elaboradas a partir de material já publicado,

⁴⁰ Edivaldo M. Boaventura, ME, Juris Dr, DL, Ph.D. - Prof Emérito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Educador Baiano. Fundador da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

e, constituída, principalmente, de livros e artigos, que permitiram a fundamentação teórica explícita neste argumento. A internet alarga as possibilidades de cruzar informações, de maneira que oportuniza ao pesquisador dividir e trocar dados com a inteligência coletiva (LEVY, 1998).

DESENVOLVIMENTO

A partir da leitura do mencionado artigo, pode-se observar que a realidade da educação há duas décadas, já precisava ser reinventada no sentido de priorizar o aluno e o seu processo de aprendizagem, de forma respeitosa e individualizada, onde fossem observados seus saberes prévios, para que, através do estímulo ao sentido de pertença o tornasse apto a se perceber um cidadão de direito, participativo e cooperativo preparado para as mais variadas interações sociais. As necessidades continuam atuais e mais urgentes.

- a) O autor entende como principal fundamento da educação aberta, a qualidade do relacionamento entre professor e aluno, bem como entre alunos e alunos. Estabelece para maior entendimento, uma comparação entre as orientações da educação tradicional e da educação aberta.
- b) Explicita os propósitos da educação aberta, principalmente a sua aplicação no desenvolvimento de um **clima favorável na sala de aula**. E, apresenta um confronto dos dois sistemas – educação aberta e educação tradicional. Revela ainda, o principal **emprego da educação aberta nas estratégias do ensino** desde o arranjo físico, passando pela identificação das partes e dos objetivos emergentes, até alcançar a auto avaliação.

O educador Edivaldo Boaventura explica que as duas têm fundamentos filosóficos e com propriedades nitidamente diferentes: na educação tradicional enfatiza o conhecimento e a educação aberta prioriza a existência.

Conhecer, para a educação tradicional, é o mais importante, bem como a sua qualidade. Para a educação aberta, a ênfase se coloca na qualidade do ser, sendo o conhecimento um meio da educação e não o seu fim. A questão final da educação não é o que o homem sabe, mas o que ele é. (BOAVENTURA,1994)

O aspecto da educação aberta aqui aprofundado está associado a não fragmentação do currículo, a presença de disciplinas com bases transdisciplinares, e mais detidamente a questão da validação do aluno e das suas ações individuais e coletivas. Uma educação mais humana, que se oriente pela máxima atribuída a Gregório de Matos “o todo não é o todo sem as partes e as partes não são nada fora do todo”.

Dando seguimento a este pensar, acrescenta-se que a parte não faz parte do todo, se não altera esse todo. Ou seja, em sociedade não basta fazer parte, tem que sentir que pertence, que é, e faz a diferença. Assim, também, deve ser o papel do educador na transformação social.

Existem contrastes abissais entre todos os grupos e cada um dos membros da coletividade, e a convivência com essas particularidades de forma harmoniosa, solidária, afetiva e respeitosa, será condição sine qua non, para a qualidade de vida no planeta. A escola é o palco mais significativo para este exercício de coexistência, e o desafio do sistema educacional é entender os aspectos facilitadores neste intrincado processo de ensino aprendizagem.

Uma das percepções mais avançadas, e posta em evidência pela educação aberta, e a necessidade de aplicação de novas estratégias de ensino, uma nova forma de abordagem, para que o aprendizado seja mais intenso e efetivo ampliando o desenvolvimento individual do seu público alvo. A educação pode ser considerada aberta, quando no processo ensino aprendizagem, são respeitadas as particularidades individuais e as especificidades culturais, políticas, sociais e econômicas de cada grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do estudo foi concretizada na medida em que salientou as principais ideias do texto “Educação Aberta e Comunicação em Sala de Aula”.

De autoria do Professor Edivaldo M Boaventura (1994), dando ênfase a qualidade do relacionamento em sala de aula. Utilizando este autor como base teórica e outros para suporte, ensaiou-se respostas para três perguntas: 1) É possível estabelecer o equilíbrio entre a autoridade do professor e a autonomia do aluno? 2). Na educação, autoridade e autonomia são palavras antagônicas ou complementares? 3) qual o papel da afetividade nesta relação?

A relevância da pesquisa é destacada em sua parte conclusiva, quando se esboça uma sinopse da Educação Aberta como elemento de transformação social. Seguindo o planejamento, o foco deslocou-se para a qualidade do relacionamento em sala de aula, e neste processo, para efeitos de delimitação defendeu-se um tripé estrutural constituído de autoridade, autonomia e afetividade que apoiou a – aqui defendida - construção da qualidade relacional em sala de aula.

Diante dos resultados da pesquisa, conclui-se que a afetividade é elemento indispensável no processo evolutivo humano, na formação como ser social, cenário para as variadas relações entre o indivíduo com seus pares e com os demais elementos do ambiente em que está inserido. E que o papel do educador para transformação social pode ser observado a partir da Educação Aberta, defendida e praticada pelo Educador Edivaldo Machado Boaventura.

REFERÊNCIAS

ANDREAZZA, Júlio. **Uma abordagem da afetividade entre professor e aluno nas aulas de educação física em escola de 2º grau**. 1997. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Educação aberta e comunicação em sala de aula**. R. da FAEEBA - Educação e comunicação, Salvador, n. 3, p. 52-64, jan./dez.1994.

BOAVENTURA, Edivaldo. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2007.

BOAVENTURA, Edivaldo. M. **A Educação Brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário Língua Portuguesa**. São Paulo: FDT, 2000.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. Tradução de Raul de Polillo. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.113-141.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

MORIN, Edgar. Universo do Conhecimento – Universidade São Marcos. São Paulo, Brasil. Planeta Terra um olhar transdisciplinar – Ciclo 2005 – **Educação Na Era Planetária**. Disponível em: <http://edgarmorin.sescsp.org.br/textos/universo-do-conhecimento/>. Acesso em: 02.12.2015

MORIN, Edgar. Os **sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 12.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2007.p,15.

SISTO, Firmino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.

Trent Batson, Neeru Paharia e M.S. Vijay Kumar. **EDUCAÇÃO ABERTA. O Avanço Coletivo da Educação pela Tecnologia, Conteúdo e Conhecimento**

Abertos. **Uma Colheita Muito Farta? Uma Estrutura para a Fatura Educacional** editado por. Toru Iiyoshi e M.S. 2008,p.89

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Adriana Santos Barboza⁴¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da temática sobre a prática pedagógica dos educadores e educadoras no contexto da medida socioeducativa de internação, onde destacamos como análise principal a importância das práticas desenvolvidas por estes profissionais no processo socioeducativo, que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos; o desenvolvimento da capacidade crítica e de formação cultural, e que potencializa o protagonismo juvenil para sua libertação. Costa (2006), destaca que uma educação social tem como proposta preparar os jovens para a convivência social, enquanto pessoas humanas e cidadãos.

Trata de um tema que precisa ser discutido, dado o potencial e o caráter exclusivo de atuação do educador de medida na Bahia, que há mais de dez anos vem se constituindo com ações pedagógicas, e trazem consigo a perspectiva educativa, protetiva e de garantias dos direitos dos educandos desde a sua entrada nas Comunidades de Atendimento Socioeducativo. Por não haver literaturas que conceituem a sua atividade, essa função vem ganhando contorno na própria prática, tendo como base a pedagogia da presença de Antonio Carlos

⁴¹ Universidade do Estado da Bahia-MPEJA

Gomes da Costa e referenciais na pedagogia de Paulo Freire, se desenvolvendo ao longo da sua atuação em práticas mais pedagógicas, dialógicas e críticas.

As práticas desenvolvidas pelos educadores e educadoras estão estreitamente ligadas a uma postura inclusiva, reflexiva, de compreensão da realidade, de construção de novas formas de pensar a vida, e de ampliação de conhecimentos, que estão ligados principalmente a condição e situação de vida de cada adolescente privado de liberdade. A consciência crítica, conforme Paulo Freire (2018) é caracterizada pelo amor ao diálogo, e nutre-se dele. O trabalho educativo do educador de medida traz no diálogo a sua principal ferramenta no processo criativo e construtivo com o educando.

No contexto da prática do educador está a facilidade na exploração de diversificados temas, atividades, oportunidades de discussões e estratégias pedagógicas utilizadas por estes profissionais para responder as especificidades dos seus grupos e evidenciar o seu potencial transformador. Neste sentido é que trazemos para a discussão o seguinte problema: como se dá a prática pedagógica do educador de medida?

Para consolidar a investigação sobre a prática pedagógica dos educadores de medida e buscar respostas para o problema exposto acima, elegemos como objetivo geral: compreender acerca da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores que trabalham com medidas socioeducativas a partir das concepções de Antônio Carlos Gomes da Costa.

Diante desse contexto traçamos como objetivos específicos: discutir reflexivamente as concepções teóricas de Antônio Carlos Gomes da Costa e investigar a prática dos educadores de medida nesta perspectiva. Percebemos assim, que compreender a prática pedagógica desses profissionais, justifica-se pela relevância em favorecer um melhor atendimento educativo aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, através da apropriação, pelos educadores, do conhecimento da sua prática sob bases teóricas, corroborando assim, com a prática pedagógica.

Optamos nesta investigação pela abordagem de pesquisa qualitativa, pois preocupa-se com os fenômenos humanos e apresenta-se de maneira flexível e aberta, permitindo no percurso da pesquisa o aprofundamento nas questões complexas que envolve o trabalho do educador no contexto da socioeducação. Da mesma forma, que permite no processo da investigação, abertura para traçar

o caminho percorrido que caracteriza o rigor científico da pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Destacamos como dispositivo estratégico a pesquisa bibliográfica, pois permite a aproximação do pesquisador ao tema estudado, permitindo conhecer o que vem sendo pesquisado, situá-lo quanto ao referencial teórico que serve de embasamento e construção da pesquisa.

Deste modo, uma diversidade de fontes, constroem o processo de investigação. Prodanov e Freitas (2013, p.131) apresentam como fontes que podem servir de consulta: “[...] além de artigos em periódicos nacionais e internacionais e livros já publicados, as monografias e teses constituem excelentes fontes” que podem ser utilizadas no percurso da pesquisa. Assim, a pesquisa bibliográfica permite a análise sobre a prática dos educadores de medida e sua relação com a Pedagogia da Presença.

DESENVOLVIMENTO

Os educadores e educadoras de medida são profissionais de nível superior, em sua maioria da área das ciências humanas, que formam um corpo interdisciplinar, e atuam nas Comunidades de Atendimento Socioeducativo da Bahia, desde 2005, contribuindo no processo de humanização, conscientização e de organização pedagógica do percurso dos educandos em privação de liberdade. Exercem suas funções nos espaços de convívio dos educandos, tradicionalmente denominados “alojamentos”, promovendo situações pedagógicas e dialógicas para o crescimento pessoal e social dos jovens, e contribuindo em vivências para boas relações interpessoais, mediação de conflitos e aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

A Pedagogia da Presença é um trabalho educativo direcionado a uma práxis que torna mais humana a relação entre educadores e educandos no contexto socioeducativo. No estudo elaborado a partir de Costa (2006a, p.21), “A presença é o conceito central, o instrumento -chave desta pedagogia”. Busca auxiliar os jovens em dificuldades pessoais e sociais na superação da condição em que se encontram, em direção ao seu desenvolvimento pessoal e social.

A pedagogia da presença se orienta no resgate daquilo que há de significativo e positivo em cada educando. E traz o posicionamento do profissional frente aos educandos, para além dos atos cometidos, e que o

levaram a essa condição. Coloca a compreensão antes da exigência e desafia os educadores e educadoras em, problematizando o contexto, pensar as ações educativas que contribuam para que esta prática seja coerente com a busca emancipadora de cada jovem e adolescente.

Educar para Costa (2001a) “é sempre uma aposta no outro”, nesse contexto os educadores e educadoras de medida, desnudam-se de preconceitos que ratificam a estigmatização do jovem e aposta no fortalecimento do potencial que cada um traz consigo, daquilo de positivo e do que é capaz de fazer. Não são os aspectos excludentes que são valorizados, mas os aspectos incluídos que os aproximam de todo e qualquer jovem. Costa (2001b, p.15), delinea algumas atitudes básicas do educador que implica na aposta ao educando:

- a) Procurar ver em primeiro lugar [...] não aquilo que o separa ou o diferencia dos demais [...] mas sim tudo aquilo que ele tem de comum com todos os demais.
- b) Não perguntar o que ele não sabe, o que ele não tem [...] procurar descobrir o que o educando é o que ele sabe, o que ele traz de bom consigo [...] assim evitaremos comparar um suposto padrão de normalidade [...] traçando deles um perfil inteiramente negativo.
- c) Não permitir nunca que a visão do ladrão, homicida, do traficante [...] nos impeça de ver o jovem que temos diante de nós.
- d) O conhecimento do passado do educando deve ser utilizado pelo educador apenas com uma finalidade: impedi-lo de colocar a exigência antes da compreensão.

A aposta no outro, conforme os aspectos apresentados, requer um trabalho implicado. Profissionais que se situem no contexto histórico social e de vida dos educandos. Que acreditem que a transformação é possível e que o processo para a mudança parte do potencial que cada adolescente traz consigo, das suas vivências, da sua cultura, da realidade em que estão inseridos e que precisa ser problematizada para ser desvelada.

A prática dos educadores se forma a partir do olhar sobre o educando, da prática do dia a dia e de uma base conceitual, que traz uma concepção do processo socioeducativo em que socioeducação é a educação que direciona ao convívio social e este subentende a inclusão, a emancipação e nunca a exclusão. A atitude sob essa perspectiva revela também a atitude humana e compromisso político de cada profissional.

Os educandos que adentram as comunidades de atendimento socioeducativo vêm de uma série de omissões e negações no seu contexto de vida. São esses jovens que os educadores e educadoras acolhem. Jovens que se impõem através de condutas que divergem com os comportamentos socialmente esperados, e que contraditoriamente são reflexos do que socialmente lhes foi imposto. A primeira “presença” do educador nesse sentido, que se constitui como uma presença educativa, pode ser descrita conforme Costa (2006, p 23) pelo entendimento que essa é a expressão de “um modo peculiar do adolescente em reivindicar uma resposta mais humana aos impasses” Daí a percepção que esse pedido requer uma resposta humana, criativa e construtiva do educador e educadora de medida diante do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a prática pedagógica dos educadores e educadoras de medida tem relevância na busca de um melhor atendimento educativo aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, através da apropriação, pelos educadores, do conhecimento da sua prática sob bases teóricas, corroborando assim, com a prática pedagógica destes profissionais.

O estudo em andamento aposta numa melhor qualidade na atuação dos profissionais e vislumbra a possibilidade de compartilhar experiências exitosas no âmbito das vivências socioeducativas em que os educandos são atendidos concomitantemente por um processo educativo formal de escolarização e pelo processo socioeducativo dos educadores de medida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. p. 13.563, 1990

COSTA, A. C. G. **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.

COSTA, A.C.G. **Pedagogia da Presença**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001a.

COSTA, A.C.G . **Aventura Pedagógica**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

PRODANOV, Cleber Cristiano e; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Rio Grande do Sul: eBook, 2013

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Silvia Kelly Nascimento Ferreira⁴²

Gilvanice Barbosa da Silva Musial⁴³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da pesquisa inicial de dissertação de mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia e o que será apresentado aqui é uma abordagem sobre a importância de estudos que tratem do tema das questões étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta parcela social que possui em sua maioria uma população negra, marcada por uma história de exclusão e situação de desigualdade socioeconômica.

Percebe-se que o fato da modalidade ter em sua composição uma forte presença da população negra nas salas de aula, não representa um grande motivo para que haja a garantia da realização de um trabalho pedagógico baseado em discussões e reflexões sobre a educação racial nesse espaço (GOMES, 2005). Há uma ideia, preconizada pelo sistema escolar, de igualdade de acesso para todos e de propiciadora de um conhecimento universal que se

⁴² UFBA

⁴³ UFBA

caracteriza em bases para a legitimação da hierarquia excludente, que se reproduz na escola.

Assim, igualdade e universalidade são “concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema tenha vindo ignorando a questão racial” (ARROYO, 2007, p.117). De acordo com essa visão, o fracasso ou o sucesso dos indivíduos na trajetória escolar é atribuído apenas aos próprios, ou seja, numa lógica de responsabilidade individual. Não se leva em conta as especificidades dos sujeitos posto que, todos são vistos como iguais e submetidos a um conhecimento universal dentro da escola. Segundo Arroyo (2007), os alunos “chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado” (ARROYO, 2007, p. 117).

Estudar, portanto, a EJA e as questões étnico-raciais está diretamente relacionado com os seus sujeitos, considerando que essa modalidade foi criada para uma parcela específica da sociedade. Segundo Galvão e Di Pierro (2007), a EJA é destinada a um público que “provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país” (p. 62), um público cujas “chances de permanecer analfabeto são muito maiores” do que as das pessoas de classe alta, brancas e das zonas urbanas, privilegiado no ambiente escolar.

De tal modo, é grande também a possibilidade desses indivíduos não se enxergarem como sujeitos capazes de mudar e transformar a sua realidade, numa espécie de aceitação da realidade que lhes é imposta. Segundo Freire (2003), a educação libertadora se configura em criação do conhecimento e método de ação- reflexão para a transformação da liberdade meio capaz de propiciar a inclusão social e econômica, porém, ela muitas vezes tem contribuindo para reforçar a exclusão da população negra no Brasil. Isso fica mais evidente quando se parte para o sistema educacional.

É imprescindível ressaltar que tratar da questão étnico-racial na Educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as). Posto que, esses sujeitos

[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua

conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos (GOMES, 2005, p. 95).

Diante do que foi exposto é clara a importância de estudos que visem trabalhar com as questões étnico- raciais nessa realidade da Educação de Jovens e Adultos. Nesta perspectiva, teremos os seguintes questionamentos: Os estudos realizados quando dizem respeito aos sujeitos negros dessa modalidade de educação trazem como foco as questões étnico-raciais? E os estudos voltados para as questões étnico-raciais trazem no seu bojo os sujeitos negros da Educação de Jovens e adultos?

Assim, essa pesquisa de cunho bibliográfico se debruçou sobre analisar nos Grupos de Trabalhos (GTs) referentes às temáticas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) e Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) como estavam sendo abordadas essas temáticas. Foram analisados os trabalhos submetidos e aprovados num período entre a 34ª reunião e a 38ª, compreendidas entre os anos de 2011 e 2017. Vale ressaltar que os trabalhos da 39ª reunião não constam aqui porque os mesmos não foram ainda disponibilizados para consulta impossibilitando sua inclusão como dado.

DESENVOLVIMENTO

Nas buscas realizadas percebeu-se que a maioria dos trabalhos que estavam no Grupo de Trabalho com a temática Educação de pessoas Jovens e Adultas (GT 18) tratavam de questões outras que não tinham como foco as questões étnico-raciais e no Grupo de Trabalho da Educação e Relações Étnico-raciais (GT 21) estavam voltadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, raríssimas estudos apareceram tendo a Educação de Jovens e Adultos como público-alvo.

Iniciando pela 34ª reunião (2011) que teve como tema “Educação e Justiça Social” e sediada no Rio Grande do Norte, encontramos no GT 21 referências à implementação da Lei 10.639 no Rio de Janeiro em escolas públicas porém, não trouxe uma modalidade da Educação em questão. Um outro artigo encontrado apresenta a questão étnico racial, porém, voltada para a

formação continuada de professores. A reunião que ocorreu em Pernambuco, 35ª, em 2012, a qual abordava a Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI não foram encontrados artigos que tratassem dessa relação Educação de Jovens e Adultos e questões étnico-raciais.

Na 36ª reunião, realizada no ano de 2013, em Goiânia e abordando o tema Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Dos 12 artigos analisados nenhum contém o tema em questão, apenas há um que se preocupou em investigar em que condições a Educação de Jovens e Adultos tem sido investigada em teses e dissertações com ênfase na juventude negra e o autor traz a conclusão de que dos 57 trabalhos analisados apenas um aborda a sua referida temática.

Na reunião realizada em Florianópolis em 2015, 36ª, com tema Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, foram encontradas 2 produções que trouxeram a temática que proponho porém o foco não é no aluno, um dos trabalhos intitulado “Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: Afirmação de identidade e demarcação da diferença” aborda a Educação de Jovens e Adultos, EJA, em um espaço não escolar, o Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), mas tem como foco seus arranjos espaciais, o lugar simbólico ocupado pela professora e o material didático usado em sala de aula.

Outro artigo expõe os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação que verificou a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como público-alvo alunos entre 12 e 14 anos cursando o 8º Ano do Ensino Fundamental.

Na última reunião que foi a 38ª, realizada no Maranhão em 2015, e versava sobre a Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, não foram encontrados nenhum trabalho referente à nossa temática. Encontramos no GT da Educação e Relações Étnico-raciais produções voltadas para a Educação Infantil, Quilombola, Indígena e educação superior. A pesquisa confirma o fato de que a temática das questões étnico-raciais não são vistas como prioridades a serem tratadas no contexto da Educação de jovens e Adultos ainda que sejam em sua maioria negros e negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto fica evidente a necessidade de estudos como esse, que abordem a importância de trabalhar as questões étnico- raciais no contexto da EJA numa perspectiva de proporcionar à sociedade bem como os sujeitos dessa modalidade uma visão diferenciada da sua condição, de sua existência. Sujeitos em sua maioria negros, e pertencentes portanto, a uma parcela significativa dos excluídos, que se encontram em vulnerabilidade social.

Este trabalho vem como forma de chamar atenção para que haja uma atenção maior para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos visando contribuir e de certa forma, viabilizar o processo de ressignificação da imagem do negro, propiciando um olhar mais direcionado ao potencial do mesmo e do quanto foi importante para a construção da sociedade brasileira e também construir um sentimento de pertencimento étnico e orgulho de suas matrizes. Reconhecer seu potencial e capacidade, percebendo que o ideário de incapacidade foi construído por aqueles que não querem perder o privilégio e desejam a manutenção da sociedade da forma que está posta, já que são, e manter a ideia de inferiorização do negro.

Porém, precisamos entender que existem desafios e impasses das políticas públicas para que haja a superação da posição que a educação de jovens e adultos percebidas desde a reforma educacional da segunda metade da década de 1990. Porém, a escola como espaço sociocultural, ou seja, permeado por diferentes culturas e realidades e que está em constante mudança, tem a obrigação de tratar essas no sentido analítico e reflexivo das questões sociais visando uma sociedade melhor, mais digna, solidária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Camila Bahia Góes⁴⁴

Bárbara Coelho Neves⁴⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das discussões da disciplina TEE- Transformação Digital, Políticas e Espaço de Construção do Conhecimento, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, que teve como objetivo discutir a relação entre tecnologia e as transformações digitais para mudança na sociedade e na organização social, política e educacional.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC e a sala de aula assumem uma relação direta quando falamos sobre práticas que potencializam a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, práticas que problematizam e estabelecem novas formas de se relacionar com o aprendizado e novos contextos de diálogo.

⁴⁴ Universidade Federal da Bahia - UFBA

⁴⁵ Universidade Federal da Bahia – UFBA

As tecnologias digitais são um subgrupo das TIC e se diferenciam no ponto que, as TIC correspondem as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos das pessoas, como por exemplo o rádio, o jornal e a TV. Enquanto que as TDIC são conjuntos de diferentes mídias que se diferenciam pela presença da **tecnologia digital**, ou seja, instrumentos que se utilizam do processamento de dados armazenados e funcionam através da decodificação de códigos digitais (0 e 1) (NEVES, 2019).

Afirma Galvão Filho (2012, p.5) que "[...] as Tecnologias de Informação e Comunicação mudaram definitivamente as formas da humanidade se relacionar com o saber, com o ensinar e o aprender." Dessa forma, as práticas escolarizantes que se baseiam na mecanização, repetição e que se respaldam somente na ideia de memorização não correspondem mais ao processo educativo necessário e pertinente a formação de sujeitos para a sociedade.

Existe uma ideia distorcida de que a Tecnologia Assistiva - TA se equipara as TIC e as TDIC, por isso, deve se ter um cuidado em relação a estes dois recursos, pois as últimas podem ser utilizadas e mediadas com sujeitos que tenham ou não uma deficiência, porém, a TA sobrepõe o uso e a função "facilitadora" ou "mediadora" de outra tecnologia utilizada com crianças sem deficiência, sendo assim, se torna TA, quando pensada e executada para o sujeito que apresente a deficiência.

Diante disso, se propõe neste artigo, discutir as relações entre TDIC e a Tecnologia Assistiva no contexto educacional, visando entender como estes artefatos podem contribuir para a autonomia dos estudantes com ou sem deficiência dentro do contexto escolar. Para tanto, foi necessário um levantamento bibliográfico em torno do tema, a partir do repositório da Capes e da UFBA. Este trabalho teve como aporte teórico, Nardi (2002); Galvão Filho (2012); Pretto; Bonilla (2011); Heinsfeld; Pischetola (2019); Neves (2019); dentre outros.

A partir dos descritores, Tecnologia Assistiva e Tecnologia da Informação e Comunicação, foram encontrados o quantitativo de 35 trabalhos, entre teses e dissertações. Entretanto, foram analisados 10 trabalhos, sendo 7 dissertações e 3 teses, devido a apresentar a relação entre os descritores mencionados.

DESENVOLVIMENTO

Defendia Vygotsky (1934) em suas discussões que o homem é produto das relações sociais e culturais que o envolvem. O homem não é uma ilha isolada, por isso que a linguagem é um signo de comunicação que serve de mediador nas relações estabelecidas com o meio, e é neste processo inter-intrapsíquico que o homem desenvolve suas funções cognitivas mais complexas.

A partir do século XX, surge a necessidade de novas formas de se relacionar, principalmente com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, mais especialmente, com a Internet. Através das TIC, surge outro “processo comunicacional, em rede, horizontalizado, interativo, que permite a realização de trocas simbólicas (informações, sons, imagens), personalizadas, individualizadas e descentralizadas”, afirma Pretto; Bonilla (2011, p.7).

Quando se pensa neste meio de comunicação, pensa a ideia de emancipação do sujeito, ou seja, que gere autonomia e criticidade do homem diante das relações estabelecidas com o meio. Neste contexto, a escola se torna de extrema importância para o processo emancipador do sujeito pelo meio de comunicação da informação digital, pois ela deve viabilizar não somente o acesso, mas as discussões sobre o mecanismo que há por de trás deste meio, da mesma maneira que, deve possibilitar ao estudante agir criticamente diante do uso do mesmo. "Para tal, é necessário se pensar na presença das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, não como meras ferramentas auxiliares dos processos educacionais instituídos", (PRETO; 2011, p.7), mas sim, como artefatos socioculturais, necessidade e transformadora dessa sociedade.

Nas palavras de Galvão (2012, p. 13):

Tecnologias são, portanto, artefatos culturais, produto das necessidades culturais. Através do desenvolvimento e da implantação de artefatos que encarnam intenções e desejos, os seres humanos obtêm ingerência sobre suas necessidades. Os artefatos se tornam mediadores das relações humanas com o mundo e potencializam as capacidades cognitivas ao atuarem como ferramentas técnicas e psicológicas.

Neste contexto, é necessário perceber as Tecnologias, sobretudo, as TDIC, como cultura, como objetos e práticas, simbólicos e estéticos, para além dos materiais e funcionais. Dessa forma, as TIC ao serem introduzidas ao âmbito escolar, passa a dialogar com seu contexto, e, na sala de aula desloca-se o olhar da capacidade técnica e operacional para o engajamento em práticas sociais significativas, contribuindo para a autonomia e emancipação do sujeito.

A escola, por sua vez, ainda não evoluiu no que diz respeito a esta prática reprodutora e mecanicista de ensino, apresentando conteúdos fragmentados, sem atribuir significados com o mundo externo e com os contextos diversos. Reforçando assim, a ideia de uma padronização de aprendizagem, ou seja, o aprendizado é percebido "dentro das caixinhas", não respeitando as singularidades e particularidades de cada um, da mesma forma que o sujeito permanece no lugar de "paciente" no processo educativo, e não, como sujeito ativo e autônomo do mesmo. "As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada da relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva", cita Galvão (2012, p.10)

Ao falar sobre uma escola "inclusiva", primeiro analisa que a "inclusão" perpassa por divergências conceituais, paradigmáticas e políticas e entende-se aqui que a proposta inclusiva está para além do que é inclusão no seu sentido mais raso, ou seja, uma vez que não se trata de "incluir" no sistema que 'exclui' mas sim de transformar a estrutura e as dinâmicas sociais, portanto, não se discute a 'inclusão' mas sim a transformação (NARDI, 2002, p. 5). Sendo assim, a escola assume um papel extremamente importante para este entendimento no que diz respeito aos sujeitos deficientes. Por que a escola não se torna inclusiva quando recebe crianças com deficiência, mas sim, "[...] quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas." (NARDI, 2002, p.7).

