

# **ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO, É UM DIREITO**

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

**Organizadoras**

**VOLUME II**

**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 II

**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**

P644an

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

E-book, Formato PDF, 300 páginas

**ISBN: 978-65-87561-03-5**

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

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>14</b>
❖ <i>Gabriela Sousa Rêgo Pimentel</i>	
❖ <i>Christiane Andrade Regis Tavares</i>	
<b>I - ESCOLAS INCLUSIVAS PARA SURDOS: ELEMENTOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	<b>16</b>
❖ <i>Ricardo Janoario</i>	
❖ <i>Erica Esch Machado</i>	
<b>II - GESTOR! E A GESTORA? UMA QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO</b>	<b>22</b>
❖ <i>Adriana Marmorì</i>	
❖ <i>Suely Alir Messeder</i>	
<b>III - GESTORES UNIVERSITÁRIOS: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES</b>	<b>28</b>
❖ <i>Lucídia Ventim Bonfim</i>	
❖ <i>Fábio Roberto da Silva</i>	
❖ <i>Patrícia Lessa Santos Costa</i>	
<b>IV - GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: UMA VISÃO ESTRATÉGICA EM TEMPOS DE PUBLICIZAÇÃO</b>	<b>34</b>
❖ <i>Delor Gerbase Gramacho</i>	
<b>V - GESTÃO DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO DE DIRETORES NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DISCUSSÕES TEÓRICAS</b>	<b>40</b>
❖ <i>Lucas de Vasconcelos Soares</i>	
<b>VI - GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS EDUCACIONAIS: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS (2014 a 2018)</b>	<b>47</b>
❖ <i>Claudio Silva Matos</i>	
<b>VII - GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB OS OLHOS E CORPOS INTERNADOS</b>	<b>54</b>
❖ <i>Washington Luis de Andrade Cardoso Junior</i>	
<b>VIII - GESTÃO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI, BA: UM ESTUDO SOBRE O CONTROLE SOCIAL DO CACs/FUNDEB</b>	<b>59</b>
❖ <i>Elma Xavier Sodré</i>	
❖ <i>Célia Tanajura Machado</i>	

<b>IX - GESTÃO EDUCACIONAL E A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>64</b>
❖ <i>Mariane Gomes Pereira</i>	
❖ <i>Sérgio Paulo Morais</i>	
<b>X - GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES</b>	<b>70</b>
❖ <i>Ione Oliveira Jatobá Leal</i>	
❖ <i>Cristiane Regina Dourado Vasconcelos</i>	
<b>XI - GESTÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES NA COMPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>	<b>76</b>
❖ <i>Hilda de Souza Coutinho Rocha</i>	
❖ <i>Lídia Pimenta Boaventura</i>	
<b>XII - GESTÃO SOCIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE</b>	<b>82</b>
❖ <i>Rosa Maria Silva Furtado</i>	
❖ <i>Avelar Luiz Bastos Mutim</i>	
<b>XIII - GOVERNAMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO</b>	<b>88</b>
❖ <i>Joanita Moura da Silva</i>	
❖ <i>Christiane Andrade Regis Tavares</i>	
<b>XIV - IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DO GESTOR DA “ESCOLA PARCEIRA”</b>	<b>94</b>
❖ <i>Paula Arcoverde Cavalcanti</i>	
<b>XV - O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR</b>	<b>99</b>
❖ <i>Claudia Dias Silva</i>	
<b>XVI - INICIAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DO ALUNO: O PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR</b>	<b>105</b>
❖ <i>Lucinara Fabris</i>	
❖ <i>Christiane Andrade Regis Tavares</i>	

<b>XVII - DO ENSINO MÉDIO REGULAR DE SALVADOR E REGIÃO METROPOLITANA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOS DIRETORES ESCOLARES</b>	<b>111</b>
❖ <i>Ruth Silva Nunes</i>	
❖ <i>Rodrigo da Silva Pereira</i>	
❖ <i>Catarina Cerqueira de Freitas Santos</i>	
<b>XVIII - JOVENS DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>116</b>
❖ <i>Leone Alves da Silva</i>	
❖ <i>Marta Lícia Teles Brito de Jesus</i>	
<b>XIX - MARCOS REGULATÓRIOS DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: APONTAMENTOS E DISCUSSÕES</b>	<b>123</b>
❖ <i>Maria Amélia Silva Nascimento</i>	
<b>XX - O CONSELHO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ILHÉUS/BA</b>	<b>130</b>
❖ <i>Marcela Santos de Jesus</i>	
❖ <i>Érico José dos Santos</i>	
❖ <i>Emília Peixoto Vieira</i>	
<b>XXI - O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO</b>	<b>135</b>
❖ <i>Adna Santos das Neves</i>	
❖ <i>Kátia Siqueira de Freitas</i>	
❖ <i>Antonio Amorim</i>	
<b>XXII - O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO LOCAL</b>	<b>140</b>
❖ <i>Delyana Santana de Britto Marinho</i>	
<b>XXIII - O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA E A META 20 DO PEE-BA 2016-2026</b>	<b>146</b>
❖ <i>Maria Couto Cunha</i>	
❖ <i>Jean Mário Araujo Costa</i>	
<b>XXIV - O INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA E AS PRIMEIRAS PESQUISAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DA BAHIA</b>	<b>152</b>
❖ <i>Helaine da Silva Souza</i>	

<b>XXV - ÍNDICE DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DA BAHIA – IDEM - BA: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL NO PERÍODO 2010–2015</b>	<b>157</b>
❖ <i>Poliana Peixinho</i>	
<b>XXVI - O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E SUA IMPLICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM</b>	<b>162</b>
❖ <i>Erineuda do Amaral Soares</i>	
❖ <i>Hanuzia Pereira Ferreira</i>	
❖ <i>José Itamar Marques Araújo</i>	
<b>XXVII - O PAR COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>168</b>
❖ <i>Jacqueline Nunes Araújo</i>	
<b>XXVIII - O PNE NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO □</b>	<b>175</b>
❖ <i>Felipe Ribeiro Ramos</i>	
❖ <i>Viviane Oliveira dos Santos</i>	
❖ <i>Nilza da Silva Martins</i>	
<b>XXIX - O PODER E A LIDERANÇA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E NOVAS POSSIBILIDADES SOBRE A DIMENSÃO ARTICULADORA</b>	<b>178</b>
❖ <i>José Ewerton Feitosa Cruz</i>	
<b>XXX - O PROCESSO FORMATIVO DAS EQUIPES TÉCNICAS NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA BAHIA</b>	<b>184</b>
❖ <i>Moacir Freitas Borges</i>	
❖ <i>Luzinete Barbosa Lyrio</i>	
❖ <i>Maria Couto Cunha</i>	
<b>XXXI - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	<b>191</b>
❖ <i>Nathalia Rissane Costa Gomes</i>	
❖ <i>Alexandre Viana Verde</i>	
<b>XXXII - O PROVIMENTO AO CARGO DE DIREÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>195</b>
❖ <i>Leonardo Moraes dos Santos</i>	

<b>XXXIII - O QUE DEFINE UM LÍDER? FERRAMENTAS ESTRATÉGICAS PARA AVALIAR A EFICÁCIA DOS GESTORES ESCOLARES</b>	<b>200</b>
❖ <i>Maria Gorete Sacramento de Jesus</i>	
<b>XXXIV - PAPEL E ATUALIDADE DE ANÍSIO TEIXEIRA NA CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>206</b>
❖ <i>Gabriela Sousa Rêgo Pimentel</i>	
<b>XXXV - PARA AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, O QUE HÁ DE NOVO SOB O SOL NO GOVERNO BOLSONARO?</b>	<b>213</b>
❖ <i>Luis Carlos Marques Sousa</i>	
<b>XXXVI - PERFIL E FORMAÇÃO DO DIRETOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GESTORES ESCOLARES DA NTE 26</b>	<b>218</b>
❖ <i>Jaqueline de Santana Cerqueira</i>	
❖ <i>Micaela Balsamo de Mello</i>	
❖ <i>Rodrigo da Silva Pereira</i>	
<b>XXXVII - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO E A OFERTA</b>	<b>223</b>
❖ <i>Iranildes Barreto dos Santos</i>	
<b>XXXVIII - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SOB A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS</b>	<b>229</b>
❖ <i>Igor Barros Santos</i>	
<b>XXXIX - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU POTENCIAL EMANCIPATÓRIO: UM CONTRAPONTO AO IDEÁRIO DO GERENCIALISMO</b>	<b>235</b>
❖ <i>Glauber Cassiano</i>	
❖ <i>Barbara Coelho Neves</i>	
<b>XL- POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISES DOS RESULTADOS DO IDEB E DO SEU USO NOS PROCESSOS DECISIONAIS NO SUDOESTE BAIANO</b>	<b>240</b>
❖ <i>Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira</i>	

<b>XL I - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO QUE ASSEGUREM O DIREITO À DIFERENÇA</b>	<b>246</b>
❖ <i>Ana Paula Souza do Prado Anjos</i>	
❖ <i>Marilde Queiroz Guedes</i>	
<b>XLII - PROCESSO DE GESTÃO NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI</b>	<b>252</b>
❖ <i>Lídia Boaventura Pimenta</i>	
❖ <i>Caroline Tourinho Matos</i>	
❖ <i>Marcelo Neves Costa</i>	
<b>XLIII - PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO SINDICAL NA EDUCAÇÃO</b>	<b>258</b>
❖ <i>Vanessa Cristina Meneses Fernandes</i>	
❖ <i>Augusto Cesar Rios Leiro</i>	
<b>XLIV -PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR E INTERFACE COM OS INDICADORES EDUCACIONAIS</b>	<b>264</b>
❖ <i>Gilmara Ribeiro Soares dos Santos</i>	
❖ <i>Gabriela Sousa Rêgo Pimentel</i>	
<b>XLV - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EJA COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA</b>	<b>270</b>
❖ <i>Adriana Cecília Correia do Carmo</i>	
❖ <i>Antonio Amorim</i>	
<b>XLVI - REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO ESTADO DA BAHIA</b>	<b>277</b>
❖ <i>Rosa Helena Ribeiro Teixeira</i>	
❖ <i>Marta Lícia Teles Brito de Jesus</i>	
<b>XLVII - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO: IMAGEM DA “INTERNACIONALIZAÇÃO” SOBRE A ÓTICA DAS PALAVRAS</b>	<b>282</b>
❖ <i>Mateus Santos Souza</i>	
<b>XLVIII - SAÚDE NA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS: A ESCOLA COMO AMBIENTE DE DISCUSSÃO SOBRE PROMOÇÃO DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA</b>	<b>289</b>
❖ <i>Murilo Marques Scaldaferrri</i>	
<b>XLIX - É NA ESCOLA QUE SE DISCUTE GÊNERO E SEXUALIDADE?</b>	<b>295</b>
❖ <i>Fabiana Castelo Branco de Santana</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 Encontros 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. Este volume único reúne 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**

## ESCOLAS INCLUSIVAS PARA SURDOS: ELEMENTOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ricardo Janoario<sup>1</sup>

Erica Esch Machado<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A educação de surdos vem sendo objeto de calorosos debates, muitos dos quais giram em torno do *locus* em que deve ocorrer. Nas últimas duas décadas, especialmente, os movimentos surdos têm propugnado pela existência de escolas próprias; tal defesa, está ancorada numa visão socioantropológica que destaca as idiosincrasias, culturais e linguísticas, desses sujeitos. Por outro lado, segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), implementada no segundo mandato da gestão federal do Partido dos Trabalhadores (PT), coube às escolas “comuns” a tarefa da educação de estudantes surdos. Desse modo, a despeito da linha de defesa dos movimentos surdos, preponderou a perspectiva da inclusão, o que vem suscitando grandes desafios para gestão desses espaços.