Neste contexto, não é negar a deficiência e as suas especificidades, mas sim, não limitar as práticas pedagógicas pensando somente nos alunos com deficiência, é sim, criar possibilidades diversas para conduzir da melhor forma o real aprendizado de todos. Por isso, a Tecnologia Assistiva é utilizada como mediadora para o "empoderamento", para a equiparação de oportunidades e

para a atividade autônoma da pessoa com deficiência (GALVÃO FILHO, 2012). A Tecnologia Assistiva tem caráter interdisciplinar, por que atua diretamente na potencialização das ações autônomas e cada vez mais independentes do deficiente em qualquer área de sua vida social. E, na escola, por sua vez, não pode ser diferente, visto que, a TA possibilita maior autonomia do sujeito diante da aprendizagem.

Entende-se que a Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007). Dessa forma, a Tecnologia Assistiva tem um caráter interdisciplinar que permeia diferentes áreas do conhecimento, mas que visa à autonomia e o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Por isso, é necessário perceber que a Tecnologia Assistiva está para além da capacidade técnica, e sim, na efetivação de um paradigma de educação inclusiva, no sentido de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, assim como um mecanismo para desacomodar preconceitos históricos de práticas pedagógicas ultrapassadas.

As TIC se tornaram, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999), e, quando se trata de sujeitos com deficiência, isso não é torna diferente. Por isso, é importante entender as TDIC podem ser artefatos utilizados como Tecnologia Assistiva ou por meio da Tecnologia Assistiva. Afirma Galvão Filho, et al (2012, p. 30), que:

Utilizamos as TDIC como Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TDIC são utilizadas por meio de Tecnologia Assistiva, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de mouse, software especiais, etc.

Por isso, é importante entender que a Tecnologia Assistiva, pelo seu próprio conceito amplo, abrange recursos de acessibilidade ao sujeito com deficiência, o que pode se entrelaçar com as TDIC. Entretanto, não se pode um artefato e outro equivaler enquanto conceitos e definições. Mesmo que estes artefatos sejam percebidos, como artefatos socioculturais, entendidos como intrínsecos aos desdobramentos do ser humano e de suas atuações socioculturais, quando se trata de Tecnologia Assistiva, enquanto instrumento de mediação para a construção de sentidos, é necessário analisar mais de perto como ocorrem os processos de significação e construção de conhecimentos para a pessoa com deficiência, já que as limitações interpostas pela própria deficiência, incluídos aí todos os obstáculos sociais e culturais dela decorrentes, tenderiam a converter-se em sérias barreiras para essa atribuição de sentido aos fenômenos do seu entorno e à própria interação social. Desse modo, as TDIC e TA podem se convergir, nesse contexto, nos estudos das Tecnologias Educacionais. Estas últimas são entendidas neste texto como o conjunto de procedimentos que tem o objetivo de colaborar com os processos de ensino e aprendizagem e englobam os meios, recursos e suas consequentes transformações culturais num contexto histórico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para se discutir inclusão no contexto escolar, deve ser pensado em propostas que transformem a escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas mecanizadas, uniformizadas, fragmentadas que tendem a seguir determinados padrões de ensino e aprendizagem, outrora, não há discriminação pelas diferenças, não se subtrai o trabalho com um grupo de alunos, se estabelece planejamento flexível, reconhece diversas formas de aprender e para avaliar, exigindo assim, uma mudança do paradigma educacional.

Foi percebido então, a partir do estudo realizado, que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ser artefatos significativos para a ruptura de práticas que visem a repetição e mecanização, pois pode possibilitar ao professor mais ferramentas para que ele crie e recrie suas práticas partindo

de que todos os alunos podem ser autores, uma vez que podem criar, produzir e compartilhar bens imateriais por meio das redes digitais. No que diz respeito à Tecnologia Assistiva, pensando especificamente nos recursos de acessibilidade para os estudantes com deficiência na sala de aula, é importante destacar a relação que pode ser estabelecida com a TDIC, principalmente quando este artefato é utilizado como recurso de mediação entre o professor e estudante, entre o estudante e aprendizado, visando à participação, autonomia e estabelecer relações do sujeito com deficiência e o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena; PRETO, Nelson (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CAT, 2007a. Ata da Reunião III, de abril de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril%202007.doc> Acesso em: 25 de Fevereiro de 2020.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012;

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesqui.** vol.45, São Paulo, 2019, Epub July 18, 2019;

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

NARDI, Henrique Caetano. A genealogia do indivíduo moderno e os suportes sociais da existência. **Psicologia e Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 141-146, jan./jun. 2002.

NEVES, B. Coelho. **Inclusão digital na educação: ciborgues, hackers e políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2019.

ALFABETIZAÇÃO: DO PNAIC AO TEMPO DE APRENDER

Yale Cunha Avelino⁴⁶

Célia Tanajura Machado⁴⁷

INTRODUÇÃO

Por décadas a alfabetização de crianças pequenas tem sido o centro de discussões nos mais diversos espaços educacionais. Resultante destas discussões, aliada a troca de experiências assertivas vivenciadas tanto pelo Estado do Ceará, quanto pelo Estado da Bahia, o Governo Federal implementou em 2012 o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Em 2019, a Secretaria de alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação (MEC) criou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que, desde a sua implementação, busca aperfeiçoar os processos de leitura e escrita para a alfabetização das crianças, instituindo para esta finalidade o Programa Tempo de Aprender. O objetivo deste texto é traçar um comparativo entre os programas, demarcando cada um no seu tempo e espaço, com a finalidade de compreender as mudanças na alfabetização do Brasil após oito anos.

DESENVOLVIMENTO

⁴⁶ Professora do Município de Mata de São João - Bahia

⁴⁷ Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Os Programas educacionais voltados para a alfabetização abordados neste texto buscam a melhoria na qualidade da aquisição da leitura e escrita de crianças, com ações que possibilitem a progressão das experiências leitoras que levem a alfabetização. Neste sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em 17 de julho de 2012 pelo Ministério da Educação, é um compromisso formal assumido pelo governo federal com os demais entes federados que tem o objetivo de “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012). Enquanto, o Programa Tempo de Aprender, instituído em 19 de Fevereiro de 2020, tem “a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas” e os seguintes objetivos:

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. (BRASIL, 2020).

Em se tratando de objetivos, a redação dada ao Pnaic tem o foco na criança, em assegurar a alfabetização de todas, até os oito anos de idade. Já o Programa Tempo de Aprender, propõe melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, assim como assegurar o direito a alfabetização, além de impactar positivamente na trajetória educacional.

O Pnaic, na tentativa de garantir a alfabetização na “idade certa”, quatro princípios centrais são considerados no desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das

capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2016).

O Programa tempo de aprender não cita os princípios centrais do desenvolvimento do trabalho pedagógico. O PNAIC possui caráter de adesão entre Estados, Municípios e Distrito Federal, assim como o Programa Tempo de Aprender, sendo assim, neste aspecto os dois se igualam, pois possuem o mesmo método para ingresso, sendo que os Municípios ou Estados que não quiserem participar, também deixaram de usufruir de benefícios que os programas dispõem.

O PNAIC é uma proposta do governo federal para todos os Estados e Municípios. Os Estados e Municípios que aderirem ao PNAIC comprometer-se-ão a:

promover todas as ações necessárias para alcançar o objetivo, incluído a mobilização dos atores sociais e políticos e a implementação de programas específicos, tais como as ações do Pacto; aplicar a Provinha Brasil no início e no final do segundo ano do Ensino Fundamental, registrando e analisando estes dados em um sistema específico que o INEP disponibilizará a partir de 2013; aplicar as avaliações externas que o INEP realizará com os alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Fundamental, cuja a primeira avaliação acontecerá no final de 2014 (BRASIL, 2016).

O Programa Tempo de Aprender, assim como o Pnaic, possui regime de colaboração, contudo, os critérios que os entes federados deverão executar são totalmente divergentes:

A Secretaria de Educação de compromete-se a estabelecer a alfabetização como prioridade para a gestão e a dar publicidade

às ações do Programa. Compromete-se, ainda, a divulgar a marca do Ministério da Educação e do Governo Federal em tais divulgações.

Expressam o conhecimento de que a inobservância dos dispositivos da Portaria XXX, e de demais atos normativos relacionados ao Programa, bem como o envio de informações incorretas ao Ministério da Educação ou a prestação insuficiente das contrapartidas do ente, poderá importar cancelamento da participação dos envolvidos sem ressalva de outras sanções cabíveis.

Os gestores acima elencados comprometem-se, também, a:

a) assegurar o apoio logístico e operacional para a realização de atividades, promovidas pela rede e por outros atores no âmbito do Programa;

b) promover, às custas do tesouro do ente que representam, os cursos de formação, baseados na capacitação oferecida pela Sealf e alimentados pela rede de multiplicadores estabelecida pelo MEC;

b) disponibilizar para os atores envolvidos, se necessário, insumos para realização de oficinas e reuniões;

c) adotar providências para distribuir recursos e materiais de apoio, quando necessário;

d) prover a infraestrutura necessária para a boa execução de todas as ações do Programa;

e) colaborar com as equipes do MEC, suas concessionárias e contratadas no que diz respeito à atuação no âmbito do Programa;

Informam, por fim, que o coordenador local e o vice-coordenador local, a atuarem como pontos focais nesta Secretaria para assessorar e monitorar o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020).

Enquanto o Pnaic demonstrava preocupação com a execução das ações estabelecidas e com a avaliação do que estava sendo realizado nos Estados e Municípios, o Programa Tempo de Aprender demonstra preocupação com a divulgação da marca do Ministério da Educação e do Governo Federal, além de esclarecer para o ente que deseja aderir ao programa que, precisará dispensar uma quantia relativa para desenvolver as ações.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos prioritários de atuação:

Formação continuada dos professores alfabetizadores, com pagamento de bolsa de estudos; Materiais pedagógicos e literários entregues para cada turma do ciclo de alfabetização;

Avaliações periódicas, incluindo a aplicação e registro dos resultados da Provinha Brasil, e uma avaliação externa aplicada pelo INEP ao final do ciclo de alfabetização; Gestão, controle social e mobilização, apoiados num arranjo institucional que reúne todos os atores envolvidos (BRASIL, 2016).

São esses quatro pilares que norteiam o PNAIC, na perspectiva pedagógica da didática da alfabetização e do letramento, a avaliação sistemática e a gestão do processo, a formação continuada dos professores e a avaliação dos resultados alcançados os alunos, se constituem como o primeiro passo para que o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa possa dá certo, contudo se não houver uma efetiva gestão por parte dos Municípios para articular as ações e estratégias do PNAIC, os outros pilares não são exitosos.

O Programa Tempo de Aprender, assim como o Pnaic, também se apoia em quatro eixos, sendo eles:

Art. 2º O Programa será organizado nos seguintes eixos, com suas respectivas ações:

I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização:

- a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil;
- b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e
- c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.

II - eixo Apoio pedagógico para a alfabetização:

- a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização;
- b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica;
- c) aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental.

III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização:

- a) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura;
- b) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização; e
- c) avaliação de impacto do Programa.

IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2020).

O Programa Tempo de Aprender demonstra inovação em sua organização, demonstrando interesse em formar também os gestores, parte integrante do ensino, especialmente quando se trata de crianças pequenas. Outro aspecto que demanda atenção especial é referente ao ingresso da educação infantil à alfabetização, afinal, é preciso ter cuidado, para que não haja rupturas no processo, mas também que este processo não seja acelerado e sem sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo em tempos e espaços distintos, foi possível perceber que poucas ações foram modificadas entre Pnaic e o Programa Tempo de Aprender. Entretanto, é latente que o Pnaic possui um caráter mais próximo da criança em sua redação e que existe uma preocupação para que os quatro eixos principais de atuação fossem executados, contudo, no processo, se há fragilidade em um dos eixos, os outros também ficam fragilizados, deixando assim de alcançar o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade.

O Programa Tempo de Aprender apresenta algumas inovações comparadas ao Pnaic no sentido da formação, com a inserção dos gestores e a formação a distância para professores que, ao seu término avaliará o professor por meio de prova, sendo assim diferente da estrutura de formação do Pnaic, na qual avaliava o professor a cada formação, como o professor também poderia avaliar o formador, contudo não se tratava de uma prova e sim de um diálogo, com a finalidade de construção do conhecimento e aprimoramento para as próximas formações, em prol da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação. Disponível em: pacto.mec.gov.br. Acesso em 27 de Outubro de 2016.

BRASIL. **Portaria 280**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Diário Oficial da União. Fevereiro, 2020.

ANÁLISE DO PERFIL EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO MÉDIO RIO DE CONTAS POR MEIO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)⁴⁸

Jamine Barros Oliveira Araújo⁴⁹

INTRODUÇÃO

A utilização de indicadores de avaliação atribui um valor estatístico à qualidade do ensino de uma escola ou rede, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Tais ferramentas são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, contribuindo para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola (Secretaria Estadual Educação, Paraná). No entanto, sabe-se que a internacionalização da educação têm modelado instituições educacionais com base em modelos e sistemas econômicos mundiais, conduzindo as políticas nacionais como os programas, projetos de lei e diretrizes, levando em certa medida a resistência à avaliação externa por parte dos atores envolvidos no

⁴⁸ Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁴⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

processo ensino-aprendizagem, pois corroboram com uma criação de padrões iguais para análise de realidades e fenômenos desiguais vivenciados nos estados e municípios, no “chão da escola” (grifo meu).

Este estudo trata-se da avaliação do perfil educacional dos municípios do Território de Identidade (TI) do Médio Rio de Contas, localizado entre o Centro Sul e o Sul Baiano, entre as coordenadas aproximadas de 13°38' a 14°32' de latitude sul e 39°26' a 40°56' de longitude oeste, ocupando uma área de 9.881 km² (IBGE, 2011), o que corresponde a aproximadamente 1,7% do território estadual. É composto administrativamente pelos municípios de Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã (BAHIA, 2012), com vistas ao aprimoramento das tecnologias de planejamento e avaliação das políticas públicas desenvolvidas pelas escolas públicas, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Iremos analisar os instrumentos de gestão utilizados nos municípios do Território Médio Rio de Contas, através pesquisa exploratória, com abordagem quanti-qualitativa, no segundo semestre de 2020 com término no final do segundo semestre de 2021. A pesquisa será desenvolvida no Território Médio Rio de Contas, que abrange os municípios de: Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã, com uma população estimada de 366,507 pessoas e 3.300 alunos matriculados. São em média profissionais atuando na área de educação. A amostra será composta por 16 Dirigentes Municipais de Educação dos 16 municípios pesquisados e 30% da equipe gestora das escolas municipais da educação básica.

O instrumento para levantamento das informações será análise documental feita a partir de dados disponíveis na plataforma online do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscar aprimorar as práticas de gestão tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação, a qual exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO, 2007). Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9),

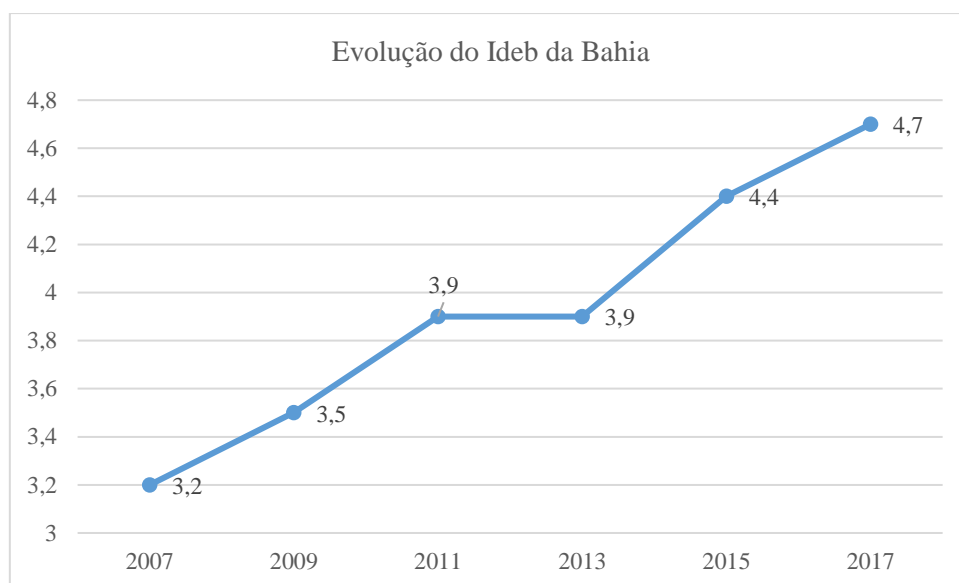
(...) a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (...). Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula (...).

Dentre os 16 municípios que compõem o TI Médio Rio de Contas, apenas um apresentou taxa de analfabetismo inferior a 20,0% – Jequié, com 15,2%, inferior à média da Bahia para o mesmo ano: 16,3%. A taxa mais elevada foi identificada no município de Dário Meira, 32,4%. Seguido de perto por Apuarema (30,9%) e Boa Nova (30,4%). Este último, mesmo estando entre os mais elevados índices de analfabetismo do TI, apresentou o melhor comportamento durante os anos de 2000 e 2010, reduzindo em 14,3 p.p. a quantidade de pessoas acima de 15 anos que não sabem escrever um simples bilhete em seu idioma nativo.

Entre os municípios componentes do TI Médio Rio de Contas, Aiquara apresentou a maior frequência escolar bruta para as três faixas etárias analisadas – 4 a 5 anos, 96,6%; 6 a 14 anos, 98,4%, e 15 a 17 anos, 80,6% –, tendo uma frequência média de 91,9%. A faixa etária de 4 a 5 anos (educação pré-escolar) teve frequência de 84,4% para o território (superior apenas em 0,4% em relação à do estado). Entretanto, dois municípios exibiram frequência média bruta abaixo de 75,0% para a referida faixa etária: Dário Meira (70,7%) e Gongogi (71,4%).

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Bahia se constitui, no cenário nacional, como o sétimo estado brasileiro com os piores resultados no IDEB 2017 dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O fato é que de 2007 para 2017 houve um crescimento de 1,5, como apresentado no gráfico 1, no entanto esse número não representa um avanço significativo se comparado à meta 6,0 que precisa alcançar até 2021.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB da Bahia nos anos de 2007 a 2017



Fonte: INEP (2019)

De acordo com o gráfico 1, percebe-se a evolução do IDEB do ensino fundamental na Bahia. O estado sai de um índice de 3,2 em 2007, para 4,7 em 2017, perfazendo um total de 06 edições em 10 anos, um aumento incipiente. Particularizando os indicadores educacionais para o TI do Médio Rio de Contas, ressalta-se que os 16 municípios estão com os índices bem abaixo da meta nacional e estadual. Os dados agregados podem ser visualizados no quadro 1.

Quadro 1 – IDEB dos 16 municípios Território de Identidade do Médio Rio de Contas, ensino fundamental, anos finais, de 2005 a 2017.

MUNICÍPIO/ ANO	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7
Bahia	2,8	3,0	3,1	3,3	3,4	3,7	3,7
Aiquara	2,2	2,1	2,6	3,0	2,5	2,4	2,7
Apuarema	2,0	2,1	1,8	2,1	3,0	3,3	3,2
Barra do Rocha	1,6	2,2	3,3	3,4	3,0	3,5	3,4
Boa Nova	-	2,5	3,0	2,9	3,0	3,0	3,6
Dário Meira	2,8	3,2	2,9	3,1	3,5	3,5	3,8
Gongogi	2,8	2,9	2,6	2,8	3,2	3,3	2,9
Ibirataia	1,9	2,3	3,2	3,2	3,5	3,9	4,2
Ipiaú	2,5	3,0	2,9	2,8	3,0	4,1	3,6
Itagi	2,3	2,3	2,8	1,8	2,8	2,4	2,7
Itagibá	2,4	3,0	3,2	3,7	3,3	4,2	4,3
Itamari	-	2,3	2,1	2,8	2,2	1,8	1,9
Jequié	1,9	2,5	2,7	2,6	2,4	2,9	3,4
Jitaúna	2,1	2,1	2,1	2,4	2,4	3,7	3,7
Manoel Vitorino	3,3	2,4	2,7	3,3	2,8	2,7	2,6
Nova Ibiá	2,7	2,8	3,4	3,3	3,8	3,8	2,6
Ubatã	-	-	-	-	2,9	2,3	3,1

Fonte: INEP (2018). Notas: Elaborado pela autora

Os dados, do quadro 1, do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstram que os municípios do território se encontram na faixa dos piores índices IDEB, nos âmbitos estadual e nacional, assim como nas taxas de escolarização apresentam baixos indicadores demonstrando a necessidade de se implementar políticas públicas de educação com foco no planejamento e avaliação destes indicadores com vistas à melhoria da “qualidade da educação” (grifo meu) na regional.

A utilização de indicadores, nas últimas décadas, na área da educação, tem sido importante instrumento de gestão, pois possibilita que os responsáveis atuem nas redes de ensino, em programas e projetos, identificando situações que necessitam de mudanças, de incentivos ou aprimoramento. Os indicadores são compostos por parâmetros quantitativos e qualitativos que auxiliam no acompanhamento de determinada atividade, apontando se os objetivos estão sendo atingidos ou se há necessidade de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que, o IDEB sozinho não é capaz de representar a qualidade do ensino brasileiro, é preciso fazer a sua interpretação levando-se em consideração as desigualdades regionais e locais, bem como os determinantes sociais de seus achados.

A análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. Tal perspectiva implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo (DOURADO, 2007).

Segundo Barroso (2006, p. 13), o conceito de regulação, em que pesem os diferentes significados possíveis, pode ser utilizado “para descrever dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”.

Sendo assim, analisar e compreender o processo de gestão de políticas públicas e os mecanismos pelos quais os atores envolvidos no processo de construção, formulação e reformulação destas, estão se organizando no interior da Bahia, precisamente os municípios que compõem o Território Médio Rio de Contas, proporcionará ganho científico e aprimoramento da qualidade de ensino na região. E, para tanto, buscar-se-á analisar como os gestores escolares exploram os resultados do IDEB em processos decisoriais na perspectiva de melhoria de qualidade da Educação, perpassando sobre o que se entende sobre qualidade na Educação e quais aspectos dentro das políticas de avaliação externa, através do IDEB, em consonância com as práticas pedagógicas convergem ou divergem nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Inep, 2007. (Texto para Discussão, n. 26). Disponível em: <<https://goo.gl/VJpTTF>>. RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta escolas**. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/municipio/indicador/taxaDistorcaoInep.xhtml>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político- Pedagógico. **Cadernos Cedes: arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos**. Campinas: Unicamp. v. 23, n. 61. dez. 2003.

**ANÁLISE DOS MARCOS LEGAIS DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DA BAHIA**

Mary Adriana dos Santos Evangelista⁵⁰

Edna Santos de Jesus⁵¹

Rodrigo da Silva Pereira⁵²

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa em andamento sobre a gestão nas unidades escolares de ensino médio de Salvador-Ba e região metropolitana, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE) no âmbito da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

A Nova Gestão Pública (NGP) é um programa que repousa sob a racionalidade técnica da Administração Pública. Dotada de princípios que remetem aos conceitos e práticas do *ethos* privado, a NGP advoga por uma

⁵⁰ Universidade Federal da Bahia

⁵¹ Universidade Federal da Bahia

⁵² Universidade Federal da Bahia

política de resultados em detrimento do processo, fato que atinge diretamente a lógica da gestão democrática na educação.

Seguindo o que foi preconizado pelo Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) pelo Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014), o sistema de ensino público estadual da Bahia anunciou o estabelecimento de normas de gestão democrática que normatizaram a implementação de eleições para escolha dos gestores escolares. Nesse estudo, a partir da análise documental, iremos investigar a gestão democrática nas escolas públicas estaduais à luz da legislação baiana e a presença dos princípios da NGP.

A LEGISLAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS BAIANAS E OS PRINCÍPIOS DA NGP

A Meta 19 do PNE, que incide sobre a gestão democrática da educação, apresenta progressos na consolidação da gestão democrática como princípio do ensino público, na medida que, regulamenta que a comunidade deverá ser consultada, publicamente, sobre quem irá gerir as atividades pedagógicas, administrativas, financeiras e sociais da escola, no entanto, movida pelos princípios da NGP, associa essa escolha a “critérios técnicos de mérito e desempenho” e condiciona o repasse de recursos somente para os municípios e estados que aderirem ao especificado na Meta 19.

Desse modo, a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática escolar esbarra nas pressões e determinações promovidas pela política gerencialista que exige, cada vez mais, a incorporação de mecanismos de mercado nos instrumentos formais do Estado e, conseqüentemente, na condução da gestão pública.

Sobre a meta 19 do PNE, Peroni e Flores apontam que:

Se por um lado, a consulta pública à comunidade escolar prevista na Meta 19 pode significar um avanço nos locais onde não há histórico de gestão democrática, seja na forma de lei própria, seja na forma da vivência de processos democráticos, por outro lado, cabe um alerta no sentido de que a associação

de critérios técnicos de mérito e desempenho a essa consulta à comunidade restringe a própria efetividade deste princípio. Em nosso entendimento, esta redação tenta articular em um mesmo texto dois mecanismos de gestão que representam concepções diferentes e mesmo antagônicas, uma de matriz democrática e outra vinculada a modelos de viés gerencial, restando aos entes federados o desafio de implementar em conjunto critérios tão distintos (2014, p. 186).

Nesse cenário, analisaremos a sistemática para escolha dos dirigentes escolares na rede estadual baiana de ensino que é normatizada pelo Art.18 da Lei nº 8.261/2002 (Estatuto do Magistério), pelo Decreto nº 16.385/2015 que dispõe sobre os critérios para provimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das escolas estaduais públicas baianas e pela Portaria nº 885/2019 que definiu as regras do novo processo de certificação para preenchimento de vagas para os cargos de dirigentes escolares.

O certame para escolha dos diretores escolares e vice-diretores, seguindo os preceitos do PNE, tem caráter seletivo e eletivo, sendo realizado em duas etapas: avaliação de conhecimento em gestão escolar e a eleição pela comunidade escolar (BAHIA, 2015). Na abordagem descrita pela normativa do concurso para dirigentes escolares, entendemos que a intenção do governo estadual é de lançar mão da certificação como um instrumento de avaliação para estabelecer padrões de competências e mérito entre os candidatos ao cargo. Esse é um modelo de caráter seletivo oriundo do setor privado, portanto, reflete a adoção de gestão gerencial do sistema escolar pelo poder executivo baiano.

Há de se esclarecer que a formação administrativa e pedagógica do dirigente escolar é uma prática necessária para melhoria da qualidade do ensino público. O que se questiona, nesse estudo, é qual a intencionalidade que move essa diligência, na perspectiva da NGP?

Segundo Alves,

A gestão democrática de sistemas de ensino e de escolas vem sendo, paulatinamente, substituída pela gestão gerencial da educação por meio de legislações específicas e de programas de gestão que estão regulando novas relações na organização do trabalho na escola, tendo como centro do processo, a gestão (2015, p. 3).

Nesse contexto descrito por Alves, a legislação democrática baiana não ficou imune. Os conceitos de “gerenciamento”, “desempenho” e “controle” estão presentes nas atribuições do diretor escolar descritos no Art. 24 da Lei nº 8.261 (BAHIA, 2002, p.7-8), bem como, os conceitos de “aferição”, “competência”, “habilidade” e “padronização” constam nas etapas de seleção e de avaliação do trabalho do gestor escolar (BAHIA, 2015, p.1; 6-7) e nos módulos de estudo da última certificação para dirigentes escolares. Desse modo, os conceitos da meritocracia e da competição, com ênfase nos resultados, predominam nos rituais de escolha dos dirigentes escolares e estes, adotam os conceitos de mercado no planejamento da gestão escolar e na condução pedagógica para superação dos problemas educacionais através dos instrumentos de controle de processos e de resultados.

A segunda etapa do processo seletivo para ocupação do cargo de diretor e vice-diretor na rede estadual baiana de ensino, é a eleição (BAHIA, 2015). Segundo Lima (2014, p. 1071), a eleição é “uma regra nuclear da democracia e nas escolas, também, um testemunho e uma prática com potencial impacto numa educação para e pela democracia”. Nessa perspectiva, a eleição de gestores escolares é o processo que melhor materializa a luta contra o autoritarismo na gestão da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a gestão escolar e sua efetiva democratização exige que se leve em consideração os desafios do cotidiano escolar, o momento político atual e a necessidade de garantir os processos institucionais e democráticos de ensino e de gestão. Na perspectiva da política de gestão democrática, a legislação baiana apresenta avanços e legitima a participação da comunidade escolar na escolha dos dirigentes escolares, porém, constatamos que os princípios e práticas adotadas, a partir do referencial político e epistemológico da NGP, acabam por comprometer iniciativas que busquem dar materialidade ao que está subscrito no marco legal.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.G. R. **A gestão da educação na política educacional do estado de Mato Grosso do Sul: Análise da proposta de “educação para o sucesso” (2007-2013).** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC - Florianópolis.

BAHIA. **Lei nº 8.261**, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Diário Oficial do Estado, 30 mai.2002.

BAHIA. **Decreto nº 16.385**, de 26 de outubro de 2015. Dispõe sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das unidades escolares estaduais. Diário Oficial do Estado, 27 Out. 2015.

BAHIA. **Portaria nº 855/2019**, de 14 de novembro de 2019. Torna pública a abertura de inscrições e as regras referentes à certificação para provimento de vagas para os cargos de Diretor e de Vice-diretor de Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Diário Oficial do Estado, 15 nov.2019.

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Lex, 1988.

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

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

PERONI, V. M. V; FLORES, M.L.R. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA E O LUGAR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Katia Danielle S. S. Rozzato⁵³

Antonia Almeida Silva⁵⁴

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9394/1996, situam a Gestão Democrática do ensino público entre os princípios que norteiam a organização da educação brasileira. Em complementação a isto, a LDBN, no seu Art.14, aponta que os Sistemas de Ensino devem definir as normas da gestão democrática, o que torna cada ente responsável pela especificação da forma de exercício deste princípio, dando força aos respectivos órgãos de regulação da educação.

A gestão democrática refere-se a um conceito polissêmico que há décadas está na arena de disputas dos debates educacionais brasileiros, mobilizando representantes de abordagens diversas, tais como a liberal e a emancipatória. No seio das abordagens em disputa, a gestão democrática é entendida neste trabalho como uma prática político-pedagógica que, além dos mecanismos de participação dos sujeitos nas instâncias deliberativas no âmbito das unidades escolares (colegiadas, conselhos e fóruns representativos das

⁵³ PGE - UEFS

⁵⁴ PGE - UEFS

categorias), é um componente estruturante de relações baseadas no exercício da política como diálogo. (PARO, 2002, PAIVA, 1987).

Neste contexto, o presente estudo problematiza a produção acadêmica sobre a educação, com ênfase nos estudos que tematizaram as políticas públicas para esta área na rede municipal de Feira de Santana, no período 2012-2017. O objetivo do trabalho foi mapear a produção acadêmica que elegeu a educação municipal dessa localidade como objeto de estudo, buscando identificar a incidência de estudos voltados para o tema da gestão democrática e suas características.

A pesquisa foi baseada na tipologia do estado de conhecimento ou estado da arte, tomando como *corpus* teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação. Os estudos dessa natureza se caracterizam pela revisão sobre um determinado tema, dentro de um campo específico do conhecimento, visando identificar, entre outros elementos, as tendências nas pesquisas e os vieses teórico-metodológicos que elas revelam. Em face dos limites de espaço, serão priorizados aqui as preferências temáticas dos pesquisadores. Os dados foram coletados no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “Feira de Santana” e “Educação”.

AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA

Em levantamento realizado por Brito (2015), no banco de teses e dissertações da CAPES, foi mapeado 23 trabalhos sobre a educação no município de Feira de Santana, produzidos no período de 1999 a 2011, abrangendo temas diversos. Chamou atenção nesse levantamento a forte presença de estudos relacionados à formação de professor e práticas pedagógicas, os quais totalizaram 13 produções, enquanto apenas cinco produções colocaram em relevo as políticas públicas para educação, sendo um sobre trabalho docente (SILVA, 2008), dois sobre educação especial (SOARES, 2010 e SOTO, 2011) e dois sobre gestão educacional (SILVA, 1999 e CASTRO, 2011).

Os dois trabalhos que investigaram a gestão democrática tiveram características específicas, pois as autoras se voltaram para planos distintos do estudo da temática. Enquanto Silva (1999) analisou a relação entre as mudanças ocorridas nas legislações municipais e seus desdobramentos gestão e qualidade do ensino nas escolas municipais no período 1985-1996, Castro (2011) analisou o processo de construção do Sistema Municipal de Educação no município de Feira de Santana e, portanto, priorizou a análise dos aspectos referentes ao ordenamento.

Silva (2008) investigou como as reformas educacionais iniciadas a partir de 1990 impactaram a formulação de políticas públicas para a formação e carreira do magistério público em Feira de Santana. Os dois trabalhos que investigaram as políticas de inclusão problematizaram o mesmo objeto, mas com recortes distintos. Soares (2010) investigou a estratégia de formação de multiplicadores adotada pelo Governo Federal na implementação de políticas públicas na educação especial através do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEI: DD), em 2003. Este estudo, além de Feira de Santana, tratou de mais quatro municípios pólo de implantação do PEI:DD: Salvador, Juazeiro, Vitória da Conquista e Barreiras. Soto (2011) buscou compreender como as políticas da Educação Especial implementadas pelo Ministério da Educação, através do PEI:DD foram gestadas e implementadas no município de Feira de Santana.

Em diálogo com esses dados, o estudo aqui empreendido investiu no período de 2012 a 2017, mantendo como objeto de estudo teses e dissertações disponíveis no banco da CAPES, utilizando como palavras-chave os termos “Feira de Santana” e “Educação”. Foram localizados 20 trabalhos que versavam sobre a educação no município de Feira de Santana, abrangendo as seguintes temáticas e quantidades: três sobre Educação Especial; um sobre currículo; quatro sobre juventude e o ensino de jovens e adultos; quatro sobre formação de professores e práticas pedagógicas; dois tematizaram a cultura escolar; um a história de um estabelecimento escolar; cinco as políticas públicas para educação na rede municipal entre 2012 e 2017. Neste último grupo foram incluídos os trabalhos que passaremos a caracterizar a seguir.

Rehem (2013) analisou a política para a educação infantil no município de Feira de Santana, problematizando a demanda e materialização do atendimento

das crianças nessa etapa da educação básica. Aponta nesse estudo a atuação das associações como demandantes e ofertantes com grande protagonismo na educação infantil.

Brito (2015) analisou os marcos regulatórios para a educação infantil no governo de Colbert Martins e seus sentidos na democratização da educação pública. O estudo apontou a existência de modelos diferenciados de instituições quanto a finalidade e organização pedagógica, bem como constatou que a política implementada no período de 1989 a 1992 não contribuiu para a democratização da educação infantil. Lopes (2013) problematizou a intervenção do empresariado nas políticas educacionais implementadas pela rede municipal de Feira de Santana. O estudo concluiu que as intervenções promovidas pelos empresários estão relacionadas principalmente nos modelos de gestão eficiente e eficaz, advindos da iniciativa privada.

Lima (2014) analisou os desdobramentos e significados da política pública nacional de Educação do Campo em Feira de Santana e concluiu, entre outros aspectos, que a compreensão político-pedagógica dessa política não constitui referência estruturante das ações encetadas pela Secretaria de Educação em Feira de Santana. Castro (2016) examinou os textos oficiais de criação e regulamentação do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana, analisando as concepções que emergiram nesses documentos. Evidenciou que o Conselho é uma arena de debates que tende a agir para ratificar as decisões do executivo municipal.

Considerando o quantitativo de trabalhos identificados por Brito (2015) e os dados coletados na pesquisa que ora apresentamos, foram computados 10 trabalhos que pautaram as políticas públicas para educação, dentre os quais apenas três problematizaram a gestão do sistema ou da escola, no período de 1999 a 2017: Silva (1999), que investigou os desdobramentos da legislação na gestão e qualidade do ensino nas escolas da rede municipal; Castro (2011 e 2016) que analisou, primeiro, a instituição do Sistema Municipal de Educação no município de Feira de Santana e, posteriormente, o Conselho Municipal de Educação.

Diante destes levantamentos constatou-se que apenas o trabalho de Silva (1999), antes catalogado por Brito (2015), tratou diretamente a questão da gestão democrática da escola, no período de 1985 a 1996. Neste trabalho a

autora aponta que as discussões sobre gestão democrática foram concretizadas em leis que formalizaram o processo eleitoral para diretores e vice-diretores. No entanto, constatou a ausência de mobilização da categoria para dar vazão a processos de organização e defesa dos pressupostos da gestão democrática, com vista à superação dos modelos burocráticos e autoritários existentes. O estudo constatou a insatisfação dos professores da rede com a permanência de algumas práticas de gestão conservadoras, após a experiência da eleição direta para diretor(a) no município e relatou que somente a formulação e aplicação da lei não garante mudança nas práticas dos gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível identificar que as pesquisas realizadas sobre a educação na rede municipal abrangem temáticas diversas e que a produção voltada para as políticas educacionais e, em particular, a Gestão Democrática da educação na rede municipal de Feira de Santana, ainda são poucos e indicam lacunas. Os resultados apontaram para possibilidades de novos estudos sobre este tema, sobretudo no que tange às nuances do exercício da função de diretor(a) e as relações com organização do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Aprov. em 05 de outubro de 1988.

BRITO, Cintia Falcão. **Transição política e educação infantil em Feira de Santana: a democratização e seus sentidos no governo Colbert Martins (1989-1992).** B875t. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2015.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da produção dos textos oficiais.** 121 f.: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **O Sistema Municipal de Ensino**: uma análise histórica em Feira de Santana, no período de 1990 a 1998. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 2229/2001, de 13 de março de 2001**. Altera dispositivos da lei nº 1778/94, e dá outras providências. Feira de Santana, 2001.

LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. **A política pública da educação do campo em Feira de Santana**: entre o dizer e o fazer. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

LOPES, Vânia Pereira Moraes. **A intervenção do empresariado na educação escolar**: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana – Ba (2001-2008). L856.i.146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARO. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

REHEM, Fani Quitéria Nascimento. “Coisa de pobre”: política de educação infantil em Feira de Santana-Ba (@001-2008). 2013. 241f. Tese (Doutorado em Política Social) –Pós-Graduação em Política Social, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Antonia Almeida. **Estrutura e funcionamento do ensino - continuidades e rupturas do ensino fundamental**. 1999. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. **Trabalho docente em Feira de Santana - BA (2001-2004): precarização e profissionalização**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade**: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação das políticas públicas. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOTO, Ana Paula Oliveira Moraes. **Programa Educação inclusiva direito à diversidade** - proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

**ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR:
ESTUDO DE DOIS CASOS
NA CIDADE DO SALVADOR**

Ive Carolina Fiuza F. Milani⁵⁵

Márcia Pereira Martins Vale⁵⁶

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica em condições e ambientes diferenciados configura-se em espaço de múltiplas possibilidades para o desenvolvimento e expansão de habilidades tanto para o professor como para o aluno. O atendimento pedagógico domiciliar (APD) visa dar continuidade ao processo educativo formal no ambiente domiciliar, assegurando o cumprimento do princípio da universalização e do acesso à educação, uma vez que a legislação brasileira reconhece esse direito a crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram temporária ou permanentemente impossibilitados de frequentar a escola comum, por motivo de saúde ou estado de adoecimento, deficiência que

⁵⁵Especialista em Gestão Educacional - UNIFACS, Tecnologias e Novas Educações – UFBA e Educação Especial e Inclusiva – Universidade Cândido Mendes. Pedagoga pela Faculdade de Educação da Bahia., Secretaria Municipal de Educação do Salvador

⁵⁶ Mestranda em Políticas Sociais e Cidadania UCSAL. Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva, Psicopedagoga Clínica e Institucional – UNEB, Atendimento Educacional Especializado – Universidade Cândido Mendes. Pedagoga pela UCSAL, Secretaria Municipal de Educação do Salvador

o impeça de ser incluído ou apresente vulnerabilidade. (BRASIL, MEC, 2002, p.14).

Nesta modalidade, o professor precisa utilizar uma diversidade de estratégias para favorecer o ensino e aprendizagem, e a prática pedagógica é norteada pelas especificidades da condição de saúde do aluno.

O atendimento pedagógico domiciliar é baseado nas orientações pedagógicas da educação básica, e regulamentado e acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação do Salvador. No município de Salvador, o APD é realizado pela Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED, 2013). Esta é a primeira escola do Brasil que garante estes direitos, emitindo a documentação da vida escolar – histórico – dos alunos matriculados. Atualmente, 20 alunos têm aula em seus domicílios. O presente trabalho foi realizado em oito domicílios do município de Salvador e abaixo estão descritos dois relatos do mesmo, com os objetivos de: contribuir na defesa do atendimento pedagógico domiciliar que oferece um vasto campo empírico de investigação; proporcionar visibilidade ao atendimento pedagógico domiciliar, e as crianças, jovens e adultos que se encontram em internação domiciliar, uma vez que são pouco visíveis socialmente. O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, com bases metodológicas na pesquisa qualitativa de natureza descritiva e analítica.

DESENVOLVIMENTO

Caso 1

Flor de Lis ⁵⁷ esteve no APD de 2012 a 2016, até os 15 anos de idade, com o diagnóstico de mielomeningocele, também conhecida como espinha bífida aberta, uma má-formação congênita da coluna vertebral em que as meninges, a medula e as raízes nervosas estão expostas. É o tipo mais comum e mais grave de espinha bífida. A aluna também apresentava infecção urinária grave. Era uma jovem muito tímida, cheia de receios e não possuía nenhuma interação com as

⁵⁷ Nome fictício.

redes sociais. Foi então desafiada a participar do grupo Domicílio Virtual, no Facebook, que reúne pais, professores e alunos da Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce. O intuito desse grupo privado é que possam se conhecer, interagir e promover a aprendizagem. Após este desafio ser aceito a mesma começou a elevar a sua autoestima e começou a se cuidar para estar sempre bonita nas suas postagens. O uso da tecnologia proporcionou a Flor de Lis condições de se perceber como autora e construtora da sua própria história. Utilizando o celular que viabilizou um maior acesso a informações e possibilitou que a mesma postasse suas produções em tempo real no grupo domicílio virtual e dialogasse com os colegas e professores validando as suas produções e refletindo sobre as mesmas. Ela avançou em todas as disciplinas e também demonstrou competências e habilidades na utilização do celular, Facebook, tablet e os mesmos contribuíram significativamente para a aprendizagem dela. Ela foi à primeira aluna a receber o APD e hoje está cursando Direito.

Caso 2

Maurício⁵⁸ atualmente está com 21 anos de idade, e esteve no APD de 2010 a 2017. Filho mais novo do casal, que ainda tem mais dois filhos. Com diagnóstico de lesão medular congênita, apresenta comprometimento nas vértebras C1 e C2⁵⁹, não tem função motora e/ou sensitiva dos membros superiores e inferiores, tronco, órgãos pélvicos, sistema respiratório e excretor. Por utilizar ventilação mecânica para respirar através da traqueostomia⁶⁰, tem dificuldade na expressão verbal, contudo, comunica-se oralmente com as pessoas. O aluno tem o aspecto cognitivo preservado, entende a realidade ao seu redor, questiona, expressa seus desejos e sentimentos, e cumpre instruções simples, quando quer. Apesar de suas limitações é um adolescente feliz/alegre, de bem com a vida. Em internação domiciliar, recebe o atendimento de "Home

⁵⁸ Nome fictício.

⁵⁹ Refere-se às vértebras cervicais da coluna vertebral, C1(alta) e C2(áxis), responsáveis pelos músculos da respiração e músculos dos membros superiores e inferiores.

⁶⁰ A traqueostomia é um dos recursos que podem ser usados para facilitar a chegada de ar aos pulmões, é uma pequena abertura feita na traqueia, na parte anterior do pescoço, próxima ao "pomo de Adão", onde é introduzido um tubo de metal, conectado a um respirador, mecânico ou não.

Care”⁶¹, sendo acompanhado por uma equipe de saúde multidisciplinar. O atendimento pedagógico foi realizado em seu quarto/leito - localizado em sua residência-, utilizou as tecnologias como recurso estruturante da aprendizagem, a tecnologia da comunicação e informação contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Este recurso possibilitou a Maurício o desenvolvimento de algumas habilidades, como: relato de vivências; escuta atenta; conto e reconto de fatos e acontecimentos do cotidiano; discrimina os sons das letras e das sílabas; junta letras para formar sílabas e transformar em palavras; grafa as letras do alfabeto de imprensa maiúsculo e minúsculo, identificando-as pelo som e pelo formato; escreve/digita palavras com correspondência sonora de cada letra na escrita das palavras (*escrita alfabética*); reconhece o uso das letras; realização de cálculos e problemas com as quatro operações, com frações e números racionais; pesquisa de temas e games na internet. O APD proporcionou ao aluno a inclusão no processo de escolarização, o contato com o saber e possibilidades de diálogo com o mundo.

CONCLUSÃO

O atendimento pedagógico domiciliar produz conhecimentos que contribuem para reflexão sobre a proposta pedagógica a ser desenvolvida, métodos, técnicas e procedimentos compatíveis com as necessidades e especificidades da clientela atendida. Faz-se necessário redobrar a atenção, com avaliação e acompanhamento permanente, habilitação/qualificação dos profissionais atuantes no APD proporcionando momentos de construção, expressão e reelaboração do processo ensino-aprendizagem proporcionando um processo educativo que possibilita trilhar um caminho próprio e auxilia na diminuição da tensão gerada pelo estado de saúde. A presença e o trabalho pedagógico do professor que conhece as necessidades curriculares e de saúde do aluno permite que haja atenção ao indivíduo em sua integralidade, inserindo-o no processo educativo favorecendo seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

⁶¹ Modalidade contínua de serviços na área de saúde, em um ambiente extra-hospitalar, que tem como objetivo promover, manter e/ou restaurar a saúde do paciente, maximizando o nível de independência e minimizando os efeitos debilitantes de uma internação prolongada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

SMED. **Resolução CME nº. 038/2013**. Disponível em:
<[http://educacao.salvador.ba.gov.br/
documento/resolucao-cme-no-0382013/](http://educacao.salvador.ba.gov.br/documento/resolucao-cme-no-0382013/)>. Acesso em: 2 nov. 2019.

CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA, O MARCO LEGAL E A PRÁTICA NA REGIÃO DE SALVADOR

Bruna Gomes de Oliveira⁶²

Rodrigo da Silva Pereira⁶³

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte do resultado da pesquisa “Gestão Escolar em Salvador: Perfil, concepção de gestão e trabalho dos diretores”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, no âmbito da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Neste estudo, discutiremos as diferentes perspectivas teóricas que perfizeram o debate acerca da gestão escolar no Brasil, o marco legal através da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e por fim, as concepções de gestão expressas por uma parcela dos diretores escolares da Região Metropolitana de Salvador.

Os dados apresentados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com 12 diretores escolares, e analisados a partir das técnicas

⁶² Universidade Federal da Bahia

⁶³ Universidade Federal da Bahia

de análise de conteúdo proposta por Bardim (1977). As conclusões apontam para a perda de espaço de orientações autoritárias no ambiente escolar, ressalvada a distância entre o que nos foi apresentado e as práticas no cotidiano escolar e aponta para a demanda de fortalecimento dos mecanismos democráticos.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E MARCO LEGAL

Souza (2018) identifica uma divisão entre duas escolas que demarcam a produção científica sobre a gestão escolar no Brasil: a escola clássica e a escola crítica. A clássica perpassa a obra de Antônio Carneiro Leão (1953), José Querino Ribeiro (1952) e Anísio Texeira (1961), tendo como enfoques temáticos à preocupação em cientificizar a gestão escolar, debatendo sob diferentes matizes epistemológicas as especificidades da administração escolar em relação à administração científica.

Já a escola crítica surge no contexto da redemocratização, apresentando uma antítese a perspectiva clássica no que tange a gestão escolar, buscando compreendê-la a partir das suas mediações com o modo de produção capitalista. As contribuições de Arroyo (1979) e Paro (1988) buscam elucidar o papel que a administração escolar enviesada sob uma premissa tecnicista cumpre na reprodução das desigualdades sociais, e enfatizam a dimensão política que a escola exerce em uma sociedade democrática.

Nesse contexto, com base legal na Constituição de 1988 em seu artigo 206 inciso VI, a gestão democrática aparece como um dos princípios aos quais o ensino deve ser ministrado nas instituições públicas, bem como aparece na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), sendo consagrada como um dos princípios da educação e em seu artigo 14 é definido como este modelo de gestão deve ser colocado em prática. Surgindo assim um desafio para a educação subverter a lógica de uma escola conservadora, baseada na hierarquia, para uma nova concepção a qual valoriza a coletividade.

CONCEPÇÃO DE GESTÃO A PARTIR DOS DIRETORES ESCOLARES NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR

As entrevistas realizadas com os gestores das escolas integrantes do NTE26 são compostas por 29 questões, dividida entre 5 eixos: dados institucionais, perfil do gestor, formação do gestor, concepção de gestão e intensificação do trabalho. Neste artigo analisaremos o eixo concepção de gestão.

Dentre os doze entrevistados 50% consideraram o processo seletivo e eleição a forma mais correta de se escolher o gestor escolar, muitos a definem como a mais democrática, atestando que existem conhecimentos mínimos que um gestor precisa saber, porém não bastam apenas os conhecimentos, mas uma harmonia com a comunidade. Em contrapartida, 33,4 % dos entrevistados consideram apenas a eleição como um instrumento satisfatório. Os outros 16,6 % responderam processo seletivo e indicação e processo seletivo apenas.

Ao que se refere aos processos de tomada de decisão no espaço escolar, onze gestores preferem a tomada de decisões por meio de consulta comunidade escolar, compreendendo que a participação de todos contribui para as melhores decisões. Também é explícito que a depender da decisão que precisa ser tomada são convocadas as esferas que melhor se adéqua.

Quando questionados sobre qual dimensão da gestão – administrativa, pedagógica e financeira – considera mais importante, 11 entrevistados consideram a dimensão pedagógica como a mais importante, em relação a um entrevistado que considera a dimensão financeira. Torna-se perceptível que quase a totalidade dos gestores compreendem que o pedagógico se faz como a dimensão essencial da escola, sendo ela o proposito maior de todo o trabalho desenvolvido pela instituição escolar.

Em contrapartida, quando perguntados sobre quais das dimensões da gestão os gestores mais se dedicam, encontramos 50% dos gestores com maior dedicação a dimensão pedagógica, 33,3% dedicam a dimensão financeira e 16,4% a dimensão administrativa, ou seja, a maioria ainda enxerga que a dimensão pedagógica demanda uma atenção especial, no entanto já foge a totalidade que considera a dimensão pedagógica como mais importante. Os outros 47,7 % direcionam sua atenção as outras dimensões e justificam que essa dedicação se dá as dificuldades e demandas que o administrativo e o financeiro requerem. No caso da dimensão financeira muitos justificaram a falta de

qualificação específica para lidar com a prestação de contas, sendo assim, demandando bastante tempo para efetiva-la a contento.

Quando questionados sobre o que deve fazer parte de uma gestão escolar e o que constitui uma efetiva gestão os diretores apresentaram variados elementos. Na primeira pergunta 66,6% dos entrevistados consideram a democracia e a participação como um elemento importante para uma gestão escolar, e na segunda pergunta sobre o que constitui uma efetiva gestão, 58,3% dos gestores consideram a participação de todos como um elemento essencial. Desse modo à maioria reconhece o princípio democrático da gestão como estabelece os marcos legais. Outras respostas frequentes se referem a elementos que favorecem boas relações interpessoais no ambiente escolar (respeito, diálogo, sensibilidade, paciência, etc). Segundo os gestores as boas relações interpessoais na escola favorecem todo o desenvolvimento das atividades escolares, bem como enxergam que para o exercício de uma gestão democrática o diálogo, a participação de todos e o respeito se fazem como essenciais.

Em seguida, os gestores também foram questionados a apresentar elementos que não devem fazer parte da gestão escolar. Muitos pontos foram colocados. Observando as maiores ocorrências temos que 50% dos gestores enxergam que as más relações interpessoais e o autoritarismo não cabem a uma efetiva gestão. Não significa dizer que o autoritarismo não exista mais dentro das escolas, no entanto os gestores estão passando a rejeitar a centralização dos serviços, a posição hierárquica de que a figura do diretor seja o centro de todas as atenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo indica que o processo de redemocratização inscreveu alterações significativas na gestão escolar no contexto social analisado, de maneira que, o distanciamento apontado pelos diretores das posturas autoritárias revela uma anuência por parte destes atores políticos em efetivar práticas democráticas na realidade escolar. Contudo, ainda podem existir distanciamentos entre as concepções de gestão e a efetiva prática. Assim, pode-se concluir que a gestão autoritária vem cada vez mais perdendo espaço dentro

das instituições de ensino, é possível indicar que o princípio da gestão democrática, nas escolas analisadas, tem encontrado simetria, não sem contradições, na teoria, no marco legal e na concepção dos gestores entrevistados, elemento fundamental para efetivação da democracia nas escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Administração da educação, poder e participação**. Educação e Sociedade. Ano I, n. 2, jan. 1979. Campinas: Cedes.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** – Lisboa. Edições 70, 1977.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 de abril. 2019

BRASIL, **Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil**. F: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 07 de abril. 2019.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.

SOUZA, Ângelo Ricardo. “As teorias sobre a gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras”. In: SILVA, Maria Abádia da. PEREIRA, Rodrigo da S. (org). **Gestão escolar e o trabalho do diretor** – 1ª ed. Curitiba. Appris, 2018.

TEIXEIRA, A. **Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961. p. 84-89.

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO
ESCOLAR PARA A QUALIDADE SOCIAL
DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UM ESTUDO DE CASO
NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
VELHO CHICO**

José Expedito de Jesus Júnior⁶⁴

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta pesquisa, em andamento, que tem como objetivo investigar as práticas de gestão escolar, voltadas à formação dos atores educativos, e suas contribuições para a qualidade social da educação básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico, Estado da Bahia. O cenário de pesquisa é a escola pública, lugar privilegiado de iniciação do conhecimento e de socialização da cultura na sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Neste sentido, propusemos tomar como objeto da pesquisa as práticas de gestão escolar, voltadas à formação dos atores educativos (diretoras, vice-diretoras, secretárias escolares, coordenadoras pedagógicas, professoras e funcionárias), diferentemente dos atores escolares (estudantes), por

⁶⁴ Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) /Universidade Católica do Salvador (UCSal)

entendermos a importância de um ambiente escolar reflexivo e de aprendizagem onde todos aprendem permanentemente.

Do ponto de vista da abordagem do problema admitimos a pesquisa qualitativa pelo fato de que a investigação em andamento está centrada na expressão de sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa às suas ações (GATTI e ANDRÉ, 2013). Por meio do estudo de caso, utilizamos o grupo focal e a entrevista em profundidade como dispositivos de coleta de dados.

Neste estudo, servimo-nos do conceito de qualidade referenciada no social, que envolve os princípios de qualidade formal e qualidade política como dimensões integradas, cuja base decorre do desenvolvimento de relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas; de gestão escolar referenciada numa abordagem multidimensional de administração da educação, porque traz em sua perspectiva uma visão crítica e uma racionalidade global compreensiva do processo de (re)construção do conteúdo histórico da gestão no contexto da educação como campo de estudo e instrumento de intervenção social.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisar a noção de qualidade na educação, Demo (1995) distingue duas dimensões: a qualidade formal e a qualidade política. A qualidade formal correlaciona-se a “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento”. A qualidade política refere-se à “competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante os fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1995, p. 14). Relaciona-se ao nível de participação cidadã, alicerçada em valores culturais e comprometida com a qualidade de vida coletiva.

O conceito de qualidade social da educação resulta da articulação entre qualidade formal e qualidade política. Para Libâneo (2013, p. 62), qualidade social “significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão”. Podemos afirmar que a ideia de qualidade social da educação perpassa, também, pela articulação das relações entre a

educação e o desenvolvimento científico e tecnológico intermediadas pela equidade e coesão social. Fialho, Santos e Vivas (2012, p. 186), consideram que:

Equidade [é um] princípio fundamental para nortear as políticas públicas, exhaustivamente usado na área da saúde e educação, tem seu significado comumente vinculado ao conceito de igualdade e justiça social. Por sua vez, a noção de coesão social é frequentemente associada à noção de integração regional, a rigor um dos grandes desafios das políticas sociais integradas.

Se tomarmos o pressuposto de que o contexto social e político no Território de Identidade Velho Chico estão sob a égide da atividade intelectual e do conhecimento, bem como do potencial de difusão em rede, podemos compreender que a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico se integram e se imbricam numa relação interdependente. A expressão de Fialho, Santos e Vivas (2012, p. 196) corrobora a afirmativa anterior, a respeito da articulação educação e desenvolvimento.

As reflexões sobre a natureza da relação entre educação e desenvolvimento permitem reforçar o entendimento de que se trata de uma relação de interdependência, assim como fortes são os indícios de que o meio técnico-científico integra as condições de infraestrutura no campo da educação e do desenvolvimento científico.

Assim, a busca da qualidade social em educação se estabelece em um processo de esforço individual e coletivo, faz-se necessário articular um conjunto de objetivos e estratégias pautados em uma gestão escolar compreensiva do seu caráter multidimensional. Uma educação de qualidade é aquela que assegura a todos os estudantes o direito de aprender a ler, escrever, contar e conviver em suas múltiplas dimensões e possibilidades da vida societal (globalização, tecnologias da informação e comunicação, redes colaborativas, movimentos sociais e políticas de inclusão social).