Sem o objetivo de cotejar os posicionamentos apontados acima, nem tampouco argumentar em uma das direções, o presente estudo parte do dado de que, devido à Política supracitada, a maioria dos educandos surdos está

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

matriculada em unidades de ensino inclusivas, o que, certamente, coloca inúmeros desafios a essas instituições, cujo projeto político pedagógico precisa, certamente, ser repensado. Assim sendo, o texto em tela pretende lançar luz sobre a gestão de escolas inclusivas com educandos surdos, buscando refletir sobre as suas características a partir do princípio, constitucional e infraconstitucional, da gestão democrática. Nesse sentido, este trabalho procura debater sobre as características de escolas inclusivas de educação básica com estudantes surdos, cuja gestão é organizada democraticamente.

Uma consulta feita em janeiro deste ano no Portal de Periódicos da Capes revelou quase 600 (seiscentos artigos) a partir dos termos “gestão escolar”. Entretanto, o número de produções cai de forma significativa, 83 (oitenta e três resultados), quando é inserido também do termo “inclusão”. A adição do verbete “surdos” resultou, por sua vez, em somente 5 (cinco textos). Ou seja, há pouquíssimas pesquisas, naquele sítio, que congreguem as temáticas supracitadas, o que denota a relevância deste estudo. Indaga-se, pois: quais características uma escola (inclusiva) democrática que contemple as demandas dos sujeitos surdos? Essa interrogação não desconsidera o caráter complexo (ESTÊVÃO, 2001, p. 65), autônomo e vivo de cada escola (CÂNDIDO, 1977, p. 107-128), mas se propõe a fazer pensar elementos do campo da gestão escolar (e, portanto, do campo pedagógico) relevantes que precisam ser levados em conta no processo de inclusão de educandos surdos.

Para atingir o objetivo deste trabalho, a metodologia escolhida foi a investigação bibliográfica, “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). As obras dos seguintes autores serviram de suporte: Lodi (2010), Quadros (2005), Cury (2002), Paro (1986), Fischman e McLaren (2000), Apple e Beane (1997).

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E A INCLUSÃO DOS SUJEITOS SURDOS: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO**

A rigor, vários são os estudiosos que se dedicam ao estudo das denominadas escolas democráticas. Fischman e MacLaren (2000, p. 49-50) associam a democracia nas escolas ao aumento da justiça social, da igualdade e da qualidade de vida “as pedagogias democráticas são singularmente

dedicadas à criação de cidadãos críticos, capazes de analisar as contradições sociais que constituem a vida cotidiana dentro da democracia capitalista, e para as relações de exploração e opressão”. Mas quais seriam as características dessas pedagogias democráticas? Uma condição *sine qua non* para a edificação de contextos democráticos é a universalização de seu acesso, item da agenda educacional brasileira ainda não concretizado, especialmente no que se refere ao acesso de estudantes surdos.

Sobre as características de uma gestão educacional democrática, Cury (2002, p. 173) indica: “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Nessa linha de pensamento, a escola precisa ter como fundamentos a participação, o diálogo, a autoridade compartilhada, de forma a romper com a tradicional organização hierárquica, segundo a qual o poder fica concentrado nas mãos da figura do diretor. Essa forma de se entender a gestão está em contraposição ao modo como gerentes atuam nas empresas, locais marcados, tradicionalmente, pelo autoritarismo, pela tecnocracia e pela hierarquia. Para se fazer democrática, a escola precisa, acima de tudo, levar em conta a natureza do processo de produção pedagógica (PARO, 1986). Considerando essa especificidade, Apple e Beane (1997, p. 17) entendem que as escolas democráticas resultam da tentativa de se efetivarem acordos e oportunidades que vivifiquem a democracia.

Feita essa breve reflexão sobre a gestão democrática, interessa compreender quais seriam as especificidades de uma escola inclusiva que contemplasse os diferentes pleitos dos surdos.

Como já sinalizado, ainda há muita polêmica acerca do espaço de formação dos estudantes surdos. Lodi (2010, p. 25), porém, parece discordar da ideia de que haja um modelo mais adequado de escola para surdos. A autora argumenta que a discussão acerca da educação de surdos deve superar a dicotomia escolas bilíngues *versus* escolas inclusivas. Isso porque a estudiosa “não acredit[a]” ser possível construir uma escola única para todos, já que tal uniformidade poderia gerar efeitos não desejados. No passado, não foram poucas as experiências decorrentes de deliberações de um determinado grupo minoritário que “levaram à implantação de modelos que tenderam ao fracasso, à medida que foram construídos desconsiderando as diferentes realidades

existentes e sem haver a preocupação formativa dos profissionais que atuavam, diretamente, nos espaços educacionais (ibid). Assim, para Lodi, independentemente do *locus* de formação dos surdos, deve-se sempre garantir os direitos dos estudantes a “uma educação que respeite e reconheça sua singularidade e especificidade humana – a de serem surdos e necessitem desenvolver-se a partir de relações sociais construídas por intermédio de uma língua que lhes seja acessível: a língua de sinais” (ibid). Partindo dessa linha de raciocínio, a pesquisadora aponta alguns princípios que deveriam se fazer presentes em qualquer processo educacional para pessoas surdas: desenvolvimento da linguagem por meio do reconhecimento da necessidade de a criança surda, desde a tenra idade, a ter contato com a Libras (a sua língua acessível) através de interações com usuários dessa língua (ibid, p. 26); presença de “interlocutores surdos, membros de referência da comunidade surda”; “convivência com pares no interior da sala de aula” (ibid, p. 27); “relação entre desenvolvimento da linguagem e ensino-aprendizagem da língua portuguesa”; “currículos e práticas de ensino que contemplem a diversidade sociocultural”; “presença do intérprete de Libras”.

A partir das questões debatidas acima, procurou-se elencar características de uma gestão escolar de uma escola com estudantes surdos. Adverte-se, porém, que não se trata, de forma alguma, de oferecer aqui uma “receita” de gestão, mas apresentar uma proposta por meio da qual seja possível refletir sobre a construção de uma escola democrática que atenda, de fato, às demandas dos surdos. (a) Projeto político-pedagógico (PPP) que considere a singularidade dos sujeitos surdos, sublinhando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Uma proposta bilíngue, todavia, não se reduz (ou não deveria se reduzir) à circulação de duas línguas (Libras e LP). Ela está relacionada com uma perspectiva mais ampla que considera as identidades surdas e, nesse sentido, perpassa pelas diversas dimensões pedagógicas: planejamento, currículo, metodologia, avaliação, relação professor/estudante etc. Assim, não se trata apenas de adaptações didáticas e da presença de intérpretes. O processo de ensino/aprendizagem precisa ser pensado de acordo com as particularidades dos estudantes surdos. Além disso, uma instituição de ensino democrática deve ser pautada na elaboração e a execução do PPP com a participação de todos os sujeitos da escola (surdos e ouvintes). (b) Relações

interpessoais construídas em Libras. (c) Representatividade dos surdos (estudantes, profissionais e família) nas diversas instâncias decisórias (conselho escolar e associação de pais) e em cargos de gestão. (d) Participação da família dos estudantes surdos. (e) Currículo que contemple a diversidade sociocultural. O currículo precisa ser construído democraticamente, o que significa que deve considerar a participação de todos e singularidade linguística/sociocultural dos surdos. Outro item que deve ser considerado no currículo é a formação crítica do cidadão surdo, que contemplará, entre outras questões, o conhecimento de sua história e de sua cultura, a valorização do “ser surdo” e conscientização política acerca dos seus direitos. (f) Estratégias de ensino/avaliação que valorizem a semântica da Libras e que reconheçam a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa escrita dos surdos. (g) Formação continuada no espaço escolar que promova a reflexão prática/teoria/prática. A escola precisa ser vista como lugar de produção de novos saberes que têm como objetivo principal promover uma educação que seja *dos* surdos e não apenas *para* os surdos. (h) Profissionais proficientes em Libras e cientes da singularidade linguística dos surdos. (i) Presença de tradutor/intérprete. Sabe-se que a presença de professores bilíngues na educação de surdos é muito importante em todos os níveis, sendo essencial na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Porém, a partir dos anos finais do EF, quando geralmente as turmas das escolas inclusivas são mistas (surdos e ouvintes), a atuação dos intérpretes se torna fundamental. Ademais, há outras áreas em que o trabalho desse especialista se faz relevante: tradução e interpretação de materiais didáticos, planejamento pedagógico/administrativo, mediação das relações institucionais da escola com a sociedade, mediação das relações entre os alunos e profissionais, medição entre família ouvinte e seus filhos etc. (j) O uso e a difusão de Libras na comunidade “externa”. Uma escola democrática se abre ao contexto em que está situada, ensina e aprende com ela.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão de surdos nos espaços escolares ainda é um grande desafio. Considerando a importância da gestão escolar para esse processo, este trabalho

sistematizo alguns elementos importantes para a edificação de espaços educativos democráticos que, de fato, atendam às singularidades daqueles sujeitos. Espera-se que os temas tratados aqui sejam geradores de novas reflexões e ações que impulsionem profissionais e outros atores envolvidos com a educação de surdos.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, James (orgs). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luís, FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1977, p. 107-128.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 18, n. 2, p. 153-164, jul/dez, 2002.

ESTÊVÃO, Carlos. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHMAN, Gustavo E.; MCLAREN, Peter. Ensino e Democracia. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Porto Alegre. **A paixão de aprender**. Brasil 500 anos. Porto Alegre, v.12, p. 49-77, abr, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma escola duas línguas: princípios para educação de alunos surdos. **Fórum, Instituto Nacional de Educação de Surdos**, v. 21, p. 25-30, jan/jun, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

QUADROS, R. M. de. **O bi do bilingüismo na educação de surdo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

- II -

## GESTOR! E A GESTORA? UMA QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Adriana Marmori

Suely Alir Messeder

### INTRODUÇÃO

**O** movimento aparentemente inócuo e tão recorrente em nosso cotidiano é iniciar uma busca de uma palavra pelo google, e não ao acaso, o google nos devolve a palavra nos interpelando, vejamos:

Figura 1 – Gestora



Fonte: Google

**Figura 2- Reitoras**



Fonte: Google

Curiosamente ambas palavras requeridas professam em si mesma a relação de poder no mundo do trabalho, portanto, tais cargos não poderiam ser executados por mulheres? Esta ideia nos atravessa quando somos interpeladas no mundo virtual do google, quando ele nos devolve “você quis dizer gestor?” você quis dizer reitor”.

Desta forma, quando nos arvoramos a escrever uma narrativa sobre a experiência de governança das reitoras no Estado da Bahia teremos que nos atentar a estrutura androcêntrica e sexista enfrentada por estas mulheres, que certamente ultrapassam o limite do virtual.

A metodologia para essa produção pautou-se inicialmente na revisão de literatura e posteriormente na análise documental dos planos de desenvolvimento institucional das 4 universidades estaduais da Bahia com recorte para o eixo gestão universitária.

A perspectiva é contribuir com a reflexão sobre governança pública universitária a partir dos elementos técnicos desse processo de forma articulada com o reconhecimento do lugar de quem governa e da valorização do fazer/gestar sobretudo de mulheres afinal concordando com Jimena Furani (2016) A linguagem no masculino não é um “reflexo do real”; é uma criação linguística intencionalmente política.

## DESENVOLVIMENTO

Ao considerarmos a universidade como produtora de conhecimentos sobre gestão, adentramos no próprio *locus* para compreendermos como este é gerido pelas matrizes construídas em seu meio acadêmico, e sua responsabilidade amplia-se. à medida que também colabora com a formação de gestores.

Muitas discussões perpassam pelo papel ou função do gestor, vejamos que quando se trata de atribuir a pessoas a responsabilidade dos processos, é mais comum a utilização da palavra gestão, ao invés de administração o que supõe que os significados das palavras se diferenciam no “fazer”, na “prática”. Enquanto na administração, os estudos têm demonstrado que perpassam os aspectos técnicos, administrativos, econômicos e de controle, na gestão, além do planejamento e avaliação inserem-se ainda a preocupação com os sujeitos imersos nos processos e na governança a visão sistêmica e a proposição de direcionamento do trabalho para uma determinada finalidade.

Considerando que uma das grandes responsabilidades atribuídas aos gestores públicos é a liderança na elaboração e implementação de políticas públicas, o conceito de Políticas Públicas, trazido por Bonetti, evidencia uma visão articulada com o lugar ocupado pelos gestores no processo, sendo, pois: “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETTI, 2006, p. 74).

Na gestão pública diferente de empresas privadas, o lucro não é o principal vetor, o gestor ocupa um papel importante, organizar o serviço público e oferece-lo de qualidade com vistas ao principal lucro bem estar da população.

Seguindo o pensamento de Bonetti (2006), há que se considerar as seguintes relações: gestor(a) e a instituição ou setor que este se responsabiliza, gesto (a) e relações humanas com equipes, gestor(a) e conhecimentos técnico-administrativos e econômicos, gestor(a) e sua representação política e social. Neste sentido, pautado nos estudos de três autores Falsarella e Carvalho (2009), Canterle e Favaretto (2008); Metcalfe (1989) identificamos características

personificadas dos gestores e que essas são evidentes a depender do contexto, da finalidade da gestão e das condições de trabalho em que se estarão inseridos.

Para Falsarella e Carvalho (2009), com a finalidade de estimular a participação da sociedade local, estabelecer relações horizontais e compartilhadas, realizar ações públicas conectadas com os sujeitos, organizações e serviços da cidade e possibilitar a circulação de conhecimentos e informações, o(a) gestor(a) deve acumular as características como indutor, articulador e coordenador de políticas no território.

Já para Cartele e Favaretto (2008, p. 409), o (a) gestor (a) assume papéis como criador(a) de condições de revisão de processos, remodelador(a) da visão (estado futuro) e a missão da instituição, ativador(a) e orientador(a) das equipes de gestão para os objetivos. As estratégias são formuladas, à medida que seu trabalho busca o estabelecimento da visão, missão e dos resultados institucionais, os objetivos e a estratégia dão suporte à missão e à visão; os processos e os sistemas dentro da instituição determinam a qualidade dos resultados e a melhoria contínua da qualidade pode ser assegurada somente com a avaliação contínua.

De acordo com Metcalfe e Richards (1989) o(a) gestor(a) apresenta as características de administrador(a), produtor(a), inovador(a) e integrador(a) para o aumento da produtividade com qualidade, a fim de encontrar respostas e modernizar o fluxo das decisões, quando trabalha, seguindo os regulamentos rotineiros e congregando o grupo para atuar em conjunto na busca de objetivo (METCALFE; RICHARDS, 1989, p. 72).

As três abordagens acima quanto às atribuições/funções do(a) gestor(a) público e universitário nos leva a afirmar que as competências de quem assume tal atividade ultrapassam o desenvolvimento de técnicas e modelos de gestão pré-definidas.

A bibliografia revisada define gestão enquanto ato de gerir tendo como referência sempre o gênero masculino, como forma de reiterar o lugar de “decisão”, “comando”, “condução” eminentemente patriarcal e machista, numa relação de poder, relação que precisa culturalmente ser compreendida e reformulada, pois como aborda Foucault é necessário um “dilaceramento que interrompe o fio da história e os seus longos encadeamentos de razões, para

que um homem possa “realmente” preferir o risco da morte à certeza de ter que obedecer” (FOCAULT, 1976. p.218).

Cada gestor(a) consciente do sistema institucional que está a gerir, das regulamentações, bem como do serviço público que coordena em prol da sociedade, desenvolve mecanismos de planeamento, acompanhamento, controle e avaliação de processos e grupos de trabalho, seja de forma participativa e democrática, ou seja, de forma isolada ou autoritária, a depender de como este/a se constitui sujeito histórico-social com seus saberes, formação acadêmica, espaço e tempo de atuação profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na defesa de que os(as) gestores(as) públicos de universidades, no contexto contemporâneo, além de desenvolverem competências<sup>3</sup> teórico-práticas que possam colaborar com a construção de uma sociedade de fato democrática, estes/as ainda tomam como espaço formativo o próprio espaço que conduz, ou seja, o espaço acadêmico.

Neste sentido, destacamos as características ou posturas encontradas como basilares nesse estudo: a) democráticas e participativas que atentam para atitudes como articulador(a), criador(a) de condições, organizador(a) e integrador(a) que reiteram a importância do/a gestor/a no lugar de escuta, de trabalho e tomada de decisões coletivas, b) postura mais rígida e centralizadora: indutor(a), remodelador(a), produtor(a) e administrador(a) sinalizam um caráter autoritário com prioridade para a execução de planos que visam ao alcance de objetivos previamente definidos e sem preocupação com o processo.

Trazendo as características de quem lidera, para a discussão da gestão pública universitária, concluímos que os processos de tomadas de decisões exige capacidade de liderar grupos, compreensão do orçamento e sua

---

<sup>3</sup> A perspectiva sociológica da abordagem da competência é também explorada por Tanguy (1997), para quem os discursos sobre competência proliferam tanto nas empresas como na esfera educacional. Para ela, essa noção é invocada tanto pelas políticas de emprego orientadas pela busca da flexibilidade como pelas políticas de mudança da organização do trabalho ou de gestão de pessoal (TANGUY, 1997, p.167).

execução, bem como a análise minuciosa da legislação brasileira, elementos fundamentais e orientadores dos fluxos que recai portanto numa postura técnica.

A concepção de universidade seja enquanto organização ou instituição social contribui para a definição do papel e práticas que os/as gestores/as públicos assumem. Se considerarmos as estratégias de condução, liderança, comando, ordenamento, na perspectiva autoritária e compararmos historicamente com os papéis desempenhados por homens, ou seja, aqueles que sempre assumiram estas características ou “poderes”, sinalizamos indícios de que o ato de gerir tem se constituído eminentemente em um ato machista e essa lógica precisa ser desconstruída e reconstruída para uma lógica da diversidade capaz de incluir atos performáticos.

## REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí – RS: Unijuí, 2006.

CANTERLE, Nilsa Maria Guarda and FAVARETTO, Fabio. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio**: aval.pol. públ.Educ. [online]. 2008

FALSARELLA, Ana Maria. **Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face A nova política educacional**. Tese de doutoramento apresentada A PUC-SP - Programa de Estudos PA<sup>3</sup>s-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2005.

FURLANI, J. **Ideologia de gênero? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. 9 p. Disponível em: . Acesso em: 05 março. 2020

LIMA, Adriana dos Santos Marmori **Enlaces entre Governança Universitária e Gênero: Trajetórias de mulheres Reitoras**. Tese de Doutorado em Difusão do Conhecimento, Repositório UFBA. 2018

METCALFE e RICHARDS (1989): **La Modernización de la Gestión Pública**. MAPTANGUY, L. **Competências e integração social na empresa**. In: ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 167-200

## **GESTORES UNIVERSITÁRIOS: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES**

**Lucília Ventim Bonfim<sup>4</sup>**

**Fábio Roberto da Silva<sup>5</sup>**

**Patrícia Lessa Santos Costa<sup>6</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

**A**s constantes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que acometem o mundo pós moderno, impactam diretamente na vida de toda a sociedade, refletindo-se no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente em todas as estruturas organizacionais, uma vez que o ser humano é a mola propulsora de todos os processos sociais. Diante deste cenário torna-se urgente a necessidade discutir a gestão universitária, visto que possui um importante papel na formação do capital humano, responsável por construir as estruturas que compõem a sociedade.

Em virtude de todas as mudanças sociais, as Universidades têm passando por grandes modificações na forma como as suas atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão são realizadas, a fim de se adequarem à nova realidade no desempenho de seu papel como agentes no processo de

---

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação

<sup>5</sup> Professor efetivo lotado na Coordenação de Programas Especiais (COPE) como coordenador da Rede PDDE da Secretaria de Educação da Bahia.

<sup>6</sup> Docente Permanente dos Programas de Mestrados Profissionais GESTEC e MPEJA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. E-

construção social. Portanto, a qualificação e capacitação dos recursos humanos são pontos fundamentais para que as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão alcancem os objetivos pretendidos, quanto à produção de conhecimento, tecnologia e inovação.

As Universidades e todo o conhecimento produzido na academia interferem diretamente na construção das estruturas sociais e, ao mesmo tempo são influenciadas pelas alterações da sociedade: trata-se de uma relação simbiótica em que as forças participantes atuam como agentes catalisadores das transformações. Em função das constantes transformações sociais, a gestão de competência, tornou-se tema de discussões acadêmicas quanto no nível dos indivíduos, das organizações, assim como nos sistemas educacionais e na formação de competências no âmbito da gestão universitária. As universidades têm como desafio desenvolver e utilizar instrumentos de gestão que garantam a própria existência dessas instituições de ensino. Cada vez mais a ênfase nas pessoas, na capacitação e qualificação é determinante para o sucesso das instituições, quer sejam públicas ou privadas. Exigindo, em curto espaço de tempo, atitudes e políticas adequadas para acompanhar as mudanças sociais, assim como as ameaças e oportunidades originadas no ambiente externo.