Tomamos, ainda, Benno Sander (1995; 2007) como aliado teórico ao fundamentarmos esta pesquisa porque sua contribuição para o campo da administração da educação compõe uma genealogia do campo de conhecimento

e constitui um modelo multidimensional de “análise de confluências e contradições simultâneas entre quatro construções históricas de administração da educação”. (SANDER, 2007, p. 91) A perspectiva multidimensional de administração da educação é composta por quatro dimensões interdependentes e integradas dialeticamente: a dimensão econômica, a dimensão pedagógica, a dimensão política e a dimensão cultural. Para cada uma das dimensões equivale um critério de desempenho que, respectivamente, são: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

A orientação epistemológica da perspectiva multidimensional de administração da educação aproxima-se das propostas onde a liberdade de escolha e de ação pelo ser humano está diretamente implicada com a responsabilidade e a adesão social; aliada a soluções políticas e educacionais que promovam a criação de espaços plurais, diversificados e multirreferenciais; recusando, portanto, qualquer posicionamento individualista descomprometido socialmente com a educação ou que se fundamente no utilitarismo economicista e na competitividade funcional. (SANDER, 1995; 2007).

Portanto, a associação do conceito de administração da educação de perspectiva multidimensional ao de qualidade social da educação se constitui em um desafio a ser posto na ação de investigação das práticas de gestão escolar, voltadas à formação dos atores educativos, no âmbito do Território de Identidade Velho Chico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto apresentou, em síntese, o desenho teórico e metodológico da pesquisa em andamento acerca das contribuições das práticas de gestão escolar voltadas à formação dos atores educativos e suas contribuições para a qualidade social da educação básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico. Distinguimos a ideia de qualidade formal e qualidade política como dimensões imbricadas à qualidade social da educação. Ressaltamos a perspectiva multidimensional como síntese de uma racionalidade global compreensiva do processo de (re)construção do conteúdo histórico da gestão educacional como campo de estudo e estratégia de intervenção social.

Desta forma, compreendemos que as conexões e tensões entre gestão escolar e qualidade social no âmbito da educação são definitivas e permanentes, uma vez que a natureza intrínseca da qualidade é fundamentalmente humana. Libâneo põe em relevo a noção de que “buscar a qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se constituírem como sujeito”. (LIBÂNEO, 2013, p.62)

A pesquisa mostrou até aqui o quanto é incipiente a noção de escola reflexiva e aprendente implicada a todos os atores educativos (diretores, vice-diretores, secretários escolares, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários), não se restringindo, exclusivamente, aos atores escolares (estudantes); há uma demanda significativa para o alcance de todos os segmentos da escola em torno da tríade Projeto Político Pedagógico – Autonomia Escolar – Trabalho Coletivo, articulando-se a ideia de pensamento sistêmico, planejamento estratégico e educação permanente.

Intencionamos, ainda, por meio desta investigação, responder algumas questões concernentes a identificação da expressão de sentidos por atores educativos acerca da qualidade social da gestão escolar e a inferência, a partir da perspectiva multidimensional, de possíveis transferências para a construção de um desenho prático-reflexivo de gestão escolar de qualidade social voltada à educação permanente dos atores educativos.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Qualidade e educação**. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1995. Coleção formação e trabalho pedagógico.

FIALHO, Nadia. SANTOS, Maria. Cristina. Elyote. M., VIVAS, Maria. Izabel. Q. Equidade e coesão social na perspectiva da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico. **Poiésis Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**. Unisul, Tubarão. Número especial. p. 184-200. Jun./Dez. 2012. Disponível em <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1173>>. Acesso em: 24 set. 2016.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2ª. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017 (Coleção Educação: experiência e sentido).

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção educação contemporânea).

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO PIEMONTE DO PARAGUAÇU

Nadja Maria Amado de Jesus⁶⁵

Anita dos Reis de Almeida⁶⁶

INTRODUÇÃO

Muitos sistemas de ensino vêm assegurando por diversos meios, a presença do coordenador pedagógico nos órgãos gestores do sistema e nas suas respectivas unidades de ensino, objetivando o fortalecimento do trabalho pedagógico nas escolas. Contudo, a simples existência desse profissional na estrutura organizacional das redes, não assegura a efetivação de um trabalho de coordenação pedagógica, capaz de contribuir para garantia de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

A complexidade dos processos pedagógicos requer profissionais com domínio cada vez maior dos conhecimentos necessários à organização de uma prática transformadora e, nesse contexto, a compreensão sobre a função do coordenador pedagógico, bem como, suas atribuições no espaço escolar, é fundamental para a organização e planejamento do trabalho. Desta forma,

⁶⁵ Ufba

⁶⁶ Ufba

consideramos como objetivo deste estudo compreender o perfil, os saberes e as práticas do coordenador pedagógico que atua na educação do campo no Território Piemonte do Paraguaçu, por ser este o território de vinculação do Município de Itatim, dentre as municipalidades baianas, o que obteve o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 7,1 (sete vírgula um), divulgado em 2018.

Ressaltamos que a metodologia que orientou este trabalho de investigação, está inscrita nas abordagens qualitativas e interpretativas e adotamos como procedimento metodológico a pesquisa de campo, com aplicação de questionário eletrônico junto a 14 (quatorze) coordenadores pedagógicos com atuação no exercício profissional no ano de 2018.

O texto está dividido da seguinte forma: introdução, na qual apresenta os caminhos metodológicos que nortearam a coleta dos dados e informações para a pesquisa; em seguida, traz-se uma discussão sobre a concepção de coordenação pedagógica e as especificidade da educação do campo; logo depois expõe a caracterização do Território do Piemonte do Paraguaçu; posteriormente, estendem-se as interpretações dos pesquisadores e aprofundamento da pesquisa de campo sobre o Coordenador Pedagógico no Território do Piemonte do Paraguaçu, depois são apresentados os Resultados e Discussões da pesquisa e por último, são tecidas algumas considerações finais que refletem, dentre algumas questões, sobre a importância desta pesquisa para a continuação tanto da confirmação dos resultados obtidos, como também do enriquecimento das discussões sobre o papel do coordenador das escolas do campo.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história da educação o trabalho de coordenação pedagógica assumiu diferentes propósitos articulados aos interesses e as concepções de educação subjacentes às políticas educacionais em cada período histórico. Assim, em determinado período, o trabalho de supervisão escolar deu ênfase a função de controle, fiscalização e punição (Saviani, 2006), caracterizado nas atribuições do inspetor de ensino, que atuavam nas unidades escolares.

Para Domingues (2014), o processo acelerado de mudanças educativas, políticas, sociais, de desenvolvimento tecnológico bem como, as reformas

educativas vão determinando processos de mudança no trabalho pedagógico que precisam ser considerados pelo coordenador pedagógico, sobretudo na organização da formação dos docentes. Assim, é preciso pensar no desenvolvimento da profissionalidade de todos, inclusive do próprio coordenador pedagógico.

Desse modo, considerando, no mundo contemporâneo, as demandas da escola pública e a sua responsabilidade social na garantia do direito de aprender, acreditamos numa concepção de coordenação pedagógica, não mais como fiscalização e controle, mas sim, como ação de favorecimento do processo ensino aprendizagem que se estrutura no trabalho coletivo, na prática reflexiva dialogada com o professor e com a comunidade escolar e local, para emancipação dos sujeitos e promoção da mudança social.

O Estado da Bahia possui 27 Territórios de Identidade que tem como centralidade estabelecer uma estratégia de gestão política e estimular a cooperação e a articulação regional com foco no desenvolvimento. Ressaltamos que os Territórios são constituídos a partir da característica singular de cada região. O Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu está localizado no Centro Norte Baiano e composto administrativamente por 13 (treze) municípios: Boa Vista do Tupim, Iaçú, Ibiquera, Itaberaba, Itatim, Lajedinho, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Ruy Barbosa, Santa Terezinha e Tapiramutá (SEI, 2016).

Ao analisarmos os principais dados do IDEB, o número de estabelecimentos, a matrícula na Educação Básica do Território, podemos considerar que a profissionalização dos coordenadores pedagógicos, agentes institucionais responsáveis por processos de difusão do conhecimento por meio da formação continuada na escola e a articulação do processo de implementação de diretrizes curriculares, precisa levar em consideração as demandas específicas das unidades escolares do campo, e, conseqüentemente, os saberes e práticas necessários à valorização da cultura local e superação de um modelo urbanístico de currículo.

Desta forma, para configuração dos saberes e práticas do coordenador pedagógico na Educação do Campo, direcionamos aos coordenadores com atuação no Território do Piemonte do Paraguaçu, um questionário eletrônico. Como resultado do questionário aplicado, identificamos que 47,9% dos

coordenadores possuem formação inicial em Pedagogia e 57,1% indicaram formação inicial em licenciaturas específicas. Tal constatação nos leva a inferência de que os saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos respaldam-se sobretudo, nas experiências vivenciadas por esses profissionais como docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A educação do campo possui um conjunto de referenciais e marcos regulatórios, que orientam e determinam políticas específicas, que advogam sobre o respeito as especificidades culturais, políticas, éticas e estéticas, dos sujeitos que vivem no campo. O coordenador pedagógico ao assumir a articulação do trabalho pedagógico nesse contexto, precisa que lhe seja assegurada a profissionalização necessária à mediação junto à comunidade escolar, de um projeto político pedagógico próprio e apropriado para as escolas do campo.

Na pesquisa realizada, observamos na análise dos dados que 57,1% dos Coordenadores Pedagógicos afirmarem que já participaram de cursos de formação continuada específico para os coordenadores, 42, 9% indicam nunca terem participado. Identificamos ainda que 42,9 % cursaram uma pós-graduação em Coordenação Pedagógica, e apenas 7,1% em Educação do Campo. Esses dados revelam que apesar da existência de oportunidades de formação inicial e continuada voltadas à profissionalização de coordenadores pedagógicos, ainda é pouco expressiva, a formação continuada específica para atuação nas escolas do campo.

A pesquisa aferiu ainda a percepção dos coordenadores sobre a existência ou não de diferenças no trabalho de coordenação pedagógica nas escolas do campo e da sede e aponta que, 64,3% dos coordenadores consideram que existem diferenças e 35,7% informa que não. Consideramos que essas constatações, evidenciam possibilidades de existência de organização do trabalho pedagógico em escolas do campo que desconsideram a realidade cultural e as identidades das escolas e sujeitos que integram essa modalidade.

Ao indagar os coordenadores sobre os principais desafios do trabalho de coordenação pedagógica nas escolas do campo, o levantamento junto aos coordenadores com atuação no território Piemonte do Paraguaçu, apontam: a ausência dos pais/responsáveis na escola; o acompanhamento a sala de aula;

alta rotatividade dos docentes e o excesso de atribuições para o coordenador pedagógico. Os coordenadores destacam, também, como desafios o pouco tempo disponível para o acompanhamento a sala de aula, a rotatividade de professores em decorrência de questões políticas partidárias e a resistência de docentes em participar dos encontros formativos. Por outro lado, os profissionais também indicam dificuldades no planejamento da rotina de trabalho, na mediação de ações de intervenção voltadas para superação de defasagens nas aprendizagens dos alunos e na logística do transporte para acompanhamento das escolas do campo.

Ao serem questionados sobre os saberes necessários para o exercício da função de coordenador pedagógico nas escolas específicas da zona rural, apontam a necessidade do conhecimento sobre a localidade e a realidade dos alunos, ou seja, conhecer o contexto social e cultural como oportunidades de valorização e contextualização dos conhecimentos, articulando o local com o global ampliando o conhecimento de mundo dos alunos; articulação da formação com conhecimento didático coerente com a realidade do campo, contextualização dos conteúdos e habilidades, adequação do currículo dentre outros elementos para a transformação da educação do campo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a pesquisa nos possibilita afirmar que os processos formativos de coordenadores pedagógicos, seja no âmbito da formação inicial seja na formação continuada, ainda precisam ser ampliados e aprofundados, oportunizando a profissionalização de atores que necessariamente precisam dispor de saberes específicos para mediação qualificada no contexto da educação do campo.

No Território do Piemonte do Paraguaçu, parte significativa dos coordenadores pedagógicos que participaram respondendo ao questionário, possuem formação inicial em cursos de Pedagogia e no âmbito de diversas licenciaturas. Contudo, os saberes e práticas necessários a atuação no âmbito da coordenação pedagógica, vão além do saber conteudinal e das experiências bem-sucedidas como docente. Ou seja, a experiência de sala de aula, por si só não é suficiente para referenciar as práticas do coordenador pedagógico,

sobretudo quando se atua no âmbito das modalidades de ensino e neste caso, na Educação do Campo. É necessário um conjunto de saberes, provenientes de diversas experiências que articulam saberes pessoais e profissionais construídos ao longo da trajetória de atuação e formação do coordenador pedagógico.

Por fim, cabe reiterar que atuar na educação do/no campo, implica considerar a identidade dos sujeitos, valorizar sua cultura e história, na articulação de saberes e práticas que possibilitem a efetivação de um currículo contextualizado, que respeite o protagonismo, a diversidade e os direitos dos que vivem nas comunidades camponesas.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada do Docente na Escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEI. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Salvador. 2016. Disponível em.

http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284. Acesso em: 13 fev. 2019.

CULTURA ESCOLAR E SAÚDE: DO HIGIENISMO A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Maria Florência D. B. Brasileiro⁶⁷

Juliana Mota Lima⁶⁸

Ione Oliveira Jatobá Leal⁶⁹

INTRODUÇÃO

Cultura refere-se a um conjunto de significados que são apreendidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Para Oliveira (2003), faz parte da cultura tanto o que é incorporado a partir dos símbolos, códigos e normas, como também, as mudanças que ocorrem por pressão dos membros, mas que ainda, não se institucionalizaram. O termo *cultura escolar* incorpora significado semelhante e foi introduzido no Brasil, em 1950, por Antônio Cândido, ao se referir à escola como tendo uma dinâmica própria resultante da interação dos sujeitos no interior e exterior da escola (KNOBLAUCH *et al.*, 2012). Esta pesquisa interessou-se em conhecer como o tema saúde se apresenta na cultura escolar a partir das pesquisas de discentes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E ainda identificar as regiões do país que concentram o maior número de produções sobre *cultura escolar e saúde*, buscar os focos de interesse das produções de cultura escolar que dialogam com saúde e

⁶⁷ Universidade do Estado da Bahia - UNEB

⁶⁸ Universidade do Estado da Bahia - UNEB

⁶⁹ Universidade do Estado da Bahia - UNEB

empreender os modelos de saúde que fundamentaram a saúde na cultura escolar. Trata-se de uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática (RS) que segundo Soares e Yonekura (2011), permite reunir os melhores resultados de pesquisas disponíveis sobre um dado tema a partir de uma avaliação rigorosa e confiável das produções. Para tanto, realizou-se um levantamento sobre as produções de discentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da CAPES a partir das categorias: “cultura escolar” e “escola” AND “saúde”. Os resultados primários obtidos a partir do banco de Teses da CAPES foram compilados em tabelas produzindo os dados secundários. Estes foram analisados e os resultados sugerem que poucas foram as produções que tratavam dos conhecimentos de saúde no contexto da escola.

REVISÃO DE LITERATURA

O termo *cultura escolar* populariza-se a partir da apropriação das obras de Jean Hébrard e Chervel, em 1990, que postulavam que a escola era capaz de produzir uma cultura própria a partir dos saberes próprios, singulares e originais que ela produzia e que se estendia para a sociedade. Em 1992, Forquin vai acrescentar que *cultura escolar* se aplica aos conhecimentos, saberes e materiais culturais que uma sociedade define como objeto de estudo e ensino para seus pares em dado momento histórico e social (VIDAL, 2005 apud KNOBLAUCH *et al.*, 2012). Para Oliveira (2003), outra obra importante foi o artigo de Azanha, em 1990/1991, que procurava conhecer o que é a escola e suas práticas. Em Filho e outros (2004), a obra de Júlia, em 1995, foi decisória, por estudar a *cultura escolar* como objeto histórico e social, assim como também, foi a obra de Frago (1995) por versar que *cultura escolar* abrange as diversas manifestações das práticas escolares, transitando de alunos a professores e de normas a teoria, abrangendo tudo o que acontece na escola. Em Nóvoa (1995) citado por Oliveira (2003), a escola passa a ser pensada além do seu caráter técnico e organizacional para se constituir em uma instituição político-cultural. Portanto, hoje, entende-se que existe uma cultura que a escola produz, que é diferente da cultura normativa e que se materializa a partir das relações de pressão político-cultural entre os sujeitos que estabelecem ajustes sociais. Neste

sentido, considerou-se o conceito de *cultura escolar* proposto por Julia e Frago (1995) por se alinharem com os objetivos propostos para esta pesquisa.

Trazendo o conceito de educação saúde para o âmbito da escola, segundo Mohr (2002), ela é definida como sendo as atividades realizadas como parte do currículo escolar e como tal possuindo uma intenção pedagógica definida, ou seja, objetiva o ensino e aprendizagem de algum conhecimento relacionado à saúde individual ou coletiva. Logo, para compreender como o tema saúde surge na cultura escolar, como os professores se apropriam do conhecimento em saúde e como processam as práticas pedagógicas, faz-se necessário (re)visitar a história da educação em saúde enquanto política de governo no Brasil.

O Higienismo introduziu práticas autoritárias, normativas e europeizadas fundamentadas no controle do comportamento humano (Ballester, 2017; Pelicioni; Pelicioni, 2007). O objetivo era transmitir conceitos de higiene e cuidado com o corpo, porém não consideravam as condições sociais (CARVALHO, 2015; ROSA, 2015). O currículo trazia o cuidado com o corpo, higiene e meio ambiente que deveriam ser ensinados pelos professores (ROCHA; VIVIANI; LIMA, 2017). Estava presente as ideias binárias como saúde-doença, normal-anormal que se propagaram historicamente, contribuindo para a exclusão daqueles considerados desviantes. Para Luengo (2010) a lógica da homogeneidade se mantém ainda hoje, produzindo escolares estigmatizados e patologizados contribuindo para o processo de medicalização da aprendizagem.

O avanço da ciência e a política adotada na época da Ditadura deram hegemonia ao modelo Biomédico (BORNSTEIN, 2016) que veio agregar muitas práticas do Higienismo e do modelo preventivo, de sorte que a educação em saúde evoluiu, primordialmente, como prática de transmissão de informações sobre doença, higiene e hábitos saudáveis (ROSA, 2015; CYRINO; TEIXEIRA, 2017). A título de exemplo, D'Ávila (1966), em sua obra, ensinava aos docentes como os conhecimentos de saúde deveriam ser abordados na escola, por meio da temática no currículo, permitindo ao professor fornecer lições de higiene na leitura, na escrita, no cálculo, na ginástica e nos trabalhos manuais, visando formar hábitos para a defesa da saúde por meio do automatismo regular e completo. Em 1971, surge os programas de saúde no currículo das escolas por meio da Lei 5.692/1971 (MARINHO; SILVA; FERREIRA, 2015).

A 8ª Conferência Nacional de Saúde ao adotar o sentido ampliado de saúde da Carta de Ottawa de 1986 vai influenciar a produção da Constituição de 1988 (PELICIONI; PELICIONI, 2007). Esta implanta o Sistema Único de Saúde e as bases legais para a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (CARVALHO, 2015). Em 1996/1997, entram os Temas Transversais (TS) com uma proposta de promoção da cidadania, democracia, direitos humanos, saúde escolar e empoderamento comunitário. Porém, Lomonaco (2004) e Costa (2011) afirmam que para saúde, a proposta não se efetivou, pois, a maioria dos educadores quando abordam o tema, o fazem de forma pontual, em uma visão reducionista de saúde e notadamente na disciplina de ciências ou biologia. Em 2007, o Decreto Presidencial 6.286 implanta o Programa Saúde na Escola que se destaca pela proposta de ações intersetoriais, participação da comunidade e desenvolvimento de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde realizadas na escola pelos profissionais da saúde e educação (BRASIL, 2007).

Apesar das rupturas provocadas em prol da Promoção da Saúde, nota-se a valorização do saber médico que sempre se colocou historicamente hegemônico nos espaços de discussão das políticas de educação em saúde (BRAMBILLA, 2017). Para Minayo (1997), isto ocorre, porque este modelo se alinha a lógica do mercado de bens e serviços de saúde. Já Luengo (2010) denuncia o processo de medicalização da infância e Pato (1999) chama atenção para a higiene mental escolar, pois na busca da normalidade, procura-se corrigir os desajustamentos infantis. Já Camilo (2014) destaca que a medida que o fracasso escolar é analisado apenas pelo viés da biologia, demais fatores sociais e culturais podem ser desconsiderados.

De fato, é necessário questionar as práticas higienistas e assistencialistas na escola e ampliar a compreensão para o ser humano de forma integral com respeito a diferença e ao contexto social e cultural (GRACIANO *et al.*, 2015). Educar em saúde significa ensinar através e a partir do tema saúde com o objetivo de mobilizar experiências cotidianas potentes para desenvolver a autonomia de ação e a capacidade cognitiva dos alunos (MOHR, 2002). Portanto, percebe-se o grande potencial da escola para mediar a produção do conhecimento em saúde para a transformação social (GRACIANO *et al.*, 2015).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Acessou-se o banco de Teses da CAPES, no segundo semestre de 2018, a partir da categoria "cultura escolar" resultando em 1.697 publicações. Devido a aproximação do termo com cultura na escola, cultura da escola e ainda com o termo cultura educacional, foi realizado outro acesso com esses descritores resultando em 1894 produções registradas no quadro 1.

Quadro 1 - Produções da capes de cultura escolar por descritor.

DESCRITOR	Nº	%	TIPO DE PRODUÇÃO					
			Doutorado	%	Mestrado	%	Mestrado Profissional	%
"cultura escolar"	1.697	89,6	412	89,18	1161	89,58	124	91,18
"cultura da escola"	124	6,5	35	7,58	79	6,10	10	7,35
"cultura na escola"	20	1,1	01	0,22	19	1,47	0	0,00
"cultura educacional"	53	2,8	14	3,03	37	2,85	2	1,47
Total	1894	100	462	100	1296	100	136	100

Fonte: autoria própria, 2018

Através do quadro 1, 89,6% das produções utilizaram *cultura escolar*, corroborando com o trabalho de Knoblauch e colaboradores (2012) que observaram um valor de 86,70%. Os demais descritores podem estar sendo utilizados para compreender como a cultura escolar é determinada pela historicidade. Assim, para Silva (2006), o termo *cultura escolar* evoluiu no tempo, nas sociedades, nas relações e nos espaços de disputa do poder cultural, levando ao estudo dos processos de reconhecimento e legitimação do capital cultural diante de outras formas de capital (SILVA, 2006). A primeira produção ocorreu no ano de 1993, seguido uma média aritmética de cinco produções/ano até o ano 2000. De 2001/2013 há um aumento passando a 68 trabalhos/ano. De 2014 a 2018 houve 717 trabalhos, revelando uma média de 143 trabalhos/ano, evidenciando a importância desse período para a temática. Apesar da existência de obras que abordam o ensino de saúde na escola antes de 1993, como o livro de D'Ávila (1966), não se verificou na CAPES pesquisas anteriores a 1993.

Selecionou-se o período 2014/2018 devido a magnitude de produções que contemplaram sete grandes áreas do conhecimento: ciências humanas (579), multidisciplinar (89), ciências da saúde (22), linguística, letras e artes (20), ciências sociais aplicadas (4) e ciências biológicas (2). Selecionou-se as produções do tipo tese (188) que foram analisadas segundo a distribuição por estados e regiões brasileiras produzindo o quadro 2.

Quadro 2 - Produção de tese por estado e região do Brasil, 2014-2018.

Região	ESTADO									Total de Produção	Perdental %
Norte	AC	RO	RR	AM	AP	PA	TO			03	1,60
	0	0	0	1	0	2	0				
Nordeste	BA	SE	AL	PE	PB	RN	CE	PI	MA	37	19,7
	5	3	0	2	10	11	2	4	0		
Centro Oeste	MT	MS	GO	BSB						18	9,57
	5	5	5	3							
Sudeste	MG	SP	RJ	ES						72	38,30
	11	41	16	4							
Sul	PR	SC	RS						58	30,85	
	29	8	21								
TOTAL										188	100

Fonte: autoria própria, 2018

Nota-se no quadro 2, que o eixo Sul/Sudeste concentra mais da metade das produções sobre cultura escolar (69,15%), dado que corrobora com a pesquisa de Knoblauch e colaboradores (2012) que achou um valor de 80%, mas que revela, também, uma redução nessa hegemonia, devido a uma maior participação da Região Nordeste. Selecionou-se as teses cujos orientadores haviam orientado três ou mais publicações resultando em 40 teses. Destas, selecionou-se aquelas cujo resumo contivesse a categoria *cultura escolar* (34) para se fazer a leitura do resumo, permitindo analisar a média aritmética com que um mesmo termo se repetiu nas palavras chaves, construindo o quadro 3.

Quadro 3 - Frequência de termos nas palavras chaves, 2014-2018.

PALAVRAS CHAVE	PRODUÇÃO	MÉDIA %
História Cultural/ da Educação	11	32,35
Cultura Escolar	17	50,00
Currículo	08	23,53
Formação de Professores	06	17,65
Práticas Pedagógicas	04	11,76
Ensino/Educação	25	73,53
Inclusão Escolar	2	5,88
Educação Étnico-racial	7	20,59
Habitus	2	5,88
Outros	28	82,35

Fonte: autoria própria, 2018

O quadro 3 revela que a categoria ensino e educação se repetiu em 25 teses (73,53%), seguido de cultura escolar (50%) e história cultural/da educação (32,35%). Já a categoria outros (82,35%) trouxe as produções cujas palavras-chave não se repetiram. É um dado importante, pois evidencia a pluralidade de sentidos que se pode associar à *cultura escolar* e a possibilidade de incluir na discussão do tema saúde as questões relativas a inclusão escolar e educação étnico-racial.

A pesquisa "escola" AND "saúde" encontrou 13.908 produções entre teses de doutorado (3198), dissertação de mestrado (10252) e dissertações de mestrado profissional (1977). Filtrando pelos anos 2014/2018 encontrou-se 5245 produções, distribuídas em nove Grande Áreas do conhecimento: ciências da saúde (3292), multidisciplinar (1398), ciências humanas (860) ciências sociais aplicadas (274), engenharia (244), ciências agrária (193), linguística, letras e artes (51), ciências biológicas (35) e ciências exatas e da terra (23). Em resposta aos objetivos da pesquisa foram excluídas as produções das áreas ciências da saúde, engenharia, ciências agrárias, ciências biológica e ciências exatas e da terra. Disso resultou em 2141 trabalhos distribuídos em 319 programas, onde selecionou-se o Programa Educação com 261 produções orientadas por 208

pesquisadores. Aplicou-se o filtro "orientador que orientou três ou mais produções" resultando em 42 trabalhos. Em seguida, foram excluídas as produções cujo resumo não relacionava *produção da saúde e escola* revelando 13 trabalhos que foram avaliados em relação aos focos de interesse, resultando na construção do quadro 4.

Quadro 4 - Produções da CAPES por foco de interesse das produções.

FOCOS DE INTERESSE	PRODUÇÃO	MÉDIA ARITMÉTICA
Saúde e trabalho	2	28,57%
Gênero e sexualidade	3	42,86%
Cultura da paz	1	14,29%
Inclusão na escola	2	28,57%
Medicalização na escola	4	57,14%
Atividade física	1	14,29%
Abuso de drogas	1	14,29%

Fonte: autoria própria, 2018

Em relação a interface saúde e educação, o quadro 4 revela que existe uma grande preocupação dos discentes em estudar o processo de medicalização na escola, seguida de gênero e sexualidade, saúde e trabalho e inclusão escolar que são temáticas pós-modernas de pensar o processo saúde-doença pelo viés da produção social. Assim, estas obras denunciam os poderes hegemônicos em nossa sociedade e o espaço de privilégio que eles ocupam. Logo, torna-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que busquem refletir sobre o processo de dominação e controle que operam na interface saúde e educação, de sorte a deslocar os poderes historicamente hegemônicos e revelar outras formas de pensar sobre a saúde, cultura e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do grande volume de pesquisas sobre cultura escolar, o mesmo não ocorreu com a interface saúde e educação. Há uma hegemonia da Região Sudeste e Sul comprovada pelo volume das produções sobre saúde e cultura

escolar, porém, mérito deve ser dado a Região Nordeste ao injetar novas possibilidades regionais de abordagem da temática. Nota-se a redução de pesquisas que estudam saúde pela prática da educação física e o aumento das produções a partir do processo social da saúde. Contudo, o modelo biomédico de pensar a educação em saúde ainda está presente em muitas produções.

REFERÊNCIAS

BALLESTER, R. Saúde e educação no contexto escolar. In: BERTUCCI, L. M. **Saúde e educação: um encontro plural**. Editora Fiocruz. RJ. 2017.