## **COMPETÊNCIA: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES**

A palavra competência possui plurissignificação e teve o seu significado alterado desde a Idade Média, cujo conceito era empregado, predominantemente, no âmbito jurídico e referia-se à capacidade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição para avaliar certas demandas. Posteriormente, tratava do reconhecimento social sobre a capacidade do indivíduo para se expressar sobre um assunto específico e, finalmente, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho ou exercer dado papel de forma eficaz. (BRANDÃO, 2007).

Para Gentile e Bencini (2000 apud RODRIGUES; PARIZ, 2005, p. 109) competência pode ser compreendida como a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. O conceito de competência vem sendo discutido na Academia desde o meado do século XX e

reverberou no âmbito das organizações na busca por resultados que atendessem às expectativas de mercado.

De acordo com Fischer et al. (2008) competência está diretamente relacionada às realizações das pessoas e, conseqüentemente, ao que elas oferecem como produto do ambiente em que estão inseridas. Trata-se da competência em ação, com um sujeito que tem consciência do seu saber e que faz uso desse conhecimento em ambientes diversos. Fleury e Fleury (2000) define competência “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Competência profissional é uma união de diferentes saberes: de saber-fazer, de experiências vividas e de comportamentos adotados em contextos diversos. A verificação ocorre na prática profissional de cada indivíduo, cabendo às organizações identificar, legitimar e aperfeiçoar essa competência. “Competência é a tomada de iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2008, p. 68).

**Quadro 1** - Conceitos das dimensões de competência profissional

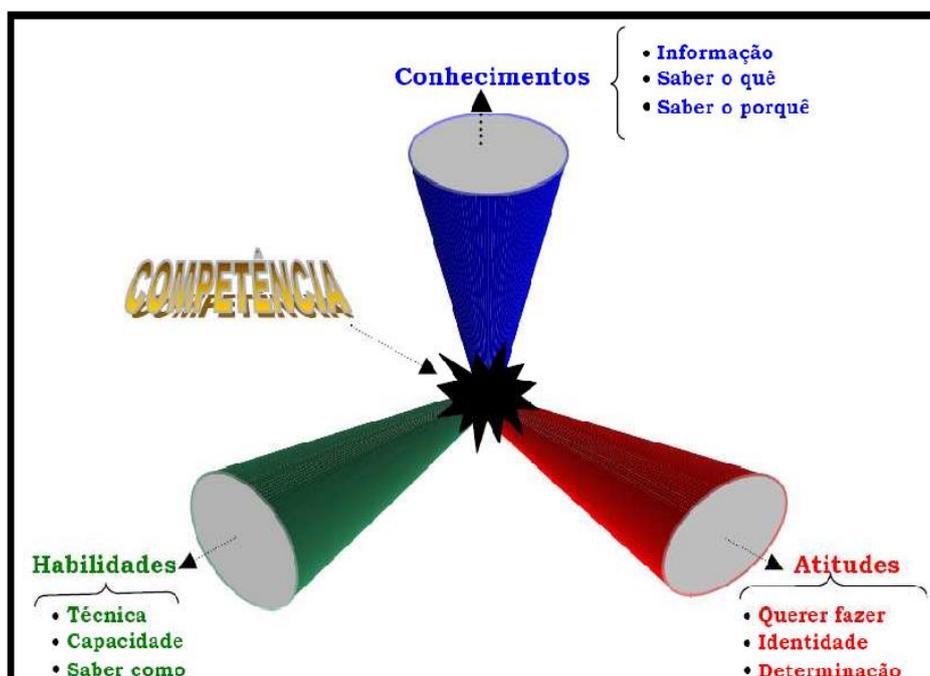
<b>Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
Conjunto de informações obtido por meio de leitura que possibilitam ao profissional o domínio do saber e a capacidade de tomar decisões e solucionar problemas.	Conjunto de experiências obtidas por repetições que fornecem ao profissional o domínio do saber fazer e a capacidade de tomar decisões e solucionar problemas.	Conjunto de comportamentos adquiridos pela observação que confere ao profissional o domínio ético e afetivo de um saber ser e saber conviver, além da capacidade de tomar decisões e solucionar problemas.
<b>SABER</b>	<b>SABER FAZER</b>	<b>QUERER FAZER</b>

Fonte: Adaptação da autora de Saupe (2006, p. 33)

Segundo Durand (apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 10) o conceito de competência envolve aspectos técnicos, de conhecimento e de atitudes, para ele está fundamentada em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA. Competência está diretamente relacionado à realização de um

objetivo, dentro de um contexto organizacional específico, em três dimensões distintas e que possuem uma relação de interdependência:

**Figura 1:** As três dimensões da competência



Fonte: Durand (apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 10)

Segundo Maximiano (2000), os conhecimentos são parte integrante do referencial para a compreensão dos fenômenos, portanto são a base para a evolução de competências. Então, quanto maior o leque de conhecimentos de que a pessoa dispõe, maior, também, torna-se a quantidade de fenômenos capazes de serem interpretados. A atitude é um reflexo direto da percepção de mundo do indivíduo, está intrinsecamente relacionado aos valores do sujeito em relação ao seu trabalho. Portanto, parte indissociável do exercício da habilidade sobre determinado conhecimento (MAYO, 2003, p. 83).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o conceito de gestão universitária precisa ser compreendido para além da implantação de ações de planejamento estratégico

que comumente são empregadas na grande maioria das organizações. Portanto, definir quais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desempenho das atividades dos gestores universitários continua sendo uma fonte inesgotável de pesquisa, pois cada instituição possui as suas especificidades.

Devido à complexidade da sua estrutura organizacional as Instituições de Ensino Superior exigem um alto nível de capacitação dos sujeitos gestores. Sendo necessário que cada organização trace o perfil do gestor da sua comunidade acadêmica. Portanto, é necessário a qualificação e capacitação do gestor universitário. Pois, grande parte dos sujeitos que ocupam a função de gestores universitários são docentes que, muitas vezes, acumulam a atividade acadêmica com a gerencial.

O gestor universitário precisa desempenhar um papel cujos atributos são mais amplos que o de educador, sendo necessário o desenvolvimento de habilidades que permitam a esses sujeitos atingir os objetivos institucionais pretendidos, portanto, sua formação é fundamental para a sobrevivência das Universidades, porque deles dependem as decisões que definem os rumos da academia e, conseqüentemente, a longevidade das Instituições Públicas de Ensino Superior e seus contributos de inserção e relevância social.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie/ RAM**, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

BRANDÃO, H.; GUIMARÃES, T. **Gestão de competências e gestão de desempenho**: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto. In Encontro Nacional dos Programas de Pós Graduação em Administração. Conferência, Foz do Iguaçu, 1999.

CARVALHO, Humberto Marques de. Reengenharia comportamental aplicadas às instituições de ensino superior. In: FINGER, A. P. **Gestão de universidade**: novas abordagens. Curitiba: Champagnat, 1997. p. 137-214.

FISCHER, André Luiz; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina Eiko; RUAS, Roberto. **Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas**: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In:

DUTRA, Joel Souza, FLEURY, Maria Tereza Leme, RUAS, Roberto Lima (Orgs). Competências: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

MAYO, A. **O valor humano da empresa**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

SAUPE, Rosita et al. **Conceito de competência**: validação por profissionais de saúde. Saúde em Revista, Piracicaba, v. 8, n. 18, p. 31-37, jan./abr. 2006.

## - IV -

## GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: UMA VISÃO ESTRATÉGICA EM TEMPOS DE PUBLICIZAÇÃO.

Delor Gerbase Gramacho<sup>7</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe analisar a gestão democrática da escola em tempos de publicização dos seus serviços de suporte administrativo e operacional. A partir de uma visão estratégica entendendo o controle social, mediante os mecanismos de gestão democrática como potenciais garantidores da qualidade dos serviços e da consecução dos objetivos da escola. Trata-se de pesquisa teórica de revisão bibliográfica com o objetivo de confrontar o *Projeto de publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia*, o documento de *referência para formação de gestores escolares*, os *marcos legais da educação na Bahia*, e autores que discutam a estratégia de publicização, com o intuito de incluir a gestão democrática de forma estratégica na gestão escolar em todos os seus aspectos e serviços.

A Publicização é o movimento em direção ao setor público não estatal, no sentido de o responsabilizar pela execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado. As instituições não estatais ganham proeminência tanto na formulação quanto na implementação das políticas públicas, uma vez que o próprio Estado, por meio da publicização, incentiva a participação de tais

---

<sup>7</sup> Professor da Educação Básica - Colégio da Polícia Militar - Lobato – Bahia

instituições, principalmente na gestão das políticas públicas."  
(BABILÔNIA, 2015, p.3)

"Alguns profissionais especialistas em privatização têm classificado as iniciativas de publicização como um processo de "microprivatização,"<sup>8</sup> e em grande medida é, pelo seu efeito na sociedade. No entanto, oferecida como solução ao processo de sucateamento dos serviços públicos, tende a ser reconhecida como "grande solução". Por isso o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado afirma que: A estratégia da Reforma do Estado se apoia na publicização dos serviços não exclusivos do Estado, ou seja, na sua absorção por um setor público não-estatal (BRASIL, 1997, p.10).

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA**

No dizer de Vitor Paro "democracia é partilha de poder" isto é, ampliação constante do espaço democrático. E essa ampliação, se estende, com a formação de pessoas críticas e ativas, até o estabelecimento de um controle social mais amplo, na sociedade para além dos limites da escola, pois "a participação de todos na tomada de decisão deve ser uma ação progressiva e consciente dos envolvidos e requer uma gestão comprometida com os problemas sociais e com o exercício da política local" (PIMENTEL, 2015, p78).

O documento de Publicização apresenta como justificativa para sua implantação o fato de que "Muitas Unidades Escolares Estaduais não dispõem de condições adequadas para o seu funcionamento, no que se refere à manutenção, investimentos em infraestrutura, recursos financeiros, dentre outros. Isto acaba afetando, em alguma extensão, as condições de trabalho e de aprendizagem." (BAHIA, 2019, p. 6) Somando-se a isso a premissa sobre os problemas "operacionais, administrativos, de manutenção da rede e de infraestrutura que acabam por drenar a energia dos diretores e professores, que deveriam estar direcionados à questão pedagógica" (BAHIA, 2019, p. 29). Tal premissa apresenta o problema, mas não distingue sua causa, o que acaba em contradição com o papel do diretor e vice-diretor escolar em cumprimento aos direcionadores estratégicos da escola. Os benefícios da gestão democrática

---

<sup>8</sup> O termo foi utilizado por Harper, M. et alii. Public services through private enterprise: micro-privatisation for improved delivery. New Delhi, Vistaar, 2000, p.155

encontram resistência à partilha de poder e delegação de ações de gestão. A formação de gestores busca formar atores: “capazes de possibilitar a sinergia e o senso comum de atuação para a melhoria do ensino e da formação dos alunos” (BAHIA, 2019, p. 33).