BORNSTEIN, V. J. Educação popular em saúde e o protagonismo dos sujeitos sociais. In: **Curso de Educação Popular em Saúde**. BRASIL. Ministério da Saúde. SGEPE. CGA/EPJV.. RJ, p. 16. 2016.

BRAMBILLA, D. K. **Programa Saúde na Escola: Perspectiva da (des) medicalização**. 2017. Dissertação de Mestrado. UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

CAMILO, L. A. **O conceito de TDAH: concepções e práticas de profissionais da saúde e educação**. Dissertação de Mestrado. 2014. Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2014.

CARVALHO, F. F. B. **A Saúde Vai à Escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas**. Phy. Rev. Saúde Coletiva. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373312015000401207&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 de outubro de 2018.

CYRINO, A. P.; TEIXEIRA, R. R. Saúde pública, mudança de comportamento e criação: da educação sanitária à emergência da inteligência coletiva em saúde. In: BERTUCCI, L. M. **Saúde e educação: um encontro plural**. Editora Fiocruz. RJ. 2017.

COSTA, S. **Educação em saúde na escola na concepção de professores de ciências e de biologia. Núcleo de Educação Científica – NECBio/ Instituto de Ciências Biológicas - UnB Brasília**. 2011. Disponível em:

<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0922-1.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

D'AVILA, Antonio. **Práticas Escolares**: de acordo com o programa de prática de ensino do Curso Normal e com a orientação do Ensino Primário. Saraiva, 1966.

FILHO, L. M. F. et. al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa. SP, v.30, n.1, p. 139-159, jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> Acesso em: 10 de Março de 2019.

GRACIANO, A. M. de C. et al. **Promoção da Saúde na Escola**: história e perspectivas. Journal of Health & Biological Sciences, v. 3, n. 1, p. 34-38, 2015.

KNOBLAUCH, A. et. al. **Levantamento de pesquisa sobre cultura escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa. SP, v.38, n. 03, p.557-574, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop629.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2019.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. Unesp, 2010.

LOMÔNACO, A. F. S. Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática. **Educação Popular**, n. 6. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t063.pdf>. Acesso em 12 de março de 2019.

MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A.; FERREIRA, M. A. Educação em saúde como proposta transversal: analisando os parâmetros curriculares nacionais e algumas considerações. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v22n2/0104-5970-hcsm-2014005000025.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

MINAYO, M. C. S. **Saúde: concepções e políticas públicas**: saúde e doença como expressão cultural. 1997. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/9tc7r/pdf/amancio9788575412787-04.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. Disponível em: https://sites.usp.br/nupic/wpcontent/uploads/sites/293/2016/05/Tese_ADRIANA_MOHR.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2019.

OLIVEIRA, L. C. V. Cultura escolar: revisando conceitos. **RBPAE**, v.19, n.2, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25445/14788>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, A. F. Educação e promoção da saúde: uma retrospectiva histórica. **O mundo da Saúde**. SP. 2007. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/55/02_restrospectiva_historica.pdf. Acesso em: 12 de outubHistórias8.

PATTO, M. H. S. A Produção de Fracasso Escolar - Histórias de Submissão e Rebeldia. Casa do psicólogo. 1999. SP.

ROCHA, H. H. P.; VIVIANI, L. M.; LIMA, A. L. G. Formação de Cidadãos Higienizados para a Construção do Progresso Nacional: produção e circulação de livros escolares de higiene na primeira metade do século XX. In: **Saúde e educação um encontro plural**. Fiocruz, 22.ed. RJ. 2017.

ROSA, W. M. **Relações entre Práticas Tradicionais e Práticas Escolares de Saúde das Populações Rurais em Minas Gerais**. BH. 2015. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD9XCH2C/tesefinal12_05_15.pdf?sequence=1. Acesso em 15 de abril de 2019.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, n. 28, p. 201-216. Editora UFPR. Curitiba. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em 20 de março de 2019.

SOARES, C. B.; YONEKURA, T. Revisão sistemática de teorias: uma ferramenta para avaliação e análise de trabalhos selecionados. **Rev Esc Enferm USP** 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n6/v45n6a33.pdf>. Acesso em 29 de Maio de 2019.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Viviane Oliveira dos Santos⁷⁰

Felipe Ribeiro Ramos⁷¹

Nilza da Silva Martins⁷²

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um fenômeno que tem adquirido centralidade ao longo da história da educação, por considerar o professor e sua formação como principais soluções para mudança na qualidade da educação, como também o desenvolvimento do papel social e político pela implementação das propostas pedagógicas e curriculares. Segundo GUEDES, (2015, p. 01): “é um dos legados do Século XX o debate sobre a qualidade na educação”.

Neste sentido, o trabalho aqui apresentado analisa e realiza uma discussão teórica sobre a política curricular da formação de professores da educação do campo no cenário do PNE e discussões realizadas no projeto de Iniciação Científica cujo título é: Planos Municipais de Educação do Território da Bacia do Rio Grande: um estudo sobre a formação, profissionalização e carreira dos docentes das escolas do campo-UNEB Campus IX, tendo como objetivo ressaltar a importância dessa formação de professores para a educação do

⁷⁰ Universidade do Estado da Bahia - Brasil

⁷¹ Universidade do Estado da Bahia - Brasil

⁷² Universidade do Estado da Bahia - Brasil

campo, observando criticamente a viabilidade de se colocar em prática o que está proposto nesses referenciais.

A análise metodológica toma como perspectiva a abordagem qualitativa de natureza crítica que segundo Gil (2002), “busca explicar o porquê das coisas, não quantificando os valores”. Da mesma forma, o uso de análise bibliográfica que de acordo com Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E também, a documental que para Gil (2002, p. 45), “assemelha-se à pesquisa bibliográfica, onde a diferença está na natureza das fontes”. Instrumentos estes indispensáveis para demonstrar a relevância desse estudo.

DESENVOLVIMENTO

O professor do campo e sua formação

O professor tem um papel de fundamental importância na sociedade, uma vez que, contribui para construção e formação do indivíduo modificando qualitativamente o cidadão proporcionando assim uma visão crítica e inovadora do mundo que o cerca. Ser professor atualmente é um grande desafio pois exige coragem, criatividade, dedicação, compromisso, dentre outros.

Ao iniciar o percurso formativo profissional, o professor passa por uma fase de descoberta que possibilita o confronto com o novo, a exploração de possibilidades de ação e avança para uma fase em que começa a ter consciência de suas responsabilidades e de seu papel como educador buscando conhecimentos sobre a docência. A formação é um ponto importante para a construção da identidade do professor e, ao passo que ela se aperfeiçoa, a identidade também se modifica. Com efeito, pontua Molina (2006, p. 25) que “a formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação”.

Embora o foco aqui seja a formação, não se pode perder de vista que a função do professor do campo exige que o mesmo tenha conhecimento pedagógico, bem como, didática para construir suas estratégias curriculares no âmbito da sala de aula de acordo as especificidades locais, Molina (2011, p. 28)

acentua que “o perfil do educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel”.

É essencial que os princípios educacionais busquem colaborar para a construção de uma identidade das escolas do campo vinculado a sua realidade local, ao tempo, a memória e os saberes dos estudantes e da comunidade articulados com os conhecimentos científicos e as tecnologias.

OS DESAFIOS DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADE E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A educação do campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades do campo, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, saberes e modos de produção de vida de suas populações.

Do ponto de vista pedagógico, tem sido recorrente a adaptação dos conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural, orientado por uma perspectiva homogeneizadora sobrevalorizando uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e desenvolvimento que desvaloriza as concepções dos sujeitos do campo.

É mister que o currículo tenha como centralidade a formação humana priorizando a relação do trabalho na terra é que, incorpore ao seu processo educativo escolar um elo entre a educação e cultura possibilitando ao estudante o conhecimento sobre diversas manifestações culturais inclusive da própria localidade. Nas palavras de Molina (2011, p. 26), “é relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento”.

Atualmente ainda é notável desafios com aspectos de desigualdades no atendimento escolar no campo tais como: falta de biblioteca, infraestrutura precária ou inadequada, materiais didáticos insuficientes, merenda irregular, sobrecarga de trabalho dos professores, bem como a falta de professores qualificados etc. Essas realidades interferem e impactam no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

De acordo com Kerstenetzky (2005, p. 8), é preciso compreender a necessidade de “ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais”. Além disso, é preocupante nos últimos anos o grande número de fechamento de escolas do campo. Embora haja garantia da especificidade, as ações implementadas por vezes levam a redução dessa modalidade educativa.

O PNE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.

O PNE promulgado pela Lei nº 13.005, de 25/06/2014, estabelece diretrizes que norteiam para que as metas sejam alcançadas através das estratégias apresentadas pelo próprio plano. Esse normativo jurídico tem por finalidade determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em uma década. A meta 8 textualmente propõe: “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo”.

Um dos focos centrais da meta 8 do PNE é a garantia do direito à educação para as populações do campo que não obteve acesso a ela na idade considerada mais adequada, possuindo a finalidade de enfrentar as desigualdades educacionais existentes. A Educação do Campo aparece no texto do PNE apenas de forma genérica, não apresentando avanços significativos em termos de garantia no que diz respeito a elevação da qualidade da educação campesina a começar pela quantitativo de metas expostas pelo presente plano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, há muitos desafios que precisam ser superados sobre a formação de professores da educação do campo, visto que toda formação não deve apenas informar, mas formar o docente para obter qualidade na educação sendo ela democrática, inclusiva e progressista para todos.

O PNE, isoladamente, não resolverá todos os desafios que é preciso enfrentar para garantir um ensino inclusivo, inovador, e conectado com as demandas do século XXI. A sociedade contemporânea demanda uma educação significativa e construída com e para os sujeitos do campo e, conseqüentemente, educadores competentes, qualificados e atualizados para poderem atuar de forma crítica e eficaz dentro e fora da escola.

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.

CARLOS GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: 4ª ed. Atlas S.A 2002.

GUEDES, M. Q.; MARTINS N, S. **Qualidade do ensino superior e os imperativos do novo regime fiscal**. Disponível em: <http://www.aforges.org/8aconferencia.forger.com.br>. Acesso em 20/02/2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS Helana Célia de Abreu. **Educação do Campo: em aberto**, Brasília, 2011.

**DIMENSÃO PEDAGÓGICA
DA GESTÃO EDUCACIONAL:
DESAFIO PARA OS SISTEMAS DE
ENSINO E AS ESCOLAS**

Heder Amaro Velasques de Souza⁷³

Maria Couto Cunha⁷⁴

Micaela Balsamo de Mello⁷⁵

INTRODUÇÃO

A Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional é fundamental para os sistemas de ensino e as escolas, por isso garantir sua estrutura organizacional e desenvolvimento adequados é um grande desafio que precisa ser superado. Não raramente, ela ainda se encontra tangenciada, em virtude dos grandes desafios administrativos, burocráticos, estruturais e políticos que são impostos à gestão da educação no Brasil (FIALHO, 2016; PARO, 2008 / 2010).

Neste trabalho, apresentamos parcialmente os resultados de uma pesquisa de mestrado que a analisou como objeto de estudo, focalizando suas contribuições para a oferta da educação básica de qualidade socialmente referenciada. Segundo Sander (2007), Paro (2010/2016^a/2016b) e Libâneo

⁷³ Universidade Federal da Bahia – UFBA

⁷⁴ Universidade Federal da Bahia – UFBA

⁷⁵ Universidade Federal da Bahia – UFBA

(2011), a Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional é o conjunto de ações, programas, atividades, processos e procedimentos desenvolvidos no âmbito da gestão educacional, sistemática e diretamente orientados para promover a formação educacional de todos os alunos.

De acordo com Fialho (2016, p. 53), ela é um elemento intrínseco dos sistemas educacionais, da qual “resultam implicações que afetam o desempenho dos sistemas de ensino, a qualidade da educação escolar, o exercício profissional de professores e a aprendizagem dos alunos.” Segundo a autora, ela “não se confunde com elementos que estão na entrada do processo e nos seus resultados, em geral conhecidos como input ou output, insumos ou efeitos [...]” (p. 60). Nesse sentido, toda organização escolar possui uma estrutura e orientação pedagógica para as quais devem convergir as demais ações, processos e determinações dos sistemas escolares.

Essa estrutura pedagógica é o cerne da gestão educacional, pois determina e é determinada pelos fins propriamente ditos da educação, não se confundindo com a “tradicional estrutura burocrática, em que, quase sempre, os meios são mais importantes que os fins.” (BORDIGNON E GRANCINDO, 2006, p. 154). Trata-se, portanto, do espaço institucional, político e estratégico que abriga o projeto de educação, de homem e de sociedade que se pretende desenvolver em uma determinada realidade.

O DESAFIO DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO EDUCACIONAL: COINCIDÊNCIA OU REALIDADE PARADIGMÁTICA?

A pesquisa realizada demonstrou que há um consenso entre os seus colaboradores quanto à importância da Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional para o desenvolvimento dos sistemas de ensino e das escolas. Todos eles reconheceram-na como “a área mais importante da gestão educacional”. No entanto, muitos deles ainda compreendem a “parte pedagógica” como atribuição exclusiva do coordenador pedagógico, denunciando a existência de uma visão estanque das dimensões administrativa e pedagógica da gestão. Essa dicotomia também pôde ser verificada em alguns dos documentos analisados e coincide com o que dizem Paro (2016) e Formiga (2007), ao descreverem em suas pesquisas os conflitos existentes na gestão

escolar entre o administrativo e o pedagógico na realidade educacional brasileira.

Nos dois municípios investigados, não havia uma proposta educacional ou curricular implementada. Nas escolas estudadas, suas propostas pedagógicas não estavam atualizadas. Quanto ao trabalho prático de gestão pedagógica desenvolvido pelas Secretarias de Educação, os colaboradores dos órgãos centrais informaram que elas o fazem através de reuniões, visitas técnicas, elaboração de diretrizes pedagógicas, formação dos professores, coordenadores pedagógicos e orientações para a elaboração dos projetos. Os colaboradores das escolas confirmaram isso, embora com ressalvas. Dentre os professores que participaram da pesquisa, 58,3% declararam que desconheciam as orientações das secretarias de educação; 8,3% disseram que as conhecem, mas não utilizam, porque não condizem com sua realidade de ensino e 33,3% afirmaram utilizar em seu trabalho tais orientações.

Esse trabalho de orientação é feito pelas Secretarias de Educação, através dos coordenadores pedagógicos. Segundo as declarações, “é o coordenador pedagógico que tem, na escola, a função de cuidar do pedagógico, por isso a orientação da secretaria deve recair sobre ele”. As condições de trabalho do coordenador pedagógico, todavia, não são adequadas. Observamos, por exemplo, que sua inserção nas redes de ensino estudadas ainda é recente. Em um dos municípios, os coordenadores pedagógicos atuam há menos de um ano, depois da realização de um concurso público, por imposição judicial. No outro, o cargo de coordenador pedagógico ainda é de livre nomeação pelo chefe do Poder Executivo. Não há ainda nos municípios uma carreira constituída para esse profissional.

Outro aspecto importante que foi verificado no trabalho diz respeito à diminuta participação do diretor nas atividades da coordenação/gestão pedagógica nas escolas. Em geral, ele se dedica prioritariamente às atividades administrativas. Essa situação configura, mais uma vez, uma separação entre o administrativo e o pedagógico na gestão escolar, quando as duas áreas deveriam funcionar harmonicamente. Essa separação também foi observada nas falas dos coordenadores, os quais relataram dificuldades encontradas no exercício de suas funções, tanto pela falta de estrutura e condições de trabalho, quanto pela sobrecarga de atividades administrativas e burocráticas.

Vale ressaltar que a interferência ou prevalência das atividades administrativas sobre as atividades pedagógicas na gestão educacional extrapola a gestão escolar e o trabalho dos coordenadores pedagógicos. Dificultam também o trabalho dos professores. Quando questionados sobre as atividades prioritariamente desenvolvidas nas escolas pela gestão escolar, 75% dos professores disseram se tratar de atividades burocráticas, administrativas e financeiras. Da mesma forma, os técnicos das Secretarias de Educação e os próprios Secretários também vivenciam tal situação. Em um dos municípios investigados, a Secretária declarou que o tempo de um secretário de educação ele é 99,9% burocrático [...]”. Não há espaço para a gestão pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados na pesquisa indicaram que a Dimensão Pedagógica, como instância prioritária da gestão educacional, demanda maior atenção nas realidades investigadas, tanto em sua organização institucional, quanto em seu desenvolvimento. A gestão pedagógica atualmente realizada pelas Secretarias de Educação e pelas escolas analisadas ratifica a ideia equivocada de que ela deve ser realizada apenas pelo coordenador pedagógico. Este, por sua vez, não reúne as condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento de suas funções. As secretarias impõem às escolas uma dinâmica pedagógica que lhes é estranha e inviabiliza uma gestão pedagógica transformadora, tornando-a mais ritualística, pragmática, normativa, burocrática, etc.

As constatações aqui expostas, portanto, demonstram que a Dimensão Pedagógica, marcadamente subordinada aos entraves organizacionais, políticos, administrativos e burocráticos que caracterizam a gestão educacional no Brasil, não vem cumprindo o seu papel institucional de promoção de uma educação transformadora, de qualidade socialmente referenciada. Isso se deve, em larga escala, às próprias dificuldades estruturais dos sistemas de ensino e das escolas, como um modelo de gestão ritualístico e formalista que, herdado dos paradigmas da gestão empresarial capitalista, ainda triunfa na gestão educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.**- 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 16 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** 4. ed. ver. – São Paulo: Cortez, 2016.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil. Genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber – Livro, 2007.

FORMIGA, Maria das Graças Freire. **O Administrativo e o Pedagógico na Gestão Escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo – Faculdade de Educação e Letras. São Paulo, 2007.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto e Márcia Ângela de S. Aguiar. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

DIMENSÕES DO CURRÍCULO NA PRÁTICA ACADÊMICA: UMA APROXIMAÇÃO COM O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Marilde Queiroz Guedes⁷⁶

Nilza da Silva Martins⁷⁷

Ana Paula Souza do Prado Anjos⁷⁸

INTRODUÇÃO

A centralidade do currículo na contemporaneidade reforça a sua importância na educação e na organização do ensino tanto da Educação Básica quanto no Ensino Superior. Pensar o currículo nessa perspectiva implica, necessariamente, definir as dimensões que este assume na prática acadêmica, pois toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo (SACRISTÁN, 1998). Ademais, a educação e a construção do currículo são empreendimentos essencialmente humanísticos, porque, feitos por e para seres humanos.

De pronto, adotamos neste estudo o entendimento de currículo como prática social, histórica, política e cultural, numa perspectiva dialética. Considerar o currículo de forma dialética é vê-lo como “configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que funcione como articulador e inovador dessas

⁷⁶ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

⁷⁷ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

⁷⁸ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

práticas” (FRANCO, 2002, p.173). Igualmente, reconhecemos que o currículo é produzido pelos conflitos, tensões, relações de poder, mas também, resistências. Não é um elemento neutro, é permeado de diferentes interesses.

Dentro dessa abrangente concepção são várias as dimensões que o currículo assume. Neste trabalho, de abordagem teórica e crítica, fundamentada nos autores referenciados, objetivamos refletir sucintamente sobre as dimensões: humana e afetiva; política; e técnica, esforçando-nos em aproximá-las ao pensamento do educador Anísio Teixeira, defensor de uma educação, uma escola e um currículo que atenda a todos com qualidade e equidade, como direito e não privilégio.

Diante dos novos desafios que a escola tem vivenciado, sejam eles relacionados às questões étnico-raciais, gênero, ideologias, bullying, uso excessivo das mídias sociais, adoecimento mental, distanciamento da cultura escolar para com a do estudante, entre outros, fica evidente a necessidade de repensar o currículo dos cursos de formação docente e o processo de ensino aprendizagem. Ao recusar à mudança, a universidade reduzir-se-á a um espaço de transmissão de conhecimento e não de promotora de uma educação na perspectiva crítica, de produção de conhecimentos importantes para reflexão e libertação dos sujeitos oprimidos pelos regimes de poder normativos e preconceituosos. Por isso, acreditamos que as transformações desejadas no espaço escolar e no âmbito da sociedade, perpassa pela formação docente, mas não só por essa, porque os problemas que atingem a educação são interseccionais e resultantes dos processos históricos de colonização, colonialismo e do atual capitalismo neoliberal.

DIMENSÃO HUMANA E AFETIVA

A educação é por excelência um instrumento de humanização dos homens em sua convivência social. Apesar das exigências do mundo contemporâneo, guiada pela lógica do mercado, não se pode perder de vista que em primeiro plano deve estar a formação humana. O currículo como um artefato social e cultural, e produtor de identidades (MOREIRA; SILVA, 1994) deve potencializar a formação de sujeitos autônomos, críticos, participativos, historicamente situados. A literatura mostra que, não foi esse o design de

currículo dos sistemas educacionais. O controle, a ordem, a racionalidade, a eficiência e a eficácia estão na sua gênese.

Nesse sentido, a organização curricular dos cursos e a sua implementação, independente dos níveis e modalidades, carecem de um projeto de educação democrático, aberto às mudanças, que possibilite a liberdade, o pensamento reflexivo e a autonomia dos sujeitos, sem exclusão, em consonância com o princípio de igualdade, ideário de Teixeira (2007).

No tocante à dimensão afetiva, Freire (1997, p. 160), destaca “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (...) “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria). As práticas curriculares e pedagógicas não podem prescindir da formação científica séria, metodicamente rigorosa, assim como a capacidade de desenvolver nos educandos a afetividade, a alegria, a amorosidade. Destarte, o currículo deve estar voltado para o desenvolvimento integral dos educandos, comprometido com a construção e vivência do conhecimento e com uma formação humana, ética e cidadã.

1. DIMENSÃO POLÍTICA

A dimensão política ganha papel de destaque, juntamente com todas as implicações que dela são advindas, como as relações de poder e a sociabilidade configuradas tanto na espacialidade quanto na historicidade. Freire (1997) fala a respeito de nossa natureza como uma natureza política; da politicidade como aquilo que é intrínseco a nossa própria maneira de ser como homens e mulheres.

Parece que vivemos uma época marcada por uma forte despolitização da educação, de uma apatia na vida social, que tem contribuído para dar vazão aos retrocessos, às contrarreformas e ao desmonte do aparelho estatal do país. Compreendemos que no processo de politização dos educandos, o currículo contribui com o percurso da caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, na perspectiva dos sujeitos se assumirem como ser social e histórico (FREIRE, 1997).

A educação como prática política pode servir tanto para a permanência do que está posto, através da transmissão de determinados conteúdos envolvidos pelos grupos dominantes, e por este motivo a educação já fora

considerada outrora aparelho reprodutor da ideologia do Estado, quanto para a transformação social, pois se os seres humanos existem e aprendem juntos, também se conscientizam juntos, mediados historicamente pela educação.

Severino (2001, p. 76) corrobora a análise, como prática política a educação “pode criticar a ideologia vigente, desmascarando-a em seus compromissos com os interesses dominantes e gerar uma nova consciência entre os cidadãos”. Ousamos afirmar que, o projeto educacional idealizado por Teixeira e demais pioneiros, trouxe no seu bojo a concepção de educação como prática política, ao pensá-la como possibilidade de transformação dos sujeitos. Não por acaso, a defesa de uma escola comum ou única, laica, gratuita e obrigatória, que oferecesse o mesmo padrão a todas as classes.

DIMENSÃO TÉCNICA

A velocidade em que ocorrem as transformações tecnológicas e a produção de conhecimento nas diferentes áreas, exige que o currículo proporcione formação básica e profissional sólida, fundamentada na competência teórico-prática, e prepare o profissional para continuar aprendendo em face de novas demandas. Uma das demandas é a exigência de um novo perfil de trabalhador, que seja mais flexível, polivalente, tenha capacidade de trabalhar em grupo, seja criativo e saiba resolver problemas. Essas competências provocam maior valorização da educação formadora e de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A dimensão técnica do currículo, aqui tratada, caracteriza-se pela interação ação-reflexão (práxis), intencionalizada pela teoria e pela significação, e vincula-se com as dimensões humana, social e política, haja vista a formação integral do profissional (SEVERINO, 2001). Como bem expressa a Lei 9394/1996, no art. 2º que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa perspectiva aproxima-se da formação defendida por Teixeira (2007, p. 44), em que a escola fosse *lócus* para garantir uma posição na vida

social daqueles que o adentrasse. A escola “deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia”.

Nesse sentido, é fundamental que a organização dos currículos, iluminada por essa dimensão e as demais explicitadas, transgrida a lógica defendida pelo mercado para atender as exigências voraz do capital, tornando-se exclusivamente tecnicista ou quando a lógica puramente mercantil da ação técnica supera os interesses do existir enquanto prática social, política e simbólica do ser humano. Daí a importância da reaproximação com o pensamento de Teixeira, (2007), que buscou pensar um modelo para superar a escola de “classes” voltada para as elites. A escola em que o currículo contemplava, justamente, os privilegiados economicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário de incertezas vivido na atualidade, os retrocessos que tem sofrido a educação, o apelo a uma formação massificada, de qualidade e equidade ainda questionáveis, o controle sobre os currículos, a exacerbação das avaliações de larga escala, o desmonte da educação pública, e a presença de intensa complexidade que configura o mundo moderno, faz-nos questionar a educação, o papel social da escola, as relações de poder imbricadas no currículo e as dimensões que devem estruturar os currículos, com vista a uma formação humana, política e técnica, pensadas por (TEIXEIRA, 2007; SEVERINO, 2001; FREIRE, 1997) e tantos outros educadores. Eis a eminência das reflexões sobre a educação, o conhecimento e o sujeito, na perspectiva do currículo como campo de resignificação, de reconstrução histórica e de poder.

É necessário e urgente avançar, frente ao cenário ilustrado. A reflexão intelectual e educacional e a reaproximação com o pensamento dos teóricos supracitados poderão iluminar a caminhada, porque o mar está revolto e seus navegantes se aproximam do naufrágio. Portanto, nem a escola nem as universidades podem eximir-se do seu papel político, público e ético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. N. 248, de 23/12/1996.

FRANCO, M. A. S. Currículo de formação de professores – uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL: HISTORICIDADE E CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Gilmar Pereira Costa ⁷⁹

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da nossa pesquisa de doutorado e versa sobre uma política educacional de inspiração portuguesa que desde o ano de 2008 é realizada no Estado do Ceará, conhecida na unidade da federação como Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). A pesquisa é realizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE), no âmbito da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira.

Importa assinalar que a referida política educacional portuguesa não foi, conforme vemos em Lima (2017) e Costa (2019), simplesmente importada para o Estado do Ceará, mas desenhada em conformidade com as características do sistema educacional do estado, ganhando um contorno próprio e funcionamento ininterrupto desde a sua implementação.

Com o objetivo de discutir a historicidade e contradições do Diretor de Turma em Portugal, adotamos como metodologia do estudo, que se encontra em fase inicial, a apropriação e análise da bibliografia oriunda de Portugal, em especial de livros, dissertações e teses produzidas por autores inseridos em diversas instituições de ensino superior portuguesas.

⁷⁹ Universidade Federal da Bahia – UFBA

O DIRETOR DE TURMA E SUA HISTORICIDADE

As configurações do espaço escolar na contemporaneidade, tais como: o ensino a vários alunos em simultâneo, a especialização dos saberes e a ação de um dado coletivo de professores num mundo em que os alunos têm outros interesses nem sempre é encarada tranquilamente. Nesse cenário, o docente, o gestor e todos os demais profissionais da educação formal se deparam com a premissa de desconhecer os alunos, os quais são alvo de sua prática pedagógica, mas inseridos em um contexto como o descrito, acabam por serem negligenciados. Surge, assim, a necessidade da coordenação do ensino e dos professores que acarreta o surgimento e intensificação da esfera da gestão que, no âmbito português, foi denominada de gestão intermédia.

Por gestão intermédia entendemos a atuação gestora no sentido de articular um coletivo de professores e o grupo gestor da própria unidade escolar, tendo em vista o alcance dos objetivos da escola. Trata-se, portanto, do espectro da gestão responsável pela articulação entre os docentes e a gestão escolar no tocante à lida com os sujeitos que dinamizam a escola, os processos por eles desencadeados e o currículo construído e ressignificado na sua cotidianidade.

Para entender como se dá o seu surgimento, é necessário lançar mão da historicidade do projeto, que se confunde com a própria história da educação portuguesa. Desta forma, entendemos que a proposta de gestão intermédia enfatizada neste trabalho passa por “[...] diferentes metamorfoses [...] até cristalizar a figura do director de turma” (SÁ, 1997, p. 24). Sinteticamente, podemos dizer que tal metamorfose pode ser elencada a partir do seguinte movimento: diretor de classe – diretor de ciclo – diretor de turma. Procederemos ao conhecimento panorâmico das particularidades de cada uma das figuras, ressaltando que o movimento efetivado na política educacional portuguesa foi necessário para a configuração mais recente da política aqui adotada como objeto de estudo.