Observa-se que em contradição com a legislação e com o documento de formação de gestores escolares, falta ao Projeto de publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia. Mesmo que as ações dos contratos de publicização estejam voltadas prioritariamente para os setores administrativo e operacional, isto é para as atividades-meio da escola, estas não podem prescindir da participação dos organismos de gestão democrática, pois a escola é, como um todo complexo, a soma desses setores e dos seus atores. Assim, ao invés de excluir a gestão democrática da gestão dos processos administrativos e operacionais, e possível incluí-la, através de seus mecanismos nesse trabalho, tomando-a como elemento estratégico.

Vejamos a tabela a seguir adaptada do Projeto de publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia, que mostra o monitoramento da qualidade dos processos a partir de meios de verificação que, na forma como se apresentam no Projeto, não contemplam os mecanismos de gestão democrática.

Observa-se que a quarta coluna **meio de verificação** faz menção a atores escolares. O indicador 1 faz menção aos gestores escolares, o indicador 2 faz menção à comunidade escolar que será consultada em reuniões semestrais e o indicador 3, que verifica a qualidade da alimentação escolar, faz menção aos estudantes, mas não se observa menção aos organismos de gestão democrática nem de que forma se prevê a possível articulação destes com as estratégias de controle da qualidade dos serviços.

**Tabela 1 – Índice de qualidade X Meta X Parâmetro X Meio de Verificação/Atores**

<b>Indicador</b>	<b>Meta</b>	<b>Parâmetro de Desempenho</b>	<b>Meio de Verificação</b>
1 - Índice de satisfação com os espaços pedagógicos	90%	Caso a OS alcance os 90% do indicador ou mais, receberá 100 pontos (totalidade dos pontos) previstos para o indicador. Caso o desempenho seja inferior, terá sua pontuação nula.	Questionários aplicados trimestralmente com gestores escolares.
2 - Índice de satisfação com os serviços de secretariado	85%	O desempenho será diretamente proporcional ao índice. Portanto, caso a OS obtenha 85% de resultado no indicador, ela computará 85 pontos	Questionários aplicados com a comunidade escolar nas reuniões semestrais realizadas na unidade escolar
3 - Índice de satisfação da alimentação escolar - IAE	85%	O desempenho será diretamente proporcional ao índice. Portanto, caso a OS obtenha 85% de resultado no indicador, ela computará 85 pontos	Questionário aplicado aos estudantes, abordando a qualidade, equidade, variedade, disponibilidade de quantidade de alimentação escolar

Fonte: Adaptado de Projeto de publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia. p. 24

A partir dessa leitura vê-se que o projeto não se articula com a gestão democrática, abrindo mão do seu potencial estratégico e incorrendo no vício de estabelecer ações administrativas e operacionais dissociadas das ações propriamente pedagógicas. A desarticulação dos processos dentro da gestão escolar tem sido causa de maus resultados, seja direta ou indiretamente, dificultando a identificação de prioridades e aplicação dos recursos materiais, humanos e financeiros. A tomada de decisão na escola, pelo caráter social e político que esta tem, deve acontecer de forma democrática e articulada entre todos os atores, sob pena de a escola continuar mergulhada em maus resultados e até mesmo perder a sua função social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A desarticulação entre processos e atores, em qualquer instituição, emperra a gestão estratégica, e, na escola os prejuízos serão sentidos. Com

base na análise introdutória do Projeto de Publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia e confrontando-o com documentos que tratam da gestão democrática da educação, pode-se perceber que o documento carece de articulação com os mecanismos de gestão democrática. Isso se deve, preliminarmente a um longo processo de Reforma do Estado capitaneado pelas agências de fomento, processo que atualmente culmina na redução extrema do Estado atingindo todos os serviços e, com mais sensibilidade, a educação.

Contraditoriamente, o mesmo processo que delega às instituições de gestão democrática o controle social das instituições, a publicização, prevista na Reforma do Estado e escolhida pelo Governo da Bahia como ferramenta para solucionar os problemas de ineficiência e economicidade da educação e atingir os índices internacionais, despreza a articulação estratégica com os organismos de gestão democrática, Colegiado Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, e sua característica natural de controle social na garantia dos melhores resultados, com o cumprimento da função social da escola.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Apostila do **Curso de Certificação** de Diretores e Vice-diretores escolares da rede estadual da Bahia. 2019.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**. Disponível em <[https://www.al.ba.gov.br/fserver:/imagensAlbanet:upload:Constituicao\\_2018\\_EC\\_251.pdf](https://www.al.ba.gov.br/fserver:/imagensAlbanet:upload:Constituicao_2018_EC_251.pdf)>. Acesso em 13 dez 2019.

BAHIA. **Projeto de Publicização dos serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia**. Disponível em <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2019/projeto-de-publicizacao-os-educacao-bahia-v10-final.pdf>>. Acesso em 12 dez 2019.

BABILÔNIA, Lara Luísa Marques. **“Terceiro setor” e publicização: nova dinâmica de formulação e implementação de políticas públicas em Uberlândia – MG**. Disponível em <https://iiseminiarioppgsufscar.files.wordpress.com/2012/04/babilc3b4nialara.pdf>. Acesso em 13 dez 2019.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. 83 pg.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **Ensino Médio: contradições conceituais**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2015.

# **GESTÃO DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO DE DIRETORES NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DISCUSSÕES TEÓRICAS**

**Lucas de Vasconcelos Soares<sup>9</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

Imaginar a escola pública como uma instituição do Estado de direito ainda é um dos grandes desafios de uma sociedade em constante crise de autoafirmação social, quer seja pelos moldes excludentes como, também, pelas medidas ideológicas e privatizantes concebidas sobre a educação brasileira nos últimos anos. Nessa realidade, pensar mecanismos democráticos significa a contestação e, ao mesmo tempo, uma busca pela garantia de direitos e a usufruidade destes, como o acesso à educação, por exemplo, pelas camadas marginalizadas e distantes da escola.

Entre os caminhos que podem (re)ascender um sentimento democrático na escola pública, aposta-se no processo de tomada de decisão coletivo e participativo quanto à escolha de diretores, ou seja, a prática da eleição direta, justamente por permitir que a comunidade educacional possa vivenciar, ainda que, temporariamente, uma experiência real política, democrática, autônoma e social. Dá-se, portanto, ênfase no processo de eleição de diretores como um

---

<sup>9</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPAMestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cruzeiro do Sul. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFOPA, Campus Óbidos.

mecanismo que incite a inclusão de uma gestão democrática e, por conseguinte, o afloramento de um compromisso político e social na condução de uma educação inclusiva, diversificada e acessível.

Referente ao processo em questão, as experiências de diversos teóricos evidenciam que não há democracia sem uma condição, ainda que mínima, de participação. Logo, estabelecer relações democráticas na escola pública passa a ser limitante, exatamente por que a sociedade de classes é real, sobressaindo-se um jogo de interesses que, por sinal, não deixam de ser conflitantes em um cenário marcado por disputas de poder. Contrária a essa realidade, Hora insiste na participação coletiva como pressuposto para o alcance de uma democracia real, destacando que:

A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados. [...] Assim, a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana (2012, p. 48).

Guiando-se na afirmativa da autora, o presente resumo visa analisar como se tem efetivado a relação entre Gestão Democrática e Eleição de Diretores na escola pública brasileira, elencando tensões e desafios existentes nesse processo. Entre os objetivos propostos, busca-se: a) compreender as bases legais e normativas que permeiam os conceitos de Gestão Democrática e Eleição de Diretores e sua aplicabilidade na escola pública; e b) identificar tensões e desafios quanto à aplicabilidade dos conceitos propostos na realidade educacional brasileira.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico, utilizando as discussões teóricas de Hora (2012), Paro (2000), Santos e Prado (2013) e Souza (2009), cujos autores subsidiam uma análise crítica-reflexiva e, assim, colaboram na construção dos resultados e conclusões do estudo.

## PROPOSIÇÕES E DESAFIOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A partir do período conhecido como de “redemocratização da educação nacional”, inúmeras transformações emergiram na escola pública brasileira, entre elas a inclusão do termo Gestão Democrática, modelo e finalidade adotado pelo Estado para as instituições educacionais, exigindo novos formatos de atuação na organização escolar. Entre as mudanças decorrentes, o processo de Eleição de Diretores surge como uma alternativa à promoção da participação e integração da comunidade educacional nos processos referente à escola. Em síntese, os aparatos legais e normativos no país devem assegurar que este modelo de cunho “salvacionista” seja incorporado nas escolas públicas, tornando-o centralidade nas inúmeras políticas educacionais concebidas nos últimos anos. Sobre esse modelo de cunho democrático, Souza (2009, p. 200) descreve que:

[...] a definição da gestão democrática como princípio constitucional pode ser entendida como uma sinalização clara da estratégia político-pedagógica que fora concebida naquele momento histórico, e que deveria ser desenvolvida e efetivamente implementada nos sistemas públicos de ensino, como forma de suscitar, nas gerações futuras, as bases objetivas da democracia social e do desenvolvimento nacional.

Definido na Constituição Federal de 1988 como princípio do ensino público brasileiro, o termo Gestão Democrática ganha maior tratamento na Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), onde se torna visível uma necessidade em se incorporar este nos objetivos e finalidades propostas para o modelo educacional concebido no país, exigindo reformulações e a criação de novos organismos nas realidades educacionais, conforme trecho destacado a seguir:

**Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público [...] conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação [...];

II – participação das comunidades escolar e local [...] (BRASIL, 1996).

Em busca de promover uma gestão democrática na escola pública, inúmeros mecanismos passam a ocupar o cenário educacional, como a criação dos órgãos colegiados e deliberativos e a adoção de estratégias que permitam a participação dos sujeitos educacionais nas tomadas de decisões, com destaque para a eleição de diretores, cujo formato de ingresso é o mais recomendado em vista de representar maior proximidade com os ideais democráticos definidos na legislação brasileira. No entanto, apesar de ser um tipo de escolha mais propícia ao princípio democrático, ainda sim, a legislação vigente não obriga sua realização, sendo, em grande parte das realidades, especificamente, nas instâncias municipais, substituída pela prática da indicação política ao cargo de diretor. O papel da legislação, até aqui, é bastante limitado no que tange ao processo de eleição de diretores e a efetivação de um modelo democrático na escola pública contemporânea.

Essa preocupação pode ser observada na Meta 19 do atual Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Nº 13.005/2014) que visa “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação [...] no âmbito das escolas públicas” (BRASIL, 2014), cuja proposta já se encontra invalidada, com prazo de vencimento esgotado. Referente ao processo da eleição de diretores destaca-se a estratégia 19.8, do PNE, que visa “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos” (BRASIL, 2014), uma forma de promover meios assertivos de seleção e ocupação dos cargos de gestão, porém, ainda sim, distantes dos princípios democráticos definidos com vistas à participação da comunidade escolar.