A criação do cargo do director de classe se dá em um processo permeado pela reorganização pedagógica do liceu em Portugal, que consistia no desenvolvimento de uma engenharia escolar que atendesse à necessidade de homogeneizar o agrupamento dos alunos, ressignificando a disparidade existente entre instrução e educação e no empenho em coordenar a diversidade

de disciplinas que compunham o currículo, ampliando o plano de estudos, o que fez emergir o regime de classes que, por sua vez, acarretou a necessidade da criação da figura do “director de classe”.

No intento de romper com o carácter de “erudição estéril”⁸⁰, como denominou Sá (1997, p. 26), foi sentida a ausência do espírito de coordenação pedagógica, tanto no que se refere ao ambiente da escola como um todo, quanto da coordenação entre os pares (coletivo docente). Assim, a normativa que se encarregou de legitimar o regime de classes e a criação da figura de um diretor por elas responsável foi a Reforma do Ensino Secundário de 22 de dezembro de 1984, conhecida como Reforma de Jaime Moniz, regulamentada pelos decretos de 18 de abril, 14 de agosto e 14 de setembro do ano subsequente, 1985. No teor da “reforma”, a ideia de classe compreende a divisão graduada por estágios do conhecimento, observando-se critérios como o avanço da complexidade, a idade e o conhecimento acumulado pelos alunos. O diretor de classe é, assim, uma figura nuclear da gestão intermédia.

Num cenário posterior, marcado pela reestruturação da pasta responsável pela Educação em Portugal, instaura-se a Reforma do Ensino Liceal de Carneiro Pacheco, através do decreto-lei nº: 27. 084, datado de 14 de outubro de 1936, que dispunha sobre o currículo, redesenhando o plano de estudos nos ciclos que compunham o curso liceal. Nesse âmbito, surge a figura do “director de ciclo”, como contraponto à organicidade em classes e trazendo como prerrogativa a discordância com o ensino em disciplinas isoladas e a inovação de um curso geral e um complementar no ensino secundário. A esse respeito, o director de ciclo intervém em pautas como: “[...] conexão e unidade do ensino; controlo disciplinar dos alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais [...]” (SÁ, 1997, p. 42). Nesse mesmo contexto, dada a existência de uma crescente educação de verve profissional no aludido país europeu, em algumas instituições, a figura do “director de ciclo” cedia lugar à do “director de curso”.

Posteriormente, com a expansão do sistema educativo português, a qual incidiu em novas modificações no ensino e na organização escolar, dentre as

⁸⁰ O autor cunhou a expressão “erudição estéril” para se referir ao ensino excessivamente enciclopédico que era adotado no ensino secundário português, o qual era criticado pelos estudiosos e agentes da política educacional do país.

quais podemos destacar o crescimento da oferta da escolaridade, surge a necessidade de uma escola de massas, com um ensino para muitos, trazendo como característica fundante a heterogeneidade. Assim, surge a figura do “director de turma” como uma nova figura de gestão intermédia, tomando a turma como unidade nuclear do ambiente escolar, incumbindo-se da presidência do conselho de turma e da orientação escolar, processo que envolve os alunos da turma sob seus cuidados e os pais/mães e encarregados de educação. Vale ressaltar que tal cargo surgiu de direito com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, no decreto nº: 48.572, de 9 de setembro de 1968 (SÁ, 1997; LIMA; PEREIRA; SÁ, 2019).

AS CONTRADIÇÕES DO DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL

As poucas pesquisas existentes sobre este objeto no Brasil demonstram com clareza que o Diretor de Turma em Portugal apresenta uma configuração totalmente distinta da política aqui construída e implementada. Tal assertiva também foi comprovada quando nos apropriamos da literatura portuguesa sobre esta política que já existe há tanto tempo no país europeu.

Autores como Roldão (2007) e Sá (1997) sinalizam em suas obras que o Diretor de Turma consiste em uma política de intervenção direta no currículo, com atuação centrada no aluno e eficaz estratégia de gestão intermédia nas escolas portuguesas. Tais estudiosos pontuam, contudo, que há aspectos entendidos como controversos em seu funcionamento.

Há que se destacar que um fator citado como uma contradição é o tempo. Aqui carecemos de entender o termo destacado como polissemicamente problemático: tanto o tempo empregado nas ações de intervenção (com outros docentes, alunos e pais e/ou encarregados de educação), quanto o destinado ao exercício de tarefas burocrático-administrativas, bem como a redução de horas semanais na carga horária dos professores em sala de aula, conservando tarefas fora de sua ambiência, de teor tido como burocrático, de monitoramento. Aqui vale ressaltar que desde a adoção da figura do director de turma, o seu exercício deixou de ser impositivo, passando a ocorrer por adesão.

Sá (1997) se dedica a uma discussão que nos fornece importantes subsídios, quando relaciona o diretor de turma à gestão democrática. Para o

autor, a gestão intermédia, a presidência ao Conselho de Turma pelo Diretor de Turma e a ampla participação dos diversos segmentos na operacionalização do projeto por si só constituem marcos na gestão democrática, porém o autor questiona o processo de lotação/designação dos professores para o cargo, os quais muitas vezes não se identificam com seu exercício, atribuindo a este o caráter de castigo, fadiga, morosidade. Mais recentemente, os diretores de turma, desde o regime jurídico de direcção aprovado pelo decreto-lei nº: 172/91, de 10 de maio de 1991, são escolhidos dentre os demais professores da turma e parecer favorável das demais “equipas educativas” (SÁ, 1997, p. 55) da escola.

Uma última contradição a que se refere principalmente Sá (1997) diz respeito à distância entre as atribuições e responsabilidades atribuídas ao diretor de turma e as condições que lhe são oferecidas para tal exercício na cotidianidade escolar. É novamente questionável o fator “tempo” e a abrangência das demandas internas e externas que frequentemente chegam à atuação do professor que exerce tal cargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Professor Diretor de Turma, como assinalado anteriormente, é uma política educacional que em seu país de origem, Portugal, existe desde a década de 1960 e apresenta contradições, já que se encontra inserido em um cenário com disparidades diversas. As pesquisas existentes no aludido país têm comprovado que a sua presença nas escolas portuguesas é tida como relevante, porém os mesmos sujeitos, apontam tais contradições, entendendo-as como empecilhos cotidianos que interferem na dinâmica educativa dos alunos. Pesquisas como a de Sá (1997) e de Roldão (2007), desenvolvidas em Portugal, comprovam o que estamos dizendo; assim como as de Lima (2017) e Costa (2019), em universidades do Nordeste brasileiro, apontam para os mesmos pressupostos.

Como defende Sá (1997, p. 100), o sistema educativo português tem como desafio “[...] a valorização do director de turma enquanto ‘face humana da escola’ e enquanto ‘face pública da escola’”. Nesta assertiva, temos que a dimensão de serviço público do diretor de turma é enxergada e tida como fundamental. Carecemos, portanto, de compreender em etapas posteriores de

nossa pesquisa, até que ponto tal figura tem cumprido com as suas missões nas comunidades educativas em que são desenvolvidas.

As contradições sobre as quais refletimos na seção anterior precisam ser problematizadas e ressignificadas, sobretudo se entendemos que, como iniciativa de gestão intermédia, o Diretor de Turma se encontra no limiar entre a coordenação/gestão do coletivo de professores de uma dada turma e a ação orientada e tendo como foco a aprendizagem do alunado. Não fornecer condições de atuação congruentes com as atribuições certamente pode comprometer a efetividade com que o projeto se configura na realidade.

REFERÊNCIAS

- COSTA, G. P. **Diretor de Turma, educação profissional e gestão pedagógica: confluências no Sertão dos Inhamuns cearense**. Curitiba: CRV, 2019.
- LIMA, V. B. de. **Professor Diretor de Turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará**. 2017. 252f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- LIMA, V. B. de; PEREIRA, M. Z. da C.; SÁ, V. I. M. de. O professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 515-538, maio/ago. 2019.
- ROLDÃO, M. do C. O Director de Turma e a gestão curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, n. 1, p. 6-21, jul. 2007.
- SÁ, V. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do Director de Turma**. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional, 1997.

DIREÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUMAS FRAGILIDADES

Maria Juliana Chaves de Sousa⁸¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge em meio ao processo de eleição direta para escolha de direção escolar da rede municipal de ensino de Poções/ BA e propõe compreender como esse processo impacta no exercício da gestão democrática na escola pública. A questão norteadora é: sob qual perspectiva se materializa a gestão democrática para as diretoras escolares em tal município? E os objetivos propostos são: refletir a respeito da(s) concepção/ões de gestão para as diretoras eleitas; e compreender como se dá a efetiva participação da sociedade nas escolas em questão.

O foco de análise está nas questões administrativas, políticas e pedagógicas apresentadas nos Planos de Gestão Escolar (PGEs) propostos pelas diretoras eleitas para mandato de 2020 a 2022, em sete escolas urbanas que oferecem Ensino Fundamental séries iniciais, aqui denominadas por A, B, C, D, E, F, G.

A sistematização dos dados sustenta-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e a base teórica baseia-se nas abordagens de Silva e Rodrigues (2013) que apontam a adoção de princípios gerencialistas na educação, e de Dourado(2013) e Paro(2016) que discutem o papel do gestor escolar na

⁸¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Poções/ BA, Mestre em Educação pela UEFS

articulação das atividades meio entre os envolvidos do processo educativo e a atividade fim que vise a emancipação humana.

DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática da educação no Brasil assumiu posição destacada durante o processo de abertura política após período ditatorial, fruto, sobretudo, de pauta de reivindicações dos movimentos sociais que estiveram na base da construção da atual legislação educacional brasileira. A partir de 1990, com o avanço do neoliberalismo e a reforma do Estado, a agenda educacional foi fortemente influenciada pelo modelo gerencialista, que ressalta a descentralização de forma genérica quanto à participação social e por outro lado, regula as ações administrativas e pedagógicas de acordo os princípios do desempenho em avaliações externas, no caso do Brasil, o Índice de Desempenho da Educação Básica - Ideb (SILVA E RODRIGUES, 2013). Nesse contexto, cabe ao diretor atender às exigências técnicas da superação de metas impostas pelo Ideb e aos anseios de um projeto educativo de alunos, pais/responsáveis e professores da unidade de ensino que o elegeu ao cargo. A luta pela participação de demais segmentos sociais nos assuntos da escola representou a rejeição ao modelo de indicação política, ora utilizada para escolha do diretor escolar (DOURADO, 2013), bem como também se deve servir para o estabelecimento de instâncias deliberativas que promovam a concretização de um projeto educativo de plena formação humana (PARO, 2016).

No caso das escolas deste estudo, contrariando a prática de indicação política para o exercício do cargo de diretor escolar e atendendo a reivindicações da APLB/ Sindicato, a partir de 27 de outubro de 2010, foi instituída a Lei municipal nº 943/2010 que trata da eleição para direção e vice-direção escolar. Os requisitos gerais para se candidatar ao cargo é ser efetivo da rede, possuir nível superior, trabalhar na unidade de ensino por no mínimo seis meses e apresentar o PGE, o qual aqui destacamos as principais dimensões: administrativa, orçamentária/ financeira e pedagógica. (POÇÕES, 2010)

Das diretoras eleitas, todas são do sexo feminino, com idade entre 40 e 60 anos e tempo de serviço que varia entre 17 e 25 anos. Cinco graduadas em Pedagogia e pós graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, Gestão

Escolar, Geografia e uma em Psicopedagogia. As demais são graduadas em Ciências Biológicas com pós graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e Orientação e Supervisão Educacional. Duas estão no primeiro mandato, quatro são reeleitas e uma entre indicação e reeleição perfaz dez anos no cargo. Foram escolhidas pelos segmentos professores, funcionários, pais/ responsáveis e alunos de acordo à Lei 943/2010 (POCÕES, 2010).

Segundo dados do site Qedu (2018), verifica-se que a média de alunos das escolas é de 150, exceto a Escola E que possui acima de 500 matrículas. Quanto a oferta de ensino, as Escolas C e D oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental, as Escolas A, B, E e F ofertam também a pré-escola e além disso, a Escola G oferta também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos os professores possuem nível superior em Pedagogia.

O PGE inicia apontando a dimensão pedagógica, cuja prioridade de 83% das diretoras em questão é a elevação do aprendizado para alcance do IDEB. Em síntese, as estratégias consistem na revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), no trabalho focado nas habilidades exigidas em avaliações externas e aplicação de simulados. Apenas uma escola visa à redução da infrequência, porém, não apresenta os meios. Vale ressaltar que apenas as escolas A e F superaram as metas projetadas do IDEB.

Todas as escolas possuem laboratório de informática, nenhuma possui espaço para biblioteca, sala de leitura ou laboratório de Ciências e apenas uma possui sala de Atendimento Educacional Especializado. (QEDU, 2018). Sobre a dimensão administrativa, todas fazem alusão à valorização do prédio escolar e pretendem buscar reformas e construções junto a Prefeitura e a Secretaria de Educação. Tecendo um quadro demonstrativo da infraestrutura das escolas, observamos que todas possuem cozinha, sala de professores, apenas uma possui quadra de esporte, ao mesmo tempo que não possui sala de diretoria. Os abastecimentos de água e energia, e o destino do esgoto são realizados por rede pública. (QEDU, 2018)

Todas as diretoras mencionam parceria com o Colegiado Escolar a fim de discutir, aprovar, aplicar e fiscalizar os recursos financeiros das unidades. De acordo site Qedu (2018), todas as escolas possuem aparelho de DVD e impressora, nenhuma possui retroprojetor, uma não possui televisão e quatro dispõem de copiadora. Nesse quesito, merece ressaltar que somente as Escolas

A, C e D mencionam o termo Gestão Democrática e nessa dimensão está atrelada a Colegiados e Conselhos Escolares. A participação da sociedade resume-se na presença em eventos, reuniões, encontros e festejos realizados nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o período de indicação política, vivenciar o processo de escolha para direção escolar com a participação dos segmentos envolvidos com a educação formal foi uma conquista importante para a rede municipal de ensino de Poções. Este movimento representa a possibilidade de se ampliar a participação da sociedade nas tomadas de decisão dos assuntos inerentes à formação do indivíduo.

Entretanto, as evidências destacadas em torno do alcance ou na superação de metas em avaliações externas leva a pensar que o projeto educativo tem como fim atender os princípios gerencialistas impostos por órgãos econômicos e políticos próprios do Estado reformado. Apesar da orientação para os Colegiados e Conselhos serem formados também por segmentos sociais, não é garantia de efetiva participação e que anseios da maioria sejam representados nesses espaços. O quadro aqui apresentado, apesar de genérico, leva-nos a concluir que a concepção de gestão democrática numa perspectiva de efetiva participação social nas escolas deste estudo ainda se encontra com algumas fragilidades. Talvez se a comunidade participasse das decisões, as prioridades e ações seriam outras, bem como os resultados também.

Sabemos que não se podem negar os avanços da eleição para direção escolar, mas como afirma Paro (2016), existem dificuldades, mas também, faz-se necessária, a participação da sociedade civil no controle das atividades escolares, a fim de transformar a organização escolar e alcançar o fim educativo que envolve a formação humana.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

SILVA, A. F. Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: princípios, implantação e riscos. In: SILVA, Andreia F., RODRIGUES, Melânia M. (Org.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do Estado da Paraíba.** Campina Grande: EDUFPG, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-118.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

POÇÕES. Governo Municipal. **Eleição para direção e vice - direção escolar.** Lei nº 943/ 2010. Dispõe sobre eleições para o provimento nos cargos de diretor escolar nas unidades/ complexo de ensino da rede municipal de educação e dá outras providências. Aprovada em 27 de outubro de 2010.

Portal QEDU. <https://www.qedu.org.br/cidade/3053-pocoas>. Acesso em 26 fevereiro de 2020.

DISSERTAÇÕES SOBRE POLÍTICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PALAVRAS-CHAVE?⁸²

Nauan Galasso Mariz Gomes⁸³

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo cartografar a produção das Dissertações e Teses sobre política pública e gestão da educação na Bahia, no período de 2009 a 2019, disponibilizadas nos bancos de dados de domínio público. O recorte, aqui apresentado, situa-se os trabalhos nos últimos dois anos (2017 a 2018), haja vista que no período da coleta de dados as produções realizadas em 2019 não tinham sido publicadas.

Sabe-se que uma das funções das organizações é criar mecanismos para o desenvolvimento de processos sociais e políticos. O conhecimento sistematizado, organizado e elaborado está fundamentado na construção social, estabelecendo, desta forma, um processo interativo e dialógico, emergindo no espaço público como formador de opinião e de vontade de sujeitos.

⁸² Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

⁸³ Estudante Bolsista PIBIC/CNPq, do Programa de Iniciação Científica, da Universidade do Estado da Bahia. Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

DESENVOLVIMENTO

A principal fonte para levantamento dos dados foi o arquivamento das pesquisas, realizada a partir do Portal de Periódicos da CAPES e a Plataforma Sucupira. Na plataforma CAPES foi utilizada para encontrar e filtrar os projetos acadêmicos no nicho definido previamente no trabalho, políticas públicas e gestão da educação. Por outro lado, a plataforma Sucupira foi acionada no intuito de ler o conteúdo das pesquisas, bem como encontrar as informações necessárias para atingir o objetivo proposto.

Primeiramente, foi-se procurando na ferramenta de pesquisa da plataforma a frase: “Gestão da Educação”, após isso, selecionou-se os anos 2009 a 2019 e marcaram-se apenas instituições baianas para filtro de resultado. Em sequência, houve afinamento para palavras-chave como “Políticas públicas educacionais” e “Gestão pública acadêmica”. Logo em seguida, procurou-se em todas as páginas do resultado, pesquisas que se relacionavam com o objeto do estudo. O processo previamente citado foi repetido para a pesquisa da frase “Administração da Educação”, e novamente, catalogou-se os trabalhos. A plataforma de armazenamento de dados foi o programa conhecido como “Pages”, neste *software* criou-se uma planilha em que todas as pesquisas foram digitadas. Foram feitas abas em que as informações: Título, autor, ano, instituição, palavras-chave e tipo de cada pesquisa foram catalogadas. Com essa filtragem de repositório, restaram 44 produções acadêmicas, produzidas em curso de Pós-Graduação em instituições da Bahia. Na perspectiva de Ferreira (2002, p. 258). Este tipo de inventário descritivo tem em comum o desafio de mapear e de “discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

Com isso, este trabalho está associado a uma pesquisa exploratória e documental, no qual a ciência que se produz na especificidade do campo da educação, articulam-se os conhecimentos novos, práticas e políticas, com os saberes produzidos historicamente, através de um processo estrategicamente definido e sistematizado (PIMENTEL, 2013). Na geração das informações coletadas, utilizaram-se quadros, com análise epistemológica, no intuito de interrelacionar o objetivo do estudo com os aspectos teórico-metodológicos.

O quadro 1 apresenta doze trabalhos que foram selecionados utilizando o critério dos últimos dois anos de publicização acadêmica, os quais serão feitas algumas considerações epistemológicas. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39) “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados, anos 2017 e 2018

Título	Autor/ano	Palavras-chave
A Organização da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal Baiano: Contextualização, Perspectivas e Possibilidades	CARDOSO, Diele dos Santos, 2017	Comissão Própria de Avaliação. IF Baiano SINAES Avaliação Institucional Interna Capital Social
Gestão da escola pública no município do Salvador: um estudo sobre o processo de municipalização	OLIVEIRA, Cassia Maria Silva, 2017	Gestão Escolar Sistema Público de Ensino Descentralização Salvador-BA
Análise das normas da política de inovação da Universidade do Estado da Bahia: estudo de caso à luz do novo marco legal para a ciência, tecnologia e inovação (Lei 13.243/2016)	SANTOS, Gilberto Batista, 2017	Ciência e Tecnologia Inovação Tecnológica Política institucional UNEB.
Monitoramento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): proposta metodológica para implantação na Universidade do Estado da Bahia	BADARO, Fernanda Lima, 2017	Gestão Planejamento Monitoramento Indicadores Educação PDI
A precarização do trabalho administrativos nas unidades escolares do Estado da Bahia: um estudo diagnóstico com base no período 2015 a 2014	CARVALHO, Robson Souza de, 2017	Política pública Concurso público Déficit de servidores efetivos Contratos Temporários Precarização do trabalho
A EJA da gestão escolar em Salvador/BA: proposta de formação para gestores da rede municipal	PEREIRA, Gizia Alves, 2017	Gestão Escolar Formação de Gestores Proposta de Formação

Desafios dos educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, vinculados ao Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA, junto ao processo de formação dos bolsistas do programa: análise do período 2011 –2015	PINHO, Janilda Silva, 2017	Políticas Públicas Educação Alfabetização Letramento
Gestão do conhecimento na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB: um estudo de caso da Pró-Reitoria de Administração- PROAD (2013-2015)	SANTOS, Rosilda Santana Dos, 2017	Contribuições Desempenho institucional Procedimentos administrativos
O processo de tomada de decisão da administração superior da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) tendo como referência os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA)	AQUINO, Susana Kelli Cabral de, 2017	Comissão Própria de Autoavaliação SINAES Tomada de decisão
Serviços terceirizados: um olhar para a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	BRITO, Fabio Silva, 2018	Terceirização Gestão pública Serviços de apoio
Monitoramento dos processos acadêmicos nos Programas de Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia	CAL, Cristina Weber, 2018	Processos Acadêmicos Monitoramento Qualidade Gestão por Processos Mestrado Profissional.
Interiorização do ensino superior através de EAD e os desafios da conectividade	ALVES, Tcherrison Diniz, 2018	Educação à distância Tecnologias de conectividade Internet em locais remotos.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Estudando sobre a história da quantificação na pesquisa brasileira, Gatti (2004), postula que a análise de dados que não pode ser diretamente visualizado, poderá ser averiguado a partir do momento que esta for transformada e colocada sobre outro ponto de vista. A quantificação utiliza de diversos métodos que auxiliam na extração do significado dos dados coletados, conduzindo o pesquisador a respostas mais concretas e corretas acerca do assunto estudado, se baseando nos três tipos de dados: categóricos, ordenados e métricos. Baseado na premissa em tela, os trabalhos aqui publicizados, foram

considerados relevantes e com contribuições acerca da construção do conhecimento para os estudos na área de política e administração da educação. Na sua maioria, os estudos tiveram como foco as Instituições de Educação Superior.

Em um levantamento parcial, as pesquisas mostram que a temática gestão ou administração educacional está associada a outras grandes áreas da educação, como tecnologia, avaliação institucional, formação docente, desempenho institucional, qualidade e indicadores. Espera-se que esses trabalhos sejam propositores de novas ações no contexto da educação pública na Bahia, agregando conhecimentos e reflexões no âmbito das políticas públicas.

A contextualização teórica legitima o pensar e o agir do processo teórico e empírico do pesquisador, com vistas a emancipação do sujeito. Habermas (1989) preconiza que a emancipação e a libertação dos sujeitos acontecem por meio de um processo permanente de interação, com vistas a construir uma verdade coletivamente elaborada e socialmente aceita, agindo comunicativamente.

Outro ponto importante, é que estes trabalhos deverão possibilitar uma reflexão crítica coletiva sobre a temática. Esta reflexão irá orientar o processo de transformação do papel do gestor, alargando a sua visão de conjunto e o seu significado social. A capacidade de articulação é competência importante para o desenvolvimento de uma gestão efetivamente útil e caracteriza um foco essencial para um dirigente institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi de cartografar as produções acadêmicas sobre política pública e gestão da educação na Bahia, no período de 2009 a 2019, pesquisa em andamento. O corte apresentado objetivou destacar as palavras-chave encontradas nas Dissertações, publicadas entre 2017 e 2018. Os resultados, preliminares, ratificam a necessidade de aprofundar o estudo sobre a temática em questão, no intuito de estabelecer *network* com outras áreas da educação. Buscar-se-á melhor compreender o objeto em estudo, por meio de embasamento teórico na literatura nacional e estrangeira sobre política pública

e gestão da educação. Por fim, é de fundamental importância destacar que este estudo proporcionará maior quantificação da coleta de dados acadêmicos, proporcionando visibilidade do estado do conhecimento do âmbito teórico.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”,

Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

GATTI, Bernadette. **Estudos quantitativos em educação**. 30 ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **O ensino médio no Brasil: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais**. 2013. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO COM QUALIDADE: O VIÉS DA RESPONSABILIDADE DO PODER PÚBLICO

Kátia Siqueira de Freitas⁸⁴

Kátia Oliver de Sá⁸⁵

Maria de Fátima Lepikson⁸⁶

INTRODUÇÃO

Educação e avaliação são amplos campos de estudo e pesquisa com caráter complexo, dada a multiplicidade de conceitos e finalidades sociais que desenvolvem, mediante diversos interesses. Ambos, além de serem provenientes de políticas públicas e sociais de Estado, também, resultam de políticas mais amplas, instituídas internacionalmente e que definem os caminhos, objetivos e metas a serem alcançados por uma nação, durante determinado período e contexto político. Muitos são os desafios que elaboradores de políticas, planejadores, executores, pesquisadores e profissionais de educação enfrentam para analisar a educação ofertada em um país, com intenção de implementar uma política de avaliação que indique as melhores estratégias de planejamento e execução de ações de qualidade no campo da educação.

⁸⁴ Universidade Católica do Salvador - UCSal

⁸⁵ Universidade Católica do Salvador - UCSal

⁸⁶ Universidade Católica do Salvador - UCSal

Ao conceituar a relação de educação e avaliação em sistemas de políticas públicas, que engendram diversos programas e traçam finalidades de aplicação, é necessário considerar o campo de forças aberto às contradições, que se desenvolvem na sociedade; ao refletir sobre as relações e nexos que estabelecem é preciso reconhecer questões cruciais que indagam: que educação queremos para nosso país, o que avaliar e que aproveitamento será promovido a partir dos resultados das avaliações no campo da educação?

Este artigo resulta de uma investigação pautada na revisão sistemática da literatura com relação ao viés da responsabilidade do poder público sobre o tema em pauta e centra-se na análise de dois tipos de avaliação: a avaliação de quarta geração, que preconiza o envolvimento dos diversos profissionais, e a de quinta geração ou meta avaliação, que avalia a própria avaliação desenvolvida; ambas muito válidas para avaliação de programas e aferição de resultados esperados.

DESENVOLVIMENTO

Educação é uma construção social, mediante as normas constitucionais e jurídicas de cada nação, que deve ser garantida como direito para todos os cidadãos durante a produção da existência, ocorrendo em espaços sociais formais e informais e tendo a intencionalidade definida por políticas nacionais e internacionais, a partir de interesses de uma política global mundial, engendrada pelo modo econômico de produção, que rege a economia de cada país no mundo.

No contexto mundial em que vivemos, embora todos os países afirmem priorizar as políticas de expansão de acesso à educação, há contradições entre os interesses das políticas ditas sociais das nações e interesses econômicos que determinam a dependência ou não de um país à subordinação do grande capital; nesse contexto é a avaliação que examina e monitora o grau de alcance de objetivos e metas declaradas nas políticas de uma nação para verificar em que grau ocorre o alcance de objetivos e metas, em vistas a necessidade de definir e adotar políticas sistemáticas. Assim, é possível identificar pela via de estudos e pesquisas, aproximação ou distanciamento de intenções do que é declarado pelos [estados](#) e governos planejadores das políticas, com relação às diversas

propostas e formas de avaliar o alcance de aspirações, objetivos e metas, que regem os três níveis de avaliação em um país: o sistema, o institucional e os espaços sociais em que a educação se desenvolve. Portanto, a avaliação aplicada na educação é um fator de mediação entre o poder público e o esperado para atender ao desenvolvimento educacional de um país.

Nessa incessante busca de efetividade de políticas educacionais formais, que são anunciadas amplamente em diversos programas educacionais em diversos sistemas de ensino, o desempenho de estudantes, professores, administradores, cientistas, apresenta grande diversidade de fatores que podem ser considerados de qualidade. Os motivos para a dificuldade da distinção da qualidade, muitas vezes estão nas políticas que deixam de buscar a raiz dessa distinção e passam a examiná-la à luz de propostas de avaliações que apenas se colocam efetivas e eficazes. Com frequência há o “escamoteamento” de questões objetivas de responsabilidade do sistema, que podem ser identificadas pelo desperdício de recursos, planejamento indevido, implementação de decisões de modo não abrangente e que, em geral, privilegiam setores da economia em detrimento da vida social e crescimento cultural da população de um modo mais global. A elaboração de políticas e a tomada de decisões não podem negligenciar a questão social e o fortalecimento cultural, intelectual das nações. Portanto, priorizar a implementação de pesquisas científicas, teóricas e práticas, buscando reconhecer as relações e nexos destes campos, é necessário para indicar, como uma das variáveis indispensáveis, a distribuição de recursos para educação de uma nação.