## **DILEMAS E PERSPECTIVAS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

Pelas contribuições teóricas adotadas, somadas as fragilidades das políticas públicas educacionais no país, identifica-se vários conflitos existentes na escola pública brasileira quanto ao processo de eleição de diretores e a efetivação de um modelo democrático de Gestão Educacional, com destaque

para: a prática da indicação política ao cargo, a ausência da comunidade educacional no processo de decisões, a incipiência do poder público, dentre outros. De fato, “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor” (PARO, 2000, p. 23).

Diante das problemáticas citadas, os resultados deste estudo dividem-se em duas categorias de análise: a primeira mostra a eleição de diretores como uma possibilidade de se implementar um modelo democrático na escola pública; e a segunda escancara a prática da eleição como algo inexistente em grande parte das escolas, sendo substituída pela indicação política ao cargo, fator que privilegia os interesses do capital e cria espaços excludentes, fortalecendo a ideia de uma sociedade de classes e distanciada do acesso aos direitos sociais, conforme o pensamento de Paro a seguir:

[...] o maior obstáculo que vejo, nos dias de hoje, é precisamente a função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola. Esta regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário [...] com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados (2000, p. 11-12).

A primeira categoria, subsidiada pelas discussões de Souza (2009), corrobora com a ideia de que a realização das eleições diretas para escolha dos diretores representa uma conquista positiva para um possível estabelecimento de relações democráticas na sociedade, especificamente, na escola pública. Por outro lado, para o autor fica claro que a realização das eleições não assegura uma decorrente gestão democrática, dado que este procedimento poderá “ser usado como estratégia para frear a continuidade da experiência, ou mesmo para justificar medidas e ações que não implicam [...] os interesses da comunidade escolar” (SOUZA, 2009, p. 205).

Diante disso, Souza (2009, p. 206-207) propõe três possibilidades a ser apreendidas no que tange a eleição de diretores na escola pública: 1) que as eleições precisam ser vistas como mecanismo democrático que possibilita a aprendizagem política dos sujeitos, que se dá desde o debate de ideias até a construção efetiva e participativa no Projeto Político Pedagógico; 2) para que a aprendizagem política ocorra de forma consequente, o processo das eleições

não pode se esgotar no ato de votação em si, mas sim tornar-se constante na realidade escolar, ou seja, propiciar momentos diários em que essa democracia possa ser vivida pelos sujeitos apreendentes; e 3) uma vez alcançada esta dimensão, a comunidade escolar torna-se mais propensa a perceber a gestão democrática como um mecanismo que também proporciona a materialização do direito à educação, corroborando na efetividade de políticas que promovam a inclusão e a garantia de direitos.

Na segunda categoria de análise, sob as discussões de Santos e Prado (2013), torna-se visível que, apesar de uma defesa democrática na legislação educacional vigente, ainda sim a forma mais utilizada de promoção ao cargo de diretor se dá por indicação política, cujo modelo carrega anseios de um “clientelismo político” (PARO, 2000). Pela análise realizada é possível verificar que: 1) não existe gestão democrática frequente na escola pública; 2) a comunidade escolar não tem a oportunidade de escolher seus dirigentes; e 3) a rotatividade na gestão é algo recorrente, mantendo-se o conhecido “jogo de cadeiras entre os diretores”.

Indubitavelmente, tais dilemas podem sinalizar que estamos diante de “uma transferência de responsabilidades que poucos dialogam com as necessidades e especificidades da gestão democrática nos espaços escolares” (SANTOS; PRADO, 2013, p. 15), precisando esta prática ser destituída em prol de garantir o caráter público da educação brasileira, sendo esta universal, gratuita, acessível e, acima de tudo, democrática e referenciada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É evidente que o processo de eleição de diretores ainda é uma prática recente na escola pública e, conseqüentemente, um modelo ainda em construção. O fato de ser novo pode justificar os inúmeros desencontros e embates que esse processo acaba ocasionando, exatamente, por que apesar de a democracia estar “escancarada” nas legislações e políticas educacionais, ainda sim, esta se mantém distante da escola, seja por ausência de subsídios como pela garantia de interesses particulares sobre os coletivos. Em outras palavras, pela divisão de classes existente na sociedade.

Destituir a prática da indicação política em nossas escolas é dar a oportunidade de se fazer valer um direito constitucional aos indivíduos que integram a escola pública, bem como um meio de se pensar e/ou projetar um modelo democrático de direito ao campo educacional. Apesar das limitações, a prática da eleição de diretores pode sinalizar uma forma de escapar a educação de modelos ideológicos e privatizantes, bem como um meio de instituir uma democracia que possa ser sentida, vivida e consubstanciada por seus integrantes. Eis um enorme desafio pela frente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso: 10.02.2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei Nº 13.005/2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos; PRADO, Edna Cristina do. Gestão Democrática & Eleição de Diretores Escolares nos municípios Alagoanos. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Recife, PE: ANPAE, 2013, p. 1-16. Disponível em:  
<[www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JavanSami-ComunicacaoOral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JavanSami-ComunicacaoOral-int.pdf)> Acesso: 10.02.2020.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Gestão Democrática e Eleição de Diretor: do exercício da autonomia à realização do direito. **Revista Retratos da Escola**. Vol. 3, Nº 4. Brasília, DF: 2009, p. 199-209. Disponível em:  
<<http://www.esforce.org.br/>> Acesso: 29.01.2020.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS  
PLANOS EDUCACIONAIS:  
O ESTADO DO CONHECIMENTO  
DE TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS  
(2014 a 2018)**

**Claudio Silva Matos<sup>10</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

O princípio da gestão democrática se constitui como um tema prioritário dos estudos brasileiros sobre gestão educacional, tendo um lugar destacado na produção científica, nos bancos de teses e dissertações dos órgãos e instituições de pesquisa no Brasil (SANDER, 2007).

No aspecto legal, tal princípio passou a se fazer presente, ainda de maneira tímida, a partir da Constituição Federal de 1988. Na década seguinte, o princípio da gestão democrática ganha corpo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, detalhando os mecanismos de viabilização da participação das comunidades escolar e local na gestão democrática da escola.

Com o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), implementado em 2014 mediante a Lei nº13.005/2014, a gestão democrática assume papel de destaque. Isso não significa na prática a sua efetivação,

---

<sup>10</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

podendo se limitar tão somente ao aspecto nominal. Neste sentido, torna-se importante a realização de pesquisas que tenham como objetivo de estudo analisar e refletir sobre a meta que trata especificamente sobre a gestão democrática dos planos educacionais dos estados, distrito federal e municípios, tendo como parâmetro o PNE.

O presente trabalho apresenta um mapeamento da produção científica brasileira sobre a gestão democrática nos planos educacionais ao longo dos cinco anos de vigência do PNE (2014). Identificamos dissertações e teses localizadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para tanto, utilizamos o estudo com características de um estado de conhecimento.

### **ESTADO DO CONHECIMENTO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE CIENTÍFICA.**

O que já foi dito cientificamente sobre a gestão democrática nos planos educacionais? Quem disse e como? Questões como estas são passíveis de respostas quando se faz um estudo caracterizado como estado do conhecimento. Este tipo de estudo foca sua análise na problematização e metodologia dos textos analisados e sua finalidade central não se limita ao mapeamento das produções acadêmicas, mas em trazer elementos que justifiquem novas investigações que poderão preencher as lacunas encontradas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Buscamos as produções científicas localizadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta fonte foi escolhida devido a credibilidade, tradição acadêmica e científica que adquiriu, sobretudo no campo da educação.

Iniciamos nossa jornada no catálogo de teses e dissertações da Capes. A princípio, utilizamos o descritor “gestão educacional” para termos uma noção da amplitude de publicações sobre gestão na área da educação. Apareceu o número 143.516 de títulos. Utilizando filtros aplicados à base dos dados como produções vinculadas à área de Ciências Humanas e limitando à área específica da Educação, o resultado final chegou a 4.653 trabalhos acadêmicos.

Como “gestão educacional” se apresentou como um descritor muito amplo, o deixamos de lado, não mais utilizando-o na busca. Passamos então a usar o descritor “gestão democrática”. Fazendo uso de filtros, encontramos 2.195 trabalhos.

Precisávamos de um descritor que tivesse uma relação direta aos planos educacionais. Assim, utilizamos o descritor “PNE” que possibilitou também delimitar o período de publicações posterior a 2014 haja vista do PNE ter sido implementado mediante a Lei Federal nº13.005/2014, em junho do referido ano. Daí a decisão de estabelecer o recorte temporal compreendido entre 2014 a 2018.

Na busca avançada, utilizando o referido descritor, encontramos 78 trabalhos entre dissertações e teses. Muitos desses trabalhos foram descartados logo pelo enunciado, por associar o descritor “PNE” com temas diversos como gênero, alfabetização, educação infantil, formação continuada e valorização dos docentes, educação inclusiva, currículo, financiamento da educação etc. Após a triagem, em que lemos os resumos dos trabalhos encontrados, o número foi reduzido para 06 publicações.

**Tabela 01 - Publicações selecionadas**

Item	Autor	Obra	Instituição	Ano	Tipo de Trabalho
01	Líbia Maria Serpa Aquino	Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a gestão democrática da escola na política pública	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	Tese
02	Katya Lacerda Fernandes	Orientação Política do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a gestão da educação	Universidade Federal do Tocantins	2015	Dissertação
03	Munir José Lauer	A Gestão Democrática nos Planos Municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e Contradições.	Fundação Universidade e de Passo Fundo	2017	Dissertação

04	Ionara Soveral Scalabrin	“Mérito, Desempenho” e “Participação”: adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação.	Fundação Universidad e de Passo Fundo	2018	Tese
05	Luzenir Poli Coutinho da Silveira	Gestão Democrática na Construção da Meta 19 do Plano Nacional de Educação: descortinando concepções subjacentes e/ou em disputa.	Universidad e Federal do Tocantins	2018	Dissertação
06	Simone do Valle Galvão	Gestão Democrática e Região dos Lagos (RJ): dois planos municipais de educação.	Universidad e Federal do Rio de Janeiro	2018	Dissertação

Virtual da Capes.

A Tabela 01 evidencia uma preponderância da região Sul na quantidade de produções acadêmicas, equivalendo a 50%. Em seguida aparece o Centro-Oeste com 40%. Nota-se também a ausência de trabalhos das regiões Norte e Nordeste. Podemos inferir que esta desigualdade regional da produção científica está associada ao contexto histórico, político e sobretudo, econômico do nosso país. Algo que também nos chamou a atenção foi da participação tímida da região Sudeste (10%), por concentrar as universidades com maior percentual de produções de conhecimento acadêmico do país.

## ENFOQUE E METODOLOGIA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS.

Durante a leitura e fichamento dos trabalhos notamos regularidades e padrões entre eles que foram sistematizados em eixos temáticos. Ao final, chegamos aos seguintes enfoques: “Concepções de Gestão Democrática” e “Provimento do Cargo de Diretor Escolar”

Entre as pesquisas selecionadas no eixo “Concepções de Gestão Democrática”, encontra-se a tese de autoria de Aquino (2015) que discute a questão da gestão democrática, alegando que o princípio da gestão democrática está distante do que se refere à participação na decisão, da solução de problemas, da avaliação dos processos pertencentes ao trabalho desenvolvido na escola. Já Fernandes (2018) sustenta que a proposta de gestão democrática ensejada no PNE aponta numa perspectiva do modelo gerencial, que segue uma

lógica neoliberal, visando atender aos interesses do mercado. Ou seja, uma gestão de resultados baseada nos princípios da gestão empresarial.

Fazendo parte do referido eixo encontram-se ainda os trabalhos de Lauer (2017) e Silveira (2018). Para ambos, os planos educacionais (nacional, estadual e municipal) apresentam concepções antagônicas que favorecem ao hibridismo: ora tendenciosa a meritocracia, a técnica, ao gerencialismo e a lógica empresarial e ora participativa, representativa, política, contrária ao viés mercadológico.

Vamos agora para o eixo “Provimento do Cargo de Diretor Escolar”, o qual aborda de forma específica os critérios estabelecidos na meta 19 do PNE do processo de escolha da direção escolar. Dentre as produções temos a de Scalabrin (2018). A autora nos apresenta o cenário nacional, pelo qual podemos observar como os estados brasileiros e Distrito Federal aderiram ou resistiram à Meta 19 do PNE, que, como vimos, estabelece os critérios de “mérito, desempenho e consulta a comunidade escolar” para a escolha do diretor escolar.

A dissertação de Galvão (2018) discute os bastidores da elaboração dos planos educacionais de dois municípios fluminenses, tendo como foco a concepção de gestão democrática explicitada na meta 19. O autor revela que ainda há um forte patrimonialismo político presente no municípios estudados que afetou diretamente a elaboração dos planos educacionais dos mesmos.

A base teórico-metodológica dos trabalhos variaram: Ciclo de Políticas Públicas, Análise de Conteúdos, modelo de análise da formação de agenda de políticas governamentais, chamado de Multiple Streams e Materialismo Histórico-Dialético.

Quanto aos procedimentos metodológicos destacamos que a análise documental foi utilizada em todas as produções acadêmicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo realizado permitiu um levantamento e análise do corpus formado por seis produções acadêmicas no país e que foram publicados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tais produções versam sobre a gestão democrática nos planos educacionais, no período compreendido entre 2014 a 2018. Assim, foram

revelados quais os referenciais teórico-metodológicos utilizados, os enfoques, as produções por região etc.

Para além dos significados e concepções sobre a gestão democrática nos planos não encontramos pesquisas que mostrassem a efetividade da gestão democrática à luz dos planos educacionais. Há espaço também para pesquisas que tratem sobre o monitoramento e avaliação dos planos sobre a Meta 19. Cabe ainda salientar a ausência de pesquisas que se utilizem das teorizações e postulados foucaultianos.

## REFERÊNCIAS.

AQUINO, L. M. S. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a gestão democrática da escola na política pública.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005/14 – Dispõe sobre o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. 2014.

FERNANDES, K. L. **Orientação Política do Plano Nacional de Educação (2014-2024):** implicações para a gestão da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

GALVÃO, S.V. **Gestão Democrática e Região dos Lagos (RJ):** dois planos municipais de educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LAUER, M. J. **A Gestão Democrática nos Planos Municipais de Educação no Rio Grande do Sul:** evidências, interpretações e contradições. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passa o Fundo, Passa o Fundo, 2017.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SCALABRIN, I. S. " **Mérito, Desempenho" e" Participação":** adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passa o Fundo, Passa o Fundo, 2018.

SILVEIRA, L. P.C. **Gestão Democrática na Construção da Meta 19 do Plano Nacional de Educação**: descortinando concepções subjacentes e/ou em disputa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J.P. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educ., vol. 14, p. 165-189, jan/abr. Curitiba, 2014.

**- VII -****GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB  
OS OLHOS E CORPOS INTERNADOS****Washington Luis de Andrade Cardoso Junior<sup>11</sup>****INTRODUÇÃO**

**E**ste artigo é parte do resultado da pesquisa de Mestrado “Gestão democrática e Direito a Educação em Unidades de Internação”, desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Esse trabalho partiu de uma inspiração marxista tendo como referenciais teóricos os conceitos de hegemonia de Gramsci (1968), de aparelhos Ideológicos do Estado de Althusser (1985) e a docilidade dos corpos de Foucault (1999). Seu objetivo é analisar as percepções dos sujeitos inseridos nas duas Escolas vinculadas ao Sistema Municipal de Educação de Salvador localizadas em Comunidades de Atendimento Socioeducativo de Internação (CASE) sobre os limites e possibilidades da Gestão Democrática nessa realidade educacional singular.

Procuramos pensar a democracia, e por consequência a gestão democrática, como um horizonte a ser alcançado na materialização do Direito a Educação que não se esgota na eleição direta e/ou em formas de consulta a comunidade escolar para o provimento dos cargos de direção.

A conformação de Paro (2018) sobre o papel da educação – “atualização histórica do homem”, transcende a perspectiva restrita da simples transmissão de informações – justificando o horizonte do debate da qualidade em termos da

---

<sup>11</sup> UFBA

disputa da consciência ética e política dos sujeitos. Nesses termos, convergimos com a assertiva de Paro (2018), que a democracia é um referencial estruturante para a compreensão da ideia de qualidade na educação. A materialização do Direito a Educação, e a garantia da qualidade, passa necessariamente pela educação para a democracia, vista em sua radicalidade da participação e diálogo entre todos os segmentos envolvidos no processo educativo.

Para a construção desse trabalho realizou-se, na primeira fase da pesquisa, um levantamento e a análise de documentos legais com potencial de eficácia e validade no Sistema Municipal de Educação de Salvador relacionados à gestão democrática e em posteriormente, foram realizadas treze entrevistas semiestruturadas com sujeitos representativos dos segmentos engajados na escolarização dos alunos matriculados nas duas escolas inseridas nas CASEs. Para organizar o estudo do material coletado nas entrevistas foi utilizada a abordagem de análise do conteúdo proposta por Bardin (2011) para a análise dos dados coletados com uma adaptação das categorias propostas por Souza (2019) no Índice de Gestão Democrática (IGD): V1. Forma de provimento dos diretores escolares; V2. Existência e funcionamento dos conselhos escolares; V3. Existência e forma de elaboração do Projeto Político-Pedagógico; V4. Ambiente democrático.

## **DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Ao analisar o Direito a Educação e a Gestão Democrática em Unidades de Atendimento Socioeducativo de Internação é preciso conformar os caminhos específicos desses espaços delimitando os contornos para aferir o cumprimento, ou não, do marco legal. A negação da democracia sob a justificativa de se tratar de espaços de privação da liberdade vai de encontro a um princípio constitucional que se anuncia sobre toda a educação pública e dos marcos legais que protegem as crianças e adolescentes.

É esperada que a tutela do Estado sobre os/as adolescentes em Unidades de Internação e o contexto de privação da liberdade, no que pese a legislação conformar um horizonte pedagógico as medidas socioeducativas, imponha adequações a premissa da gestão democrática. Sob essa logica a inexistência de um conselho escolar nas duas escolas e a não participação das mesmas no

processo de eleições diretas para o provimento dos cargos de direção no Sistema Municipal de Educação de Salvador apresenta contornos singulares as realidades observadas.

Desse modo antes da análise das informações extraídas do campo foram delimitadas as concepções educativas e criminológicas presente nas falas dos/das entrevistados/das. Esse exercício não teve um objetivo valorativo ou fez qualquer juízo moral acerca das posições dos sujeitos, mas apenas ajudou conformar o horizonte de explicações dos sentidos assumidos pelos/as entrevistados/as em paralelo a necessária genealogia dos projetos pedagógicos e/ou criminalizantes presentes na tutela do Estado sobre “as juventudes em conflito com a lei”.

Assim a inspiração no Indicador de Gestão Democrática (IGD) formulado por Souza (2019) na interpretação das informações presentes nas entrevistas foi feita sob a lógica de como as Escolas funcionam sem o Conselho Escolar e como as atribuições desse órgão colegiado são absorvidas pelos/as profissionais (direção escolar/corpo docente/corpo técnico-administrativo) e alunos/as. Dessas questões foram identificados elementos para conformar a confluência, ou não, de um ambiente democrático.

No componente relacionado ao provimento foram identificadas as ideias dos/das entrevistados/as sobre a possibilidade, ou não, dos estabelecimentos de ensino participarem do processo de eleição direta para os cargos de direção escolar que ocorre periodicamente nas escolas gerenciadas pela Prefeitura de Salvador. As perguntas relacionadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) foram utilizadas para definir não apenas a participação coletiva na produção do documento, mas sua vivência orgânica entre a comunidade escolar.

A análise e interpretação das entrevistas foi realizada em convergência das formulações de Paro (2018) sobre a relação indissociável entre qualidade da educação, gestão e democracia é uma perspectiva ética-política pautada na democratização dos espaços da sociedade.

## **POSSIBILIDADES E DOS LIMITES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO**

As entrevistas demarcam que as dificuldades são superadas pelo compromisso e esforço coletivo dos profissionais engajados com a educação formal, bem como os diversos setores das duas CASEs. Assim, mesmo com o evidente impacto das questões de segurança na dinâmica educativa das duas escolas é possível inferir nas falas uma tentativa de articular as ações vinculadas à escolarização e o trabalho da equipe de segurança, tanto para garantir um maior tempo de contato com as aulas, como para mitigar os efeitos de suspensões parciais ou totais das atividades pedagógicas no espaço escolar.

Dessa maneira foi observada, nos depoimentos, uma relação dialógica e propositiva na relação entre os/as professores/as e os alunos, bem como possibilidades cotidianas de atuação dos socioeducadores que transcendam as questões de segurança e alcancem uma função eminentemente educativa em uma aproximação evidente com os princípios educativos anunciados pela FUNDAC. Essa constatação vai de encontro ao formato prescrito para esse Aparelho Ideológico Híbrido (Escola/Prisão), mostrando que os modelos explicativos devem se adequar a realidade concreta, não o contrário.

Nesses termos o retrato do cotidiano fotografado no conteúdo das entrevistas apontou potencialidades para a democratização, no que pese a legislação impor limites e a ação ideológica difusa sobre esse Aparelho Ideológico de Estado híbrido castrarem o seu desenvolvimento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As conclusões da análise das entrevistas confirmaram a hipótese inicial projetada para a pesquisa de que a institucionalização dos mecanismos de controle/poder disciplinar sobre os corpos (“corpos-dóceis”) e as normas estabelecidas presentes nos espaços de privação de liberdade de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas restringem/limitam experiências de democracia e participação dos sujeitos nas tomadas de decisão das escolas inseridas nesse contexto. Sobre isso é importante destacar que possibilidades da gestão democrática derivam das ações contra hegemônicas que existem

dentro dos limites institucionais desse Aparelho Ideológico do Estado híbrido (Escola/Prisão), as quais operam nessa realidade concreta.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 2.ed. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica José Augusto Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20.ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. – 17. ed. Revisada e ampliada- São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. rev, São Paulo: Intermeios, 2018.