Todo e qualquer ser humano, não só crianças, desde a mais tenra idade, mas também toda e qualquer pessoa em qualquer época da vida, independente da condição social, moradia e saúde (morador de rua, pessoas com deficiência, encarcerados, hospitalizados, pessoas com dificuldades de aprendizagem ou não e tantos outros em condições de vulnerabilidade social) têm direito ao sistema educacional de seu país. O que reconhecemos em pesquisas e estudos que tratam de avaliações amplas no campo da educação é uma elevada variação de interesses somente pelos resultados, que dificultam, mas não impedem o reconhecimento avaliativo do alcance da qualidade da educação de um povo. Nessa perspectiva, há que se considerar nas investigações, também, os sistemas de monitoramento, com a finalidade exclusiva de avaliar as políticas

públicas implementadas, assim como a eficácia de resultados nos vários sistemas.

Avaliar as condições objetivas das instituições de ensino pode lançar luz nos caminhos implementados pelas instituições educadoras, evidenciar políticas, métodos e teorias de ensino, os conteúdos, o alcance ou não dos objetivos previstos, os recursos financeiros empregados, dentre outros.

Em toda avaliação há uma dimensão política que pode (ou não) distorcer os resultados da avaliação. Nenhuma avaliação, qualitativa ou quantitativa, é totalmente neutra de intenções políticas, podendo comprometer a qualidade e a isenção de resultados. “*A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como em qualquer outra atividade humana.*” (FREITAS, 2009, p. 79) (Grifos do autor)

Bonamino e Souza (2012), ao discutirem avaliação voltada para o ensino básico, destacam três gerações de avaliação em educação a se considerar: a diagnóstica que é a primeira; essa apresenta os resultados alcançados sem a preocupação de operar modificações na escola e no currículo; a segunda é a que apresenta os resultados amplamente e os devolve na escola, comunidade e familiares; as de terceira geração que estão relacionadas à responsabilização instituídas pelas normas e recursos definidos nas políticas.

Para Freitas (2009), a avaliação aplicada na educação, parte do pressuposto básico de que esta não deve ser instrumento de controle de resultados, que possa levar a ranqueamentos a nível nacional e internacional, mas sim, um sistema instituído nas políticas de educação, que reúna informações e dados para alimentar os níveis de oferta e a qualidade educacional do país nas suas variadas esferas políticas de ação.

As teorias de avaliação mais recentes, preconizam que os envolvidos no processo de aprendizagem, os chamados usuários a quem as políticas e os programas educacionais se dirigem, precisam participar de todo o processo desde o planejamento até a avaliação propriamente dita, assim como na análise dos resultados e do replanejamento das ações de acordo com os resultados alcançados. Esses são os pressupostos da chamada avaliação de quarta geração (GUBA, LYNCOLN, 2011). Os resultados das análises das políticas e os programas educacionais interessam às pessoas para as quais elas

foram preparadas e vivem ou viveram o processo. O uso da avaliação de quarta geração é adequado para as pesquisas do tipo pesquisa ação.

Outra avaliação muito importante para elucidar a qualidade de resultados, que vêm se consolidando é a avaliação da avaliação, ou seja, aquela que elege a meta avaliação como seu objeto de estudo. Furtado e Laperrière (2011) afirmam que há crescente interesse pela meta avaliação, ou seja, avaliação da avaliação, que se torna objeto de estudo, considerando que somente pesquisar a inclusão da avaliação nas agendas políticas não garante que se avalie adequadamente a avaliação, considerando que esta pode atender à múltiplos interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a investigação realizada e o processo de análise levantado, é indiscutível que uma proposta de política de educação com reais indicadores de qualidade, interessa aos povos das inúmeras nações. Mas, é preciso o reconhecimento de que a intenção de planejamento, indicada em programas de políticas públicas e sociais, dependem de proposições bem definidas do que se pretende com a avaliação, assim como, os diversos instrumentos aplicados, necessitam de monitoramento para que no processo de implementação, possam levantar o real grau da qualidade dos resultados. É preciso equilíbrio e vigilância para que as pesquisas e seus resultados sejam idôneos, sem manipulação na direção de interesses de determinadas políticas e avaliadores.

Nas sociedades em que é alicerçada a formação econômica capitalista, a educação tem a intenção acentuada de desenvolver a capacidade de promover as qualificações necessárias ao pleno funcionamento da economia, que dentre outros fatores, desenvolve-se a formação de quadros profissionais para alimentar a máquina de produção do país e a elaboração de métodos para o controle política do poder da nação.

Esta intenção de fundamento político é incorporada aos objetivos institucionais nos vários níveis de formação educacional, é atrelada e repassada às propostas de finalidade implícitas de avaliação. Nesse contexto mais crítico de nossa análise, destacamos que nenhum sistema de avaliação declara abertamente essas intenções. A equidade é menos enfocada que o acesso,

ficando a sombra da gritante desigualdade de direitos de desempenho de qualidade.

A exemplo de indicadores que podemos destacar nesse processo de análise, a partir de um dado mais concreto, temos a política de formação de graduação de professores para os anos iniciais da educação básica no Brasil, cujas propostas recaem sobre a evidência de uma relação de forças, **defrontando-se com** interesses de variadas origens, provenientes de sistema de valores, crenças, que se alicerçam na complexidade da realidade social, econômica, política e cultural que caracteriza as sociedades capitalistas.

Nesse sentido é fundamental que pesquisas que investigam a avaliação da avaliação, ou seja a meta avaliação, sejam implementadas com teorizações e análises que possam identificar e explicar como realizar o enfrentamento às políticas de educação, que não instituem responsabilidade em promover a educação do nosso país com a qualidade necessária.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007. Acesso em 7 mar. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvanna. **Avaliação de quarta geração.** São Paulo, SP: Editora Unicamp, 201.

FURTADO Juarez Pereira; LAPERRIÈRE, Hélène. **Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva.** Ciência e Saúde Coletiva. Vol. 17, no. 3. Rio de Janeiro. Mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300016. Acesso em: 7mar. 2020.

- XXXVIII -

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA:
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA
DO SUL DA BAHIA**

Roziane Aguiar dos Santos⁸⁷

Jaciara de Souza Santos⁸⁸

Maricélia de Souza Pereira Moreira⁸⁹

INTRODUÇÃO

O mundo vem nos apresentando a cada dia inúmeras inovações tecnológicas para se utilizar em sala de aula, o que condiz com os avanços para uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, sendo que, o desenvolvimento tecnológico nos proporciona enormes benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimento. No entanto, alguns percalços vêm acontecendo e podem ser identificados na escola: equipamentos obsoletos, laboratório de informática sem funcionar devido à falta de internet, despreparo dos professores, infraestrutura

⁸⁷ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UESC; Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE.

⁸⁸ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UESC; Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE.

⁸⁹ Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UESC; Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE.

inadequada, falta manutenção dos computadores, etc. apresentando assim, as fragilidades das políticas públicas para inserção das tecnologias nesses espaços. A dificuldade escolar em lidar com as novas tecnologias é considerado ainda hoje, em um dos grandes problemas do sistema educacional. Porém, às vezes, a busca pelo culpado do fracasso se torna mais relevante, do que a busca para solucionar estes problemas. Para Pretto (2005), “o professor não é mais o único transmissor de conhecimento. O aluno encontra um conjunto de informações, às vezes, de forma muito dispersa, na internet, nas TVs, jornais, entre tantos outros espaços” (p.22). Escola e professor devem buscar juntos meios para favorecer melhores condições de acesso tecnológico aos seus alunos.

Neste trabalho, pretendemos discutir questões referentes ao uso das tecnologias a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola do ensino fundamental dos anos iniciais no Sul da Bahia, com vista a explicitar e compreender o seu significado, a sua relação com as políticas públicas atuais e fazer uma reflexão sobre alguns pressupostos tecnológicos presentes na proposta curricular desta mesma escola.

Segundo Veiga (1995, p. 45), o projeto político pedagógico sintetiza princípios e prioridades determinadas pelo coletivo da escola “a partir dos propósitos educacionais e da definição dos resultados desejados. É toda uma filosofia e princípios de trabalho da escola, em sintonia com a educação nacional”, que torna-se relevante na medida em que busca legitimar a gestão democrática no âmbito escolar. Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico torna-se o plano global da escola por isso, é considerado como sendo o seu coração, documento imprescindível para o bom funcionamento da mesma. Deve ser pensado com muito cuidado e principalmente entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, a partir de um posicionamento crítico quanto à sua intencionalidade é de uma leitura da realidade. É um importante caminho, principal recurso para a construção da identidade da escola. Sendo um instrumento teórico-metodológico expressa as opções da escola, as suas metas e propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo realizado e o que se quer colocar em prática do que foi projetado.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O USO DAS TECNOLOGIAS: ELEMENTOS DE UMA PRIMEIRA ANÁLISE

A pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa, com características bibliográfica, focando as características e a natureza do problema que se procura estudar. Segundo Minayo (2001), esse tipo de pesquisa busca trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações existentes entre um problema ou mesmo um assunto que já tenha sido estudado. Na obtenção dos dados da pesquisa qualitativa há a necessidade do contato direto do pesquisador com o objeto a ser investigado, para que isso se confirmasse foi escolhido como recurso, a análise documental por oferecer subsídios (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A coleta de dados apresentada neste trabalho se deu a partir de quatro encontros com professores, coordenadores e gestão escolar no período de 2018/2019 para estudos e reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública do ensino fundamental dos anos iniciais, localizada em um dos bairros periféricos do município de Itaju do Colônia. O município de Itaju do Colônia está localizado na região sul da Bahia, segundo o IBGE⁹⁰, possui aproximadamente 7.309 habitantes.

Segundo informações contidas no documento (PPP, 2015 p. 25), esta escola possui uma clientela de 280 alunos e 28 professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Dispõe de uma estrutura física regular com as seguintes dependências: oito salas de aulas, uma secretaria, uma videoteca (biblioteca que também funciona como sala de vídeo), uma sala para coordenação, um laboratório de informática, um almoxarifado, dois banheiros para alunos e um para professores, uma cozinha com dispensa e um espaço para recreação.

No que tange aos pressupostos teóricos a escola segue a tendência Progressista Libertadora que é fundamentada por Paulo Freire, seguindo um método construtivista. Busca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de

⁹⁰ Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (10 de janeiro de 2012).

nº 9394/96 para dar suporte ao desenvolvimento das ações do PPP, com sua proposta baseada nos PCN. De acordo com a escola Freire (1997, p.38), defende que "formar" é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade vivida. Trata-se também de formar os indivíduos para "aprender a aprender", de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação de base tecnológica (SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO DO BRASIL: LIVRO VERDE, 2000). Entendemos que as tecnologias de informação e/ou comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a milhares de informações e complexidades de contextos tanto próximos como distantes de sua realidade que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos.

Contudo, fazendo uma análise das metas da escola segundo o (PPP, 2015, p.38), podemos citar algumas como: Elevar o IDEB dos anos iniciais de 3,8 para 3,9 em dois anos; Elevar a taxa de aprovação da escola de 85,6% para 87% em dois anos no Ensino Fundamental; Estimular a participação em 5% dos estudantes em atividades voluntárias realizadas junto à comunidade escolar; assegurar que em dois anos todos os estudantes recebam orientações sobre a saúde física e mental (...).O Projeto Político Pedagógico (2015), apresenta também algumas ações da escola a serem desenvolvidas no ano de 2015 até 2019 como: Desenvolver projetos visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem como: leitura, cidadania, matemática, língua portuguesa, projeto de intervenção entre outros; Realizar uma gincana educativa com a participação direta dos alunos, corpo docente e comunidade; Realizar bazar e outras atividades com a finalidade de arrecadar fundos para o projeto Leitor Voluntário; Realizar palestras sobre drogas, sexualidade, meio ambiente, ética, etc...para a comunidade escolar, dentre outras.

Entretanto, podemos afirmar, que nenhuma das ações e metas supracitadas, contemplam diretamente em seu processo metodológico teórico/prático o uso das tecnologias da comunicação e informação. Sendo assim, é importante pensarmos que a escola pública ainda apresenta uma organização curricular marcada pela rigidez e o caráter repetitivo. "Essa organização permite

a existência de um vazio de significado epistemológico nas aprendizagens de professores e alunos”, (COUTO; COELHO,2013). As tecnologias proporcionam que cidadãos construam seus saberes a partir de comunicação e interações com um mundo de pluralidades, no qual não há limites geográficos, culturais e a troca de conhecimentos e experiências é constante.

Entendemos que, a inserção das TIC na escola implica em muitos desafios, primeiro porque alguns acreditam que basta utilizarem as tecnologias para efetuar um bom papel na educação, segundo desafio e muito mais árduo é o fato de que temos que aprender constantemente a lidar com as novas tecnologias, e esse processo não se detém a nenhuma receita, até mesmo porque interfere diretamente na política de gestão escolar e em seus currículos, o que desafia a escola a pensar e discutir o uso das TIC de forma coletiva, visto que seu principal objetivo é o de melhorar, promover e dinamizar a qualidade de ensino para que ocorra sempre de forma democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TIC quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes. Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de proporcionar melhor domínio na área da comunicação, pois como Lévy (1999) ressalta as redes de computadores permitem as pessoas construir e partilharem conhecimentos, tornando-os seres democráticos que aprendem a valorizar as competências individuais.

Desse modo, as condições da escola em estudo, a gestão desses espaços e as políticas públicas pensadas e implementadas com vistas a melhorar o processo de ensino aprendizagem, ainda se apresentam insatisfatórias. Mesmo considerando que as TIC estão no contexto há indícios que caminham para a desarticulação entre as políticas, as práticas pedagógicas e o contexto da escola, como nos apontou alguns trechos do (PPP, 2015) neste trabalho. As tecnologias de informação e comunicação precisam funcionar como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, à medida que quando bem utilizadas pelos educadores e educandos permitem intensificar a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

COUTO, Elizabete Souza; COELHO, Livia. **Políticas Públicas para inserção das TIC nas escolas: Algumas reflexões sobre a prática**. Artigo publicado na Revista Digital da CVA – Ricesu, ISSN 1519-8529. 2013.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola pública do ensino fundamental dos anos iniciais do Sul da Bahia** Itaju do colônia – BA. 2015

Sociedade da informação do Brasil: **livro verde**/ organizado por Tadão Takahashi. Brasília: Ministério da Ciencia e Tecnologia, 2000

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: SP, Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

EDUCAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Simone Leal Souza Coité⁹¹

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o modo de conceber o conhecimento sofreu alterações e paradigmas epistemológicos diversos que se firmaram com objetivo de explicar a relação sujeito-objeto. Até a Idade Média, a explicação para tal relação se pautava no modo metafísico de pensar; as elucidações para os fatos eram buscadas na essência tida como conjunto de características que formam a identidade de cada ente. Para os metafísicos, o conhecimento seria resultado da apropriação do sujeito pela essência do objeto. A busca por compreensão e significação da realidade, por meio do entendimento dos diversos fenômenos que nos interpelam, constituiu atividade tanto da Filosofia quanto da Ciência.

No início do século XXI, as discussões estão voltadas para a transição e o limiar de uma nova era, caracterizada por uma enorme variedade de termos que remetem à emergência de um novo paradigma social, dentre os quais “sociedade da informação”, pós-modernidade, “sociedade do consumo”. Essas terminologias trazem outras questões que são debatidas após o deslocamento de um sistema baseado na industrialização para outro fundamentado na informação (GIDDENS, 1991).

⁹¹ UNEB/UFOB

Na modernidade, o conhecimento é dimensionado em perspectivas diferenciadas que devem ser avaliadas no contexto educacional, visto sua complexidade e função socializadora. Assim, o conhecimento apresenta duas vertentes, como instrumento de emancipação dos indivíduos e como uma importante forma de regulação social. Moraes (2012) defende a construção de um modelo educacional, fundamentado num novo paradigma, num novo referencial capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem que compreendam o ser humano em sua multidimensionalidade. Esse novo paradigma educacional deve envolver as diferentes dimensões que constituem o fenômeno educativo e a promoção de uma educação humanizada.

Nesse estudo, serão apresentadas reflexões sobre a educação, o trabalho docente e os desafios no século XXI. Essas discussões permitirão uma análise acerca das interfaces entre a sociedade e a educação, bem como a busca pelo desenvolvimento de processos educativos que primam pela humanização e transformação social. A pesquisa tem caráter bibliográfico. Os autores que consubstanciaram a discussão teórica foram Moraes (2008), Hargreaves (2003), Giddens (1991), dentre outros. Na opinião de Moraes (2008), vive-se um mundo incerto, global, complexo, plural sujeito às emergências e aos imprevistos para os quais não se está preparado. Assim, é fundamental refletir quanto à importância e aos desafios da educação na formação dos cidadãos no século XXI, bem como os paradigmas, concepções e práticas que nortearão a educação do presente e do futuro.

PROCESSOS FORMATIVOS, TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS NO SÉCULO XXI

Na sociedade contemporânea, o conhecimento e a informação são elementos base para a geração e a distribuição do poder no âmbito social. Nesse contexto, é fundamental que a educação possibilite a socialização e a preparação dos indivíduos para a utilização consciente, crítica e ativa dos instrumentos de informação e conhecimento (TEDESCO, 2006).

As discussões em torno do conhecimento são complexas por envolver aspectos filosóficos, epistemológicos e políticos. Young (2010, p. 20) argumenta que a questão do conhecimento na educação envolve alguns pressupostos: “o

que é ser-se educado”, “como educar alguém”, “quem somos” e “aquilo que valorizamos”. Esses aspectos remetem à necessidade de promoverem-se processos educacionais baseados em propostas curriculares que contemplem as questões ontológicas, culturais, sociais e axiológicas.

Assim, a escola tem a incumbência de promover processos formativos que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento da capacidade reflexiva, tornando-os aptos para interpretar, comparar, integrar as informações com discernimento diante do conhecimento. Esse conhecimento representa um dos grandes desafios impostos pela sociedade da informação ao contexto educacional, visto que o excesso informacional impõe dificuldades para que as pessoas possam selecionar as informações. De acordo com Castells (2003), uma das principais características da sociedade informacional é a ação do conhecimento sobre os próprios conhecimentos.

Moran (2008) enfatiza que o mundo está numa fase de transição complexa, na qual existe o hiato entre o modelo industrial e o modelo da sociedade do conhecimento e da informação, com alguns dos seus valores e expectativas incorporados gradativamente. Na opinião do autor, os novos paradigmas impõem desafios sociais gigantescos que requerem mudanças estruturais na educação.

Nessa ótica, é fundamental promover uma educação que objetive a autonomia, o pensamento crítico e reflexivo do estudante para que possa transformar informação em conhecimento, buscando assim, utilizar esse conhecimento como instrumento de emancipação humana. Na visão de Morin (2007), a educação do futuro deve promover um ensino universal com foco na condição humana, uma vez que questionar essa condição implica a indagação de nossa posição no mundo.

Assim, é fundamental repensar a educação e a forma como a escola concebe os processos de ensinar e aprender, objetivando assim, a construção de um processo educacional voltado tanto para a cognição quanto para a dimensão formativa, buscando o estreitamento da linha divisória entre a preparação profissional e a preparação para a cidadania. Nessa direção, faz-se necessário repensar a educação com foco no desenvolvimento dessas dimensões por meio de processos educacionais humanizados, críticos e

emancipadores que superem a fragmentação do saber e promovam a construção de valores fundamentais para a construção da cidadania.

É imprescindível repensar a educação e a forma como a escola concebe os processos de ensinar e aprender, objetivando assim, a construção de um processo educacional voltado tanto para a cognição quanto para a dimensão formativa, buscando o estreitamento da linha divisória entre a preparação profissional e a preparação para a cidadania.

Os sistemas educacionais no século XXI têm a finalidade de buscar garantir o acesso e a construção do conhecimento, num contexto social marcado pelo fluxo abundante e vasto da informação, no qual o professor deixa de assumir a figura de um mero transmissor de conhecimento e passa a assumir o papel de “catalisadores do conhecimento”. Por conseguinte, ensinar para a sociedade do conhecimento requer dos professores a construção de um novo profissionalismo constituído de alguns componentes defendidos por Hargreaves (2003, p. 45), dispostos no quadro 1.

Quadro 1 - Os professores como catalisadores da sociedade do conhecimento

- Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada.
- Aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados.
- Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua.
- Trabalhar e aprender em equipas colegiais.
- Tratar os pais como parceiros na aprendizagem.
- Desenvolver a inteligência coletiva e basear-se nela.
- Construir a capacidade de mudança e de risco.
- Estimular a confiança nos processos.

Fonte: Hargreaves (2003, p. 45)

Nessa abordagem, ensinar na sociedade do conhecimento envolve uma atividade complexa e ampla, que requer dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, fundadas na pesquisa e na formação inicial e contínua. Que seja uma formação capaz de favorecer a autoavaliação, novas aprendizagens e a profissionalização docente com vistas ao desenvolvimento de

competências referentes aos componentes visualizados no quadro 1. O trabalho docente assume a dimensão dialógica, política e humana, sendo um espaço propício à troca e produção de conhecimentos, experiências diferenciadas e acolhedoras. Possibilitando assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que valorize os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos.

Nóvoa (1999) recomenda a formação do professor numa dimensão crítica-reflexiva capaz de fornecer elementos para um pensamento autônomo e a construção de uma identidade profissional. Nessa perspectiva, as escolas deverão evoluir quanto à sua organização e ao funcionamento institucional, com vistas ao desenvolvimento de processos educativos que promovam comunidades de aprendizagem por meio do trabalho colaborativo entre professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos dinâmicos e pluralísticos presentes na sociedade contemporânea têm provocado mudanças na condição humana com o surgimento de novas formas de educação, novos interesses e novas preocupações advindos dessa nova ordem social. Essa nova fase requer da educação uma contribuição significativa para a vida dos indivíduos e para o desenvolvimento social, sendo necessário reelaborar todo o processo educacional, revigorando elementos fundamentais como o diálogo, a flexibilização, a renovação e a inovação, dentre outros. Coité (2017) adverte que diante dessa complexidade e dos desafios contemporâneos, cabe aos educadores analisar criticamente o lócus da atividade docente, seus conceitos e concepções, confrontando-as com as questões emergentes. Essa reflexão deve ter como base os pressupostos filosóficos, éticos e epistemológicos. Para a concretização de um processo educacional assim estabelecido, torna-se fundamental refletir sobre o desenvolvimento de ações educativas que promovam, não só a aquisição de conhecimentos e a forma como ensinar mas também, e principalmente, ações que reconheçam a incompletude humana, buscando a valorização do ser, o autoconhecimento e a apropriação de saberes, envolvendo as dimensões intelectuais e afetivas.

REFERÊNCIAS

CASTELS, M. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

COITÉ, S. L. S. **A dimensão axiológica na formação inicial do professor**. Brasília, 2017. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

TEDESCO, J. C. **Educar na sociedade do conhecimento**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Portugal: Porto Editora, 2010.

EFEITO REDISTRIBUTIVO DO FUNDEB EM MUNICÍPIOS BAIANOS

Maria Aparecida Silva de Menezes⁹²

Jean Mario Araújo Costa⁹³

INTRODUÇÃO

Em matéria de financiamento de políticas públicas, não se desconhece a grande diferença de capacidade fiscal entre os entes federados do Brasil, razão pela qual a Constituição Cidadã adotou o federalismo cooperativo e a criação de fundos como forma de combater os desequilíbrios regionais.

O presente trabalho tem como objetivo avaliar o efeito redistributivo em municípios baianos, ocasionado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para isto, apresenta-se em perspectiva comparada a composição das receitas do Fundeb, em 2019, evidenciando o resultado líquido das transferências, ou seja, a diferença entre o que cada ente federado recebeu e transferiu a ele. Foram escolhidos, no âmbito do Estado da Bahia, dois grupos de municípios: o primeiro, composto por cinco com maiores receitas; e o segundo, cinco municípios com menores receitas do Fundo.

A pesquisa utilizou metodologia exploratória em fonte documental, por

⁹² Universidade Federal da Bahia (UFBA)

⁹³ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

meio de informações disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope). Utilizou-se o Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO) relativo ao quinto bimestre de 2019, pois, até a finalização deste trabalho, o conjunto dos municípios pesquisados ainda não tinha transmitido os dados para o Siope. Considera-se que a referida pesquisa explora indicador importante para a avaliação do Fundeb, já que demonstra os resultados - acréscimo ou o decréscimo – que determinado ente federado tem com a redistribuição de recursos feita por essa política.

O FUNDEB COMO POLÍTICA DE EQUALIZAÇÃO DE FINANCIAMENTO

Entre os direitos fundamentais sociais estabelecidos na Constituição de 1988, a educação se torna imprescindível, diante da sua missão de preparar os residentes do país para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (art. 205). Como direito fundamental prestacional, exige ações concretas do Estado e um financiamento que faça frente à proibição do retrocesso social. Nesse sentido, Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2013, p. 309) lecionam que “por força dos deveres de proteção, aos órgãos estatais incumbe assegurar níveis eficientes de proteção para os diversos bens fundamentais, o que implica não apenas a vedação de omissões, mas também a proibição de uma proteção manifestamente insuficiente [...]”.

Em matéria de financiamento dos compromissos de bem-estar social, não se desconhece a grande diferença de capacidade arrecadatória entre os entes federados dos Estados, razão pela qual a Constituição de 1988 adotou o federalismo cooperativo e a criação de fundos como forma de combater os desequilíbrios regionais. (MENDES; BRANCO, 2011, p. 692)

O Fundeb é um forte fator de indução à cooperação ao buscar equalizar o financiamento da educação básica dentro de cada Estado, redistribuindo 20% dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios com base no número de matriculados nas respectivas redes de ensino. O Fundo pode, ainda, ser complementado com recursos da União, desde que o seu valor aluno/ano seja inferior ao mínimo definido nacionalmente.

A seguir, será demonstrada uma análise comparativa do Fundeb entre cinco Municípios com maiores receitas e cinco com menores receitas, no âmbito

do Estado da Bahia, evidenciando o seu efeito redistributivo.

FUNDEB: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE CINCO MUNICÍPIOS COM MAIORES RECEITAS NA BAHIA

Os cinco Municípios da Bahia com maiores receitas do Fundeb são: Salvador, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Juazeiro e Camaçari. A Tabela 1 demonstra a composição das receitas do Fundeb nessas unidades federativas:

Tabela 1 - Composição das receitas do Fundeb - 5º bimestre/2019 (em reais)

DESCRIÇÃO	SALVADOR	FEIRA DE SANTANA	VITÓRIA DA CONQUISTA	JUAZEIRO	CAMAÇARI
A-RECEITAS DESTINADAS AO FUNDEB	295.305.126	66.605.722	37.480.290	29.386.996	100.835.462
B-RECEITAS RECEBIDAS DO FUNDEB (B1+B2+B3)	461.367.641	146.925.330	133.633.135	110.379.407	103.015.928
B1-Transferência de recursos ao FUNDEB	340.124.405	110.793.749	101.465.695	84.728.316	76.258.415
B2-Complementação da União ao FUNDEB	116.702.601	35.849.544	32.023.520	25.542.146	26.664.001
B3-Receitas de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB	4.540.635	282.037	143.919	108.944	93.511
C-RESULTADO LÍQUIDO DAS TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB (B1-A)	44.819.279	44.188.027	63.985.406	55.341.320	-24.577.046
D-PROPORÇÃO (%) DA COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO AO FUNDEB DO MUNICÍPIO (C/Bx100)	25,29	24,40	23,96	23,14	25,88

Fonte: BRASIL, FNDE/SIOPE, 2019.

Em se tratando do “Resultado Líquido das Transferências do Fundeb”, que corresponde a acréscimos ou decréscimos de receitas, somente Camaçari apresentou decréscimos entre o que ele destinou e o que ele recebeu desse Fundo. Mesmo com esse resultado negativo, o Município de Camaçari obteve valor superior ao que ele destinou, devido à complementação da União. Destaca-

se que a proporção da complementação da União aos Municípios, 24,54% em média, revela-se importante para o financiamento da educação básica nos Municípios com maiores receitas do Fundeb.

FUNDEB: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE CINCO MUNICÍPIOS COM MENORES RECEITAS NA BAHIA

Os cinco Municípios com menores receitas do Fundeb são: Dom Macedo Costa, Catolândia, Lajedão, Lajedinho e Aiquara. A Tabela 2 demonstra a composição das receitas do Fundeb nessas unidades federativas:

Tabela 2 - Composição das receitas do Fundeb - 5º bimestre/2019
(em reais)

DESCRIÇÃO	DOM MACEDO COSTA	CATOLÂNDIA	LAJEDÃO	LAJEDINHO	AIQUARA
A – RECEITAS DESTINADAS AO FUNDEB	1.774.527	1.860.668	2.011.372	1.841.357	1.753.099
B – RECEITAS RECEBIDAS DO FUNDEB (B1+B2+B3)	2.039.905	2.328.284	2.443.451	2.644.107	2.702.386
B1 – Transferência de recursos ao FUNDEB	1.532.952	1.725.435	1.972.680	1.950.085	2.284.373
B2 – Complementação da União ao FUNDEB	501.909	601.053	468.957	687.909	418.013
B3 – Receitas de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB	5.044	1.795	1.814	6.113	0
C – RESULTADO LÍQUIDO DAS TRANSFERÊNCIAS DO FUNDEB (B1-A)	-241.576	-135.233	-38.692	108.728	531.273
D – PROPORÇÃO (%) DA COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO AO FUNDEB DO MUNICÍPIO (C/Bx100)	24,60	25,82	19,19	26,02	15,47

Fonte: BRASIL, FNDE/SIOPE, 2019.

Verifica-se que o “Resultado Líquido das Transferências do Fundeb” foi desfavorável nos Municípios de Dom Macedo Costa, Catolândia e Lajedão,

certamente pelo número reduzido de alunos matriculados em sua rede. Contudo, mesmo com resultado negativo, os referidos Municípios tiveram receita disponível superior ao que destinou ao Fundo, em razão da complementação da União. Destaca-se a proporção da complementação da União ao Fundeb dos Municípios, 22,22% em média, como imprescindível para o financiamento da educação básica nos Municípios com menores receitas do Fundeb.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fundeb expressa o federalismo cooperativo, por meio da lógica de redistribuição de receitas. O Fundo produz incentivos para a ampliação da oferta, pois os governos passam a contar com recursos adicionais e, ao contrário, na ausência de matrículas, os governos perdem recursos vinculados aos fundos. Também mitiga desigualdades no financiamento da educação, pois o valor aluno/ano repassado pelo Fundo é igual, independentemente da capacidade fiscal de cada esfera de governo.

Os dados evidenciam que entre os cinco Municípios baianos com maiores recursos do Fundeb (5º bimestre/2019), apenas um apresentou decréscimos em relação ao que ele destinou e o que ele recebeu desse Fundo, enquanto que, entre os cinco com menores recursos, três obtiveram resultado desfavorável. Apesar disso, em intensidades distintas, todos os Municípios tiveram receita disponível superior ao que destinou, em razão da complementação da União. Caso o Estado da Bahia não recebesse a complementação, o saldo negativo do resultado líquido teria maior abrangência no grupo de Municípios com menor receita do Fundeb. O efeito equalizador do Fundeb se dá pela participação da União no financiamento do Fundo, visando a garantir a aplicação de um valor mínimo nacionalmente estabelecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. FNDE. SIOPE. 2019. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária** – RREO. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>> Acesso em: 07 fev. 2020.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 6ª ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. 2ª ed., rev. e amp. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

ENSINO SUPERIOR E REFORMA POLÍTICA: DISCUSSÃO (IM)PERTINENTE

Joanita Moura da Silva⁹⁴

Christiane Andrade Regis Tavares⁹⁵

Simone Leal Souza Coité⁹⁶

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais em processo de formulação e em vias de aprovação, são resultantes das mudanças em curso no âmbito mundial, que impactaram as transformações políticas decorrentes do último processo eleitoral brasileiro. A universidade está incluída no conjunto das mudanças emergentes e requerendo atenção em relação à sua natureza, história e funções no que se refere ao projeto societário, econômico e político. Sendo assim, discutimos o que preconiza o programa “Future-se” para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), universidades e institutos, frente ao que tais instituições já cumprem enquanto instituições sociais.

O estudo pautou-se em análise documental e bibliográfica. Os documentos analisados foram as duas propostas do programa “Future-se”, submetidas à consulta pública pelo Ministério da Educação em 2019 e 2020, e o “Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)”. As reflexões produzidas estão pautadas em questionamentos acerca do propósito do programa analisado e as demandas de mudanças das IFES, que são pontuais e se constituem como

⁹⁴ Universidade do Estado da Bahia

⁹⁵ Universidade do Estado da Bahia

⁹⁶ Universidade do Estado da Bahia

necessárias à nova realidade do cenário mundial e nacional atuais.

DESENVOLVIMENTO

Universidade e as mudanças necessárias

As mudanças a serem efetivadas nas IFES são necessárias, mesmo antes da atual gestão assumir a condução do país. Para além de discursos políticos, é necessários considerar no debate das reformas educacionais a atual configuração social, política, econômica e cultural mundial e nacional, bem como os projetos gestores das nações no que se referem à garantia dos direitos humanos fundamentais dos cidadãos, com observância à efetividades dos direitos sociais, para que estes não se confundam com projetos políticos de governo. O respeito à Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 e ao Plano Nacional de Educação /2014-2024 é imprescindível, logo à formulação e execução de políticas devem estar atentas.

Questões sobre a necessidade de mudanças na universidade, assim como nos institutos federais de educação, devem abarcar a natureza, os aspectos, as condições estruturais, políticas, econômicas, sociais e culturais imbricadas, que são fundamentais para que as políticas de Estado não sejam desmanteladas e cedam lugar aos processos pontuais, de curto prazo, com pouco poder de produção de resultados consistentes em substituição ao trabalho que historicamente as IFES tem desenvolvido.

As reformas no ensino superior figuraram o cenário educacional de maneira mais expressiva com o golpe militar, que tinha objetivo de reformar a universidade para que, enquanto instituição, contribuísse com o novo projeto gestor, centrado no desenvolvimento (SGUISSARDI, 2009). Para Sguissardi (2009, p. 86), “era necessário despolitizar o espaço universitário e mantê-lo sob rígido controle”, correspondendo à ideia de que a universidade precisava ser privatizada. A transformação das universidades em instituições funcionais foram decorrentes do capitalismo em alta e participação de Rudolph Acton na reforma do ensino superior brasileiro após o golpe militar de 1964.

As indicações do relator em questão não convergiam plenamente com os ideais ditatoriais vigentes e por esse motivo foram implantados em algumas instituições sem atender os requisitos necessários à contemplação plena do que

o direito definia como fundação. Na opinião de Sguissardi (2009, p. 88), “o modelo seria adaptado às conveniências do regime: as fundações poderiam ter independência financeira, mas não administrativa, jurídica e política”. A reforma das universidades, materializada na Lei 5.540 de 1968, não resultou em alterações qualitativas expressivas, porém tentou conciliar demandas da comunidade acadêmica, da sociedade e dos gestores políticos.

Os anos seguintes seriam para a implantação das medidas imprescindíveis ao novo projeto, até que nos anos 1990, com a nova fase do capitalismo centrado na acumulação flexível do capital, Bresser-Pereira retomou a necessidade de nova reforma colocando em cena as organizações sociais, por meio do Plano da Reforma do Estado (1995). A redução do poder do Estado, incentivo à expansão do sistema, mesmo que fosse em sua grande maioria do setor privado, diversificação do sistema e criação de agências reguladoras, foram dimensões da nova reforma, resultantes do que preconizou a C.F. 1988, posteriormente materializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, bem como nos planos nacionais de educação elaborados posteriormente.

Dos anos 2000 aos dias atuais a discussão alterna entre um ensino como bem e serviço público e como serviço a ser oferecido pela iniciativa privada. As tensões produzidas na seara entre o público e o privado, questões de autonomia de financiamento, administração e processos pedagógicos, são ainda concebidos como problemas, pontos nevrálgicos da administração pública, que hoje apresenta um discurso centrado no desenvolvimento, no crescimento econômico. A fim de que compreendamos essa realidade, necessário se faz o estudo do atual programa destinado à reforma das IFES.

FUTURE-SE: TENSÕES PRESENTES, RESQUÍCIOS DO PASSADO

Reformas em todo o sistema de ensino são necessárias, mas haja vista a radicalidade das mudanças nas políticas educacionais no cenário político vigente agir com prudência e coerência é uma condição para não desmontarmos os processos que vem produzindo resultados positivos, e de certa forma possamos promover uma reforma no ensino superior que convirja para o cumprimento dos princípios constitucionais de garantia do direito à educação em todos os seus

níveis e modalidades.

O programa Future-se retoma ao debate a necessidade de reforma das IFES traz à discussão a autonomia financeira e administrativa da universidade, o tratamento à estrutura, patrimônio, professores e demais servidores públicos, pesquisa e inovação, dentre outras questões. A questão que se coloca como imperativa é compreensão do real sentido e dimensões da proposta de reforma a fim de que esta não apenas reproduza finalidades, processos e resultados que historicamente não foram positivos. Haja vista que a discussão das fundações e organizações sociais estiveram presentes nas reformas do ensino superior desde os anos 1960, urge um estudo minucioso no sentido de cumprir a C.F. de 1988 preconiza que “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A garantia do gozo da autonomia implica uma série de requisitos legais, de ordem econômica e política, que ultrapassam objetivos puramente financeiros. Sendo assim, reformar o ensino superior pressupõe a garantia do que encontra-se estabelecido nas políticas de estado vigentes. O “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V) assegurado na C.F. 1988, remete à necessidade de ampliação do sistema, ao mesmo tempo que abre a possibilidade para as esferas pública e privada (art. 209/C.F. 1988).

Em tempos de abertura política, restauração da democracia e necessidade de crescimento econômico, o ensino superior, assim como os demais níveis e modalidades de ensino em território nacional mais uma vez reforçou sua importância enquanto instituição social integrante de um projeto societário e não apenas de um apêndice destinado à formação de pessoas “qualificadas” para o trabalho.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a LDB 9.394/96 esclarece a natureza institucional para a promoção do ensino superior, o financiamento de suas atividades e processos democráticos, que são condições para que o Estado cumpra suas obrigações com esse nível de ensino, conforme a C. F. 1988. Conforme a LDB 9.394/96,

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, "Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” e, "Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

A preocupação com os recursos empregados nas IFES, em sua maior parcela de fontes públicas, não elimina a captação de outras formas, processo esse já presente na estrutura e funcionamento administrativo-financeiro das universidades e institutos federais, mas não constituem as vias predominantes de entrada de divisas e ainda estão submetidos aos rigores fiscais definidos pela instância estatal.

Cumprir o que a política vigente objetiva em termos de expansão do ensino superior e aumento da taxa de matrícula está diretamente vinculada às questões administrativas e orçamentárias, não podendo uma proposta de reforma indicar caminhos que não estejam minuciosamente detalhados em termos de natureza, estrutura e previsibilidade de resultados e impactos em todas as dimensões que compõem o sistema de ensino superior público brasileiro.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem como metas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

As metas definidas no PNE produzem impacto diretamente na questão financeira orçamentária, mas não se limitam a ela. Processos democráticos de escolha de gestores, liberdade de ensino, formação e atuação do professor, garantindo-lhe o direito de ampliar sua formação e realizar suas atividades dentro de suas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão, não devem estar presentes como problemas, mas como dimensões de uma estrutura que precisa ser analisada de forma abrangente. Encaminhamentos para as questões elencadas deverão mensurar resultados efetivos e justificativa para que um ou outro aspecto seja alterado, para não incorrer em mudanças desnecessárias.

Para Salles (2020), ao analisar as propostas do programa Future-se, a agressão à autonomia universitária continua, pois este mantém a interferência na gestão de contratos (por fundações ou organizações sociais), mas também na orientação didático-científica de nossas instituições, com a indicação de disciplinas que devem ser oferecidas ou acrescentadas ou de focos temáticos que terão prioridade. (SALLES, 2020) Não seria esse um momento de retomar a historicidade da educação superior às políticas dos anos 1960 aos dias atuais para pontuar experiências exitosas e desastrosas que podem se repetir? Não seria o momento de retomar a ideia de democracia, de direitos humanos, sociais e centrar a discussão na pessoa e na sociedade como consequência?

O fato é que o olhar para o futuro implica em rever o passado com a intenção de resgatar o que possibilitou a consolidação e o desenvolvimento do ensino superior para que hoje se constituísse como tal, bem como olhar para o futuro com a perspectiva de construção, de edificação dos processos e resultados que estão se mostrando eficazes, num contexto nacional e mundial.

Segundo Haskins (2015), apesar das críticas às universidades quanto a sua forma, funções e relevância na sociedade, até o presente momento não houve instituição que a substituísse, que a superasse em natureza, estrutura e na sua função na sociedade. Dessa forma, nas palavras de Salles (2019) qualquer programa/projetos deve ser avaliado pelos recursos captados, mas também, pela sua função, natureza, importância na sociedade, estrutura e ações, o que deve ser feito com a participação de todos sob processos democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reformas nos sistemas de ensino são necessárias quando as rotas de seus princípios e funcionalidade demonstrarem ausências de resultados eficazes e efetivos. O cenário político educacional existente exige que o projeto das instituições de ensino superior esteja em consonância com racionalidades financeiras, entretanto, um processo de mudança, requer também, reflexões não pontuais que apresentem e evidenciem as qualidades dos processos existentes. A retomada da natureza precípua da universidade evoca a consciência de sua função e importância na edificação de uma sociedade. A autonomia que as universidades gozavam em sua origem no período medievo, precisam ser preservadas, retomadas e garantidas para que não se constituam como prestadoras de serviços pontuais e desvinculados de um projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL, Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL, Future-se. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

HASKIN, Charles Homer. **A Ascensão das Universidades**. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

SALLES, João Carlos. **O futuro da Universidade**. Disponível em: www.edgardigital.ufba.br. acesso em: 20 de dezembro de 2019.

SALLES, João Carlos. Proposta atual do Future-se segue agredindo a autonomia universitária. Disponível em: www.andifes.org.br. acesso em 13 de fevereiro de 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI**. Os desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

ENTRE PERCALÇOS E POTÊNCIAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS IMPACTOS DA EJA NA VIDA DAS MULHERES

Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto⁹⁷

Gilvanice Barbosa da Silva Musial⁹⁸

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um recorte da revisão de literatura desenvolvida na etapa inicial da pesquisa⁹⁹ de Mestrado em Educação, que aborda as trajetórias das mulheres na Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) e seus enfrentamentos às situações de violência. Com isso, o nosso objetivo é apresentar os impactos da EJA na vida das mulheres, a partir dos resultados localizados na revisão de literatura.

A EJA deve ser entendida como um processo de formação humana plena que, apesar de acontecer na instituição escolar, precisa se atentar para os modos de vida, trabalho e sobrevivência das/os estudantes, considerando as peculiaridades que a juventude e a vida adulta apresentam (BAHIA, 2009).

⁹⁷ Universidade Federal da Bahia

⁹⁸ Universidade Federal da Bahia

⁹⁹ Esta pesquisa conta com o apoio financeiro (bolsa) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Segundo os dados da PNAD Contínua do IBGE (2019)¹⁰⁰, no ano de 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do ensino fundamental, sendo 48,6% do seu público composto por mulheres; já a EJA do ensino médio contou com 833 mil pessoas vinculadas, com o público feminino de 54,9%. No estado da Bahia, conforme informações da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019), em 2018 havia 358.826 estudantes matriculadas/os na EJA, das/os quais 169.072 eram mulheres. A escolarização de mulheres pode ser mais bem entendida quando se consideram as suas histórias pessoais e sociais (KALMAN, 2011) e a escola pode conformar-se em um espaço privilegiado de convivência social, e não somente a casa e o local de trabalho, como historicamente lhes foram destinados (ROSEMBERG; PINTO, 1985).

Dessa maneira, realizamos uma busca no *site Google Acadêmico*, nas bibliotecas eletrônicas *Scielo.org* e *Scielo.br*, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório Institucional da UFBA (Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia e Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher), utilizando os descritores “Mulheres na EJA” e “Gênero e EJA”. Também verificamos todas as edições da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos e da Revista *Entreideias – Educação, Cultura e Sociedade*, além do Banco de Teses e Dissertações do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA – UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Além disso, localizamos trabalhos sobre o tema a partir das referências dos textos selecionados em tais bases de dados. Para escolher os estudos pertinentes, inicialmente lemos o seu título e o seu resumo e, quando não encontramos informações suficientes, fizemos a leitura do trabalho na íntegra. Ao final desse processo, identificamos uma (01) tese, onze (11) dissertações e oito (08) artigos científicos que relatam pesquisas sobre a temática desejada.

DESENVOLVIMENTO

A inserção das mulheres jovens e adultas na escola apresenta uma dicotomia, que consiste, de um lado, no que a escola permite alcançar e vivenciar

¹⁰⁰ PNAD Contínua do IBGE se refere à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

e, no outro, nas expectativas criadas e que não se concretizam, o que de acordo com Bastos (2011), acaba gerando tristeza e frustração. Em contrapartida, a EJA apresenta a capacidade de fomentar a participação delas nos espaços públicos e oferecer caminhos para o exercício da cidadania (AZEVEDO, 2017); de recuperação do processo de escolarização outrora interrompido (BASTOS, 2017) e de resgate de um período da vida que estava “suspensa” (LEONCY, 2013). Ela representa a oportunidade de mudança de vida, de crescimento pessoal e profissional (BASTOS, 2011), consiste em um espaço de “expectativa e esperança”, de enfrentamento das desigualdades, de fortalecimento e de modificação das realidades (VIGANO; LAFFIN, 2016), além de propiciar o aumento da autoestima e da confiança em si própria (BASTOS, 2011).

A modalidade se configura como o único lugar em que ocorre a problematização das experiências e das relações de trabalho, atravessando a discussão sobre as relações sociais envolvendo os gêneros (GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017). Ela contribui para a concretização dos desejos de um futuro diferente, através de novas oportunidades de trabalho e da confecção da carteira de motorista (BASTOS, 2017); da obtenção de renda própria e independência financeira (BASTOS, 2011); e da realização de saque bancário (AZEVEDO, 2017).

A noção do ambiente educativo da EJA implica também no reconhecimento de que a entrada das mulheres, além de proporcionar a escolarização, produz locais de partilha das experiências pessoais (AZEVEDO, 2017; VIGANO; LAFFIN, 2016); espaços de socialização (AZEVEDO, 2017; BASTOS, 2011; LEONCY, 2013; VIGANO; LAFFIN, 2016) e interações sociais (ARAUJO, 2006; AZEVEDO, 2017); de construção de laços de amizades (ARAUJO, 2006), de companheirismo e de solidariedade (AZEVEDO, 2017), bem como o acolhimento de uma mulher à outra (SOUZA, 2018). As mulheres encontram apoio quando estão reunidas, dialogando sobre o seu papel na estrutura societária e incentivando-se mutuamente (SOUZA, 2018). Por esses e outros motivos, a escola é compreendida como perigosa por seus companheiros (LEONCY, 2013).

O retorno à escola também representa para as mulheres, conforme Grossi e Reis (2012), o aprimoramento da comunicação interpessoal e uma melhor inserção em atividades relacionadas ao convívio social. Ademais, repercute no

sentimento de igualdade diante das outras pessoas (BASTOS, 2011); no aumento da qualidade de vida (AZEVEDO, 2017); na possibilidade de ser reconhecida enquanto uma pessoa que detém um saber (AMORIM, 2007); na mudança de *status* na sociedade (AZEVEDO, 2017); além de apresentar novas possibilidades de escolha diante das várias esferas da vida (KAISER, 2014).

Nessa perspectiva, as mulheres estudantes compreendem a educação como um recurso para obter melhores condições de vida, crescimento e empoderamento feminino (VIGANO; LAFFIN, 2016). O alcance do empoderamento também foi apontado pelas participantes das pesquisas realizadas por Leoncy (2013) e Azevedo (2017). Aliada a ele, também merece destaque a escola enquanto espaço de emancipação (AZEVEDO, 2017; CANTO, 2009), de reconhecimento (AZEVEDO, 2017), de conscientização (LEONCY, 2013) e de libertação (CANTO, 2009). A respeito disso, Leoncy (2013) salienta que a instituição escolar consiste em um lugar onde as mulheres têm liberdade para dizer e fazer o que quiserem. Já Nascimento (2018) ressalta que ela contribui para a liberdade das mulheres, na medida em que pode distanciá-las do contexto de violência e dos prováveis e efetivos agressores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, destacamos a relevância de compreender melhor o papel da escola na vida das mulheres, com enfoque para as suas potencialidades, e não a partir das suas precarizações. A EJA aparece como um local de compartilhamento e problematização de experiências, que fomenta o convívio social, que possibilita a modificação de realidades e que funciona como recurso para o crescimento e o enfrentamento das desigualdades. Entretanto, notamos que são necessários aprofundamentos sobre essas dimensões da modalidade, assim como o modo em que se localizam no cotidiano das mulheres.

Ainda são incipientes os olhares sobre a persistência das desigualdades de gênero no contexto escolar, como também as investigações que detalham se e como as intersecções entre gênero, classe e raça configuram impasses para a escolarização do público feminino na sociedade brasileira. Ademais, pontuamos que não são aparentes na literatura as aproximações e as relações

entre a inserção na EJA e um possível enfrentamento das violências sofridas pelas mulheres.

REFERÊNCIAS

AMORIM, E. S. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina - MA**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

ARAUJO, R. R. **Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

AZEVEDO, J. F. **Da maternagem aos bancos escolares: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Política de EJA da Rede Estadual**. Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BASTOS, L. C. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA**. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CANTO, L. P. M. **Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

GODINHO, A. C. F.; BRANDÃO, N. A.; NORONHA, A. C. M. Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, jan./abr. 2017.

GROSSI, M. G. R.; REIS, M. G. A participação das mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 25, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 26 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 out. 2019.

KAISER, S. **Entre o mar e a escola**: os processos formadores que se entrelaçam nas histórias escolares das mulheres pescadoras artesanais da Ilha dos Marinheiros – RS. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

KALMAN, J. ¡Dile que haga la comida é! El significado de la alfabetización y la escolaridad en la vida de las mujeres pobres en la ciudad de México. In: KALMAN, J. **Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos**. Unquillo: Narvaja Editor, 2011, p. 39-65.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA**: questões de identidade e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 175 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NASCIMENTO, F. B. S. **Educação de Jovens e Adultos e gênero**: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. **A educação da mulher**. São Paulo: Nobel – Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

SOUZA, J. O. L. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil**: da evasão ao retorno. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, Instituto Federal de Santa Catarina, ano 5, n. 7, 2016.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEI FEDERAL Nº 10.639/03: (DES)ENLACES

Carla Santos Pinheiro¹⁰¹

INTRODUÇÃO

A diversidade sempre foi uma marca da humanidade e se apresenta como traço distintivo entre o eu e o outro. Convergências e divergências entre os sujeitos sócio-históricos reforçam as construções das identidades individuais e coletivas. “Contudo, as relações entre os homens, constitutivas da vida em sociedade, são, sempre, profundamente heterogêneas e marcadas por relações de poder socialmente construídas” (GUSMÃO, 2008). Com isto, ideais reforçados pela dimensão política e social empenharam esforços na construção da imagem do outro, do diferentes, por não ser igual ao outro, como inferior, subalterno, incapaz entre outros atributos desqualificantes de sua condição humana.

Fundamentada nos pensamentos hierarquizantes e segregacionistas, políticas públicas educacionais ou rejeitaram a presença por meio da negativa do acesso ou descredenciaram a capacidade e/ou o legado de crianças e negros/as nos espaços escolares formais. Entretanto, os considerados menos, porque diferentes — homens, mulheres, idosos, negros, indígenas — passam a desafiar a ordem instituída (GUSMÃO, 2008). Neste esteio, setores da sociedade começaram a questionar a ordem vigente e cobrar mudanças, por

¹⁰¹ PPGAFIN/UNEB

meio, sobretudo da responsabilização do Estado, em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Associados a novos pensamentos sobre as relações humanas, reforçados pelos questionamentos de teorias religiosas, científicas e filosóficas, a redemocratização da sociedade encontrou respaldo na legislação de modo que crianças e a população negra, dentre outros grupos estigmatizados, puderam ser incorporados nas políticas educacionais como sujeitos, e não somente como meros objetos de investigação e manipulação, por meio da Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases para a educação Nacional (LDBEN) e posteriormente, neste processo de reflexão sobre a diversidade e o contato cultural, através da Lei Federal nº 10.639/03.

Os marcadores sociais de diferença mesmo afetando as relações humanas, nem sempre são vislumbradas a partir de suas graduações e intersecções – aspecto que afeta a garantia dos direitos em sua plenitude. Neste sentido, este trabalho busca refletir sobre os entrelaçamentos e desenlaces entre a Lei Federal nº 10.639/03 e a Educação Infantil na perspectiva de reflexão sobre os complexos, conflituantes e contraditórios processos que atravessam as relações humanas. Também, exorta a necessidade de ir de encontro à homogeneização do ser, mas, não perder de vistas o amálgama de fatores que compõem a identidade do sujeito.

LDBEN: FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03

Entende-se por Educação Infantil o atendimento educacional de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (meses) em creches e pré-escolas. A inclusão da primeira infância sob a responsabilidade do Estado no sistema de ensino. Legalmente instituída como primeira etapa da Educação Básica pela LDBEN, a Educação Infantil é a concretização de um novo modelo de sociedade que reflete e caminha em direção à garantia de direitos a todos os sujeitos.

Neste novo cenário em ebulição, hierarquias que foram afetadas por noções sociais e políticas fundamentadas no etnocentrismo foram repensadas fazendo “com que a *alienidade* (o outro de meu mundo como não humano) do momento anterior fosse superada pela descoberta inicial da *alteridade* (o outro

está no meu mundo e existe em relação a ele).” (GUSMÃO, 2008) Com isto, não exclusivamente, mas também pela Educação Infantil, o direito a cidadania, representado pelo acesso aos espaços educacionais formais, é abrangido ao grupo de sujeitos sócio-históricos que foram por muito tempo considerados incapazes, homogêneos dentre outros atributos que o desmereciam como humanos, a saber: as crianças.

Diante do dinamismo da sociedade, da crescente consciência quanto ao respeito mútuo e da necessidade de dar voz aos sujeitos sócio-historicamente marginalizados, novamente, fruto de lutas, em especial, por parte da sociedade civil, a Educação busca reformular seus conceitos e saberes para reversão de marcas danosas do processo escravista colonial. Em decorrência, é promulgada a Lei Federal nº 10.639/03, que, por seu turno, altera a LDBEN, ao regularizar que nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Consciente de que, a “erupção no cenário científico e no senso comum de seu tempo não significou uma mudança efetiva nas relações concretas entre sociedades e culturas”¹⁰² (GUSMÃO, 2008), de igual sorte ocorreu com as diferentes culturas etárias na criação e efetivação de políticas públicas educacionais. Na problematização do lugar da primeira infância na Lei Federal nº 10.639/03, a diversidade, realidade social humana, que engloba também as classes etárias, agencia e desafia a ordem vigente.

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DISCURSO OFICIAL DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03

Educação Infantil e a Lei Federal nº 10.639/03 se entrelaçam em tese à LDBEN por a primeira categoria ser por ela instituída e a outra modificá-la, ambas as abordagens com vistas à validação da cidadania e da educação como direito universal. Teoricamente, partes de uma mesma célula. Todavia, a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

¹⁰² Reflexão original sobre a compreensão da diversidade sociocultural sobre os diferentes povos do globo terrestre, em decorrência do reconhecimento do universo simbólico exercido pela cultura.

imposta pela Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) não contempla em seus postulados os estabelecimentos de Educação Infantil - pertencente à Educação Básica - nem tampouco na prescrição textual de aquela que altera a sua redação, a Lei Federal nº 11.645/08. “A afirmação, em muito válida ainda hoje, mostra a homogeneidade presente como meta, que não permitia à escola o reconhecimento da diversidade social que adentrava o sistema escolar.” (GUSMÃO, 2008)

Cabe ressaltar que, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que disciplina Lei Federal nº 10.639/03, e outros documentos orientadores do Ministério da educação sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 discorrem e informam sobre a primeira etapa da Educação Básica e sobre práticas pedagógicas nos estabelecimentos de educação Infantil. Porém, não se pode perder de vista que a lei em questão é o documento central de análise – premissa que denuncia também a política de formação em serviço.

Apesar dos esforços na correção da exclusão da creche e pré-escolas do contexto oficial de constituição como espaço de produção de saberes sobre a identidade histórica e cultural de matriz afro-brasileira - novamente, se tomado por parâmetro a redação da Lei Federal nº 10.639/03 – tal omissão se assenta nos referenciais de desigualdade que, por sua vez, deslegitima a Educação Infantil frente às outras etapas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Múltiplas possibilidades de interpretações e justificativas podem tentar dar conta de explicar a exclusão da etapa inicial da Educação Básica da Lei Federal nº 10.639/03, nenhuma delas, reside em olvidar o papel dos movimentos sociais para a redemocratização da sociedade. Decerto, a indiferença presente na redação da lei quanto as instituições de Educação Infantil é o reflexo de que as lacunas são tantas que, por vezes - por posicionamento estratégico, necessidade de consolidar ao menos um viés devido a impossibilidade de abarcar todas as deficiências ou até por ignorância - não conseguimos dar conta de arquitetar de forma orquestrada ações para todas as mazelas construídas a partir das hierarquizações sociais.

Assim como houve continuidade no processo de reparação de perdas históricas pela inclusão de outros grupos étnicos raciais nas alterações da LDBEN por meio da Lei Federal nº 11.645/08, a inserção de grupos que são também afetados por eixos de subordinação, neste caso, a categoria etária, também pode ocorrer, pois, as desigualdades fazem parte de um contexto social e histórico e, por isto, são reversíveis. Para tanto, a ação social é um caminho profícuo.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade**. *Pro-Posições* [online]. 2008, vol.19, n.3, p.47-82. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300004>.