SOUZA, Angelo Ricardo. de. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira**. **Revista Ensaio**: avaliação das políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

**- VIII -****GESTÃO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO  
NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI, BA:  
UM ESTUDO SOBRE  
O CONTROLE SOCIAL DO CACS/FUNDEB****Elma Xavier Sodré<sup>12</sup>****Célia Tanajura Machado<sup>13</sup>****INTRODUÇÃO**

**A** pesquisa sobre Gestão dos recursos da educação surge a partir da ampla temática e dos novos mecanismos de controle social dos recursos destinados à educação pública municipal. Neste sentido, apresento o projeto de pesquisa em andamento proposto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado a Área de concentração de Gestão da educação, tecnologias e redes sociais. Este estudo privilegia, como objeto, o controle social na educação básica pública municipal, tendo como foco a atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A Constituição Federal de 1988 garantiu a participação da sociedade nos processos decisórios das políticas voltadas para o desenvolvimento da sociedade brasileira, que se concretiza na previsão de conselhos de controle social que atuem junto aos programas implementados pelo Governo Federal,

---

<sup>12</sup> Universidade do Estado da Bahia

<sup>13</sup> Universidade do Estado da Bahia

voltados para setores e políticas sociais importantes, dentre as quais se destaca o CACS/Fundeb. (BRASIL, 2018). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Portaria MEC/FNDE nº 481, de 11 de outubro de 2013, estabelece procedimentos e orientações sobre criação, composição, funcionamento e cadastramento dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, de âmbito Federal, Estadual, Distrital e Municipal e revoga a Portaria nº 430, de 10 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2013). O Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb é um colegiado que tem como função principal acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo. O Conselho não é uma unidade administrativa do governo. Assim, sua ação deve ser independente e, ao mesmo tempo, harmônica com os órgãos da administração pública local. Sendo assim, para esta pesquisa elegeu-se a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a concepção dos Conselheiros do CACS/ Fundeb em relação a atuação do Conselho no Controle Social do município de Camaçari, entre os anos de 2012 a 2019? Isto é, ao analisar a concepção dos Conselheiros do CACS/ FUNDEB em relação à atuação do Conselho, no município de Camaçari-BA, entre os anos de 2012 a 2019, busca-se identificar as práticas de controle social e acompanhamento na execução dos recursos municipais de educação desse Conselho e confrontar com aquelas previstas na Lei Federal nº 11.494/2007, lei que regulamenta o Fundeb; verificar possíveis entraves no cumprimento das tarefas atribuídas ao Conselho; compreender de que forma a concepção dos Conselheiros em relação ao Conselho impacta na execução de suas atividades e, quando da elaboração do projeto de intervenção, produto final da pesquisa do Mestrado Profissional, sugerir propostas de intervenção pedagógica para fortalecer os procedimentos de acompanhamento e de controle social dos investimentos públicos em educação em Camaçari-BA.

Esta pesquisa terá uma abordagem qualitativa, pois objetiva compreender de que forma a concepção dos Conselheiros em relação ao Conselho impacta na execução de suas atividades, descrevendo as suas práticas e seus entraves, permitindo a compreensão da realidade social deste Conselho por meio do discurso, das mensagens e do potencial do inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem, e análise das comunicações, valorizando a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou fragmento de mensagem.

Minayo (2006) define um perfil para os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, a partir do método de Análise de Conteúdo:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda. (MINAYO, 2006, p.307)

Minayo acredita que os pesquisadores que adotam a abordagem quantitativa perdem o caráter mais profundo do conteúdo dos atos de fala e textos analisados e, portanto, opta por preferir a análise qualitativa do conteúdo. Nesta pesquisa, será adotada a abordagem qualitativa; se torna necessária para compreender os significados no contexto da fala, ou nele subentendidos, com vistas a alcançar uma interpretação mais completa de tudo quanto pesquisado.

O método utilizado para análise dos dados qualitativos, produzidos a partir da pesquisa bibliográfica, da análise de documentos e das entrevistas será, portanto, a Análise de Conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é a busca do entendimento ou dos entendimentos de uma declaração, testemunho ou documento. De acordo com Bardin (2016) designa-se sob o termo de Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

A Análise de Conteúdo, refere-se a todo grupo de técnicas, que visa sistematizar as expressões e conteúdo das mensagens, utilizando normas de comparação e índices de inferências para que possa chegar a conclusões, por meio da interpretação dos dados produzidos durante a pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO

Para fundamentação teórica dessa temática foram utilizados autores que abordam temas ligados à educação, como também os que debatem sobre os temas Financiamento da Educação e Controle Social. Assim, foram elencadas como fundamentais as categorias teóricas que versam sobre o financiamento da educação no Brasil (marcos legais e históricos) e a distribuição, composição e gestão de receitas destinadas à educação, por meio do Fundeb. Além destas, tomou-se como outra categoria fundamental na pesquisa, a categoria de Controle Social (transparência, avanços e percalços da gestão democrática e participativa), bem como o fortalecimento da participação cidadã, o empoderamento social, a independência política e a gestão colegiada. Nas buscas de literaturas e produções correlatas à pesquisa pretendida, foram utilizados autores que debatem e evidenciam relevante produção científica e estudos sobre os temas de Financiamento da Educação (MONLEVADE, 2007; LIBÂNEO, 2012; CONCEIÇÃO, 2016) e Controle Social (GOHN, 2004; DAVIES, 2005; LÜCK, 2012)

Nesta etapa da pesquisa, constam as categorias, as quais agrupam unidades de registros que fazem parte do processo de aplicação da Análise de Conteúdo. Para Bardin (2016, p.147) a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definido. Os critérios de categorização, segundo Bardin (2016, p.147), podem ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras). Utilizaremos nesta pesquisa, um conjunto de duas categorias e subcategorias que servirão de base para a análise temática e lexical, com a finalidade de analisar a concepção dos Conselheiros do CACS/ Fundeb em relação à atuação no Controle Social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a partir da análise da atuação do CACS/Fundeb no Controle Social dos recursos da educação, em Camaçari, BA, pretende-se apresentar os resultados que permitam compreender se o olhar, compreensão e

entendimento dos conselheiros refletem a sua atuação como representantes do segmentos sociais que os elegeram e se, como representantes de determinado segmentos têm exercido, de maneira comprometida, a função de acompanhar, fiscalizar e participar das políticas voltadas para a educação no município. Após a análise dos resultados, pretende-se apresentar sugestões de propostas de intervenção pedagógica para fortalecer os procedimentos de acompanhamento e de controle social dos investimentos públicos em educação no município de Camaçari-BA.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 27 out. 2019.

CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique. **Educação tributária**: questões de política e cidadania. Curitiba: Appris, 2016.

DAVIES, Nicholas. Conselhos do Fundef: a participação impotente. *In*: SCHEIWAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.71-88

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. v.13, n.2, p.20-31, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 10.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONLEVADE, João Antonio. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia, Idéia, 2007.

## **GESTÃO EDUCACIONAL E A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**Mariane Gomes Pereira**<sup>14</sup>

**Sérgio Paulo Morais**<sup>15</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O Banco Mundial é um órgão financiador que busca impor aos países ações de cunho neoliberal como condição para fornecimento de empréstimos, e muitas dessas se voltam para a educação. Sendo, assim como é a influência desse órgão na educação? Está é uma das perguntas que guiou o estudo, no qual um recorte será apresentado.

Este presente resumo ampliado deriva-se de uma revisão bibliográfica em andamento que está sendo realizada no doutorado. O objetivo deste é compreender como tem sido a influência do Banco Mundial na educação, principalmente no trabalho docente. Entretanto, neste trabalho evidenciaremos o que encontramos quanto a gestão educacional.

Para a realização do levantamento bibliográfico buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) produções a partir da palavra chave Banco Mundial, Trabalho Docente e Educação. Com relação a gestão educacional encontramos três textos, sendo uma dissertação e duas teses.

---

<sup>14</sup> PPGED/FACED/UFU

<sup>15</sup> PPGED/FACED/UFU

Organizamos essas produções em um bloco que nomeamos de influências do Banco na gestão educacional.

O processo de análise se deu a partir de uma leitura e da busca pelo objetivo e resultados. Por isso, no texto evidenciaremos esses afim de explicitar como o Banco Mundial tem influenciado a gestão educacional. Deste modo, este resumo apresentará os resultados encontrados nesta revisão bibliográfica com relação a gestão educacional.

## DESENVOLVIMENTO

No bloco **Influências na Gestão Educacional** encontra-se três textos, sendo uma dissertação e duas tese. Iniciando pela dissertação de Silmara Eliane de Sousa defendida em 2013 com título de **“A gestão educacional no Paraná 2011-2013”**, no qual o objetivo geral da investigação foi “analisar a política de gestão educacional do governo Beto Richa (2011 a 2013) inquirindo a confluência com as orientações do Banco Mundial” (SOUSA, 2013, p.11)

A investigação possibilitou perceber que há semelhanças entre governo de Jaime Lerner (1994-2002) e o governo de Beto Richa (2011-2013), pois ambos correspondiam aos direcionamentos do Banco Mundial, uma vez que estavam comprometidos financeiramente com este órgão e adotaram concepção liberal.

A gestão educacional no governo Beto Richa assume as recomendações e orientações do Banco Mundial se caracterizando a partir de resultados. O Banco Mundial propõe a modernização, privatização e outros princípios relacionados a reforma do Estado, sendo assim Sousa (2013) identificou

Desta forma, para efetivar sua concepção de estado eficiente, tem diminuído os investimentos no setor público, cortado gastos, imposto uma gestão educacional autoritária, pragmática, meritocrática e punitiva, utilizando-se da mesma afirmação do Banco Mundial, segundo a qual a escola não é eficiente, porque a gestão escolar é ineficiente e deve ser modernizada. (SOUSA, 2013, p.154)

Nesse sentido, Sousa (2013) compreendeu que nessa gestão houve grande endividamento do Estado e por conseguinte, vários programas propostos não foram implementados, assim como processos e espaços democráticos de participação foram perdidos devido a implementação de uma gestão de resultados e autoritária.

A tese defendida em 2015 de Adriana Marques Guimarães Dias intitulada de **“Gestão Democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas”**, também compõe esse bloco. Nessa a investigadora adotou pesquisa bibliográfica e com o objetivo de “compreender como o tema da gestão escolar se insere na área educacional brasileira e mais especificamente a gestão democrática, que substituíram paulatinamente o termo administração escolar” (DIAS, 2015, p. 15)

Sendo assim, Dias (2015) percebeu que a gestão democrática foi concebida a partir do movimento da sociedade civil nos anos de 1980 e após a Constituição Federal de 1988 vários documentos legais adotaram o termo “gestão democrática”. Entretanto, a pesquisa permitiu perceber que há dificuldades em concretizar a participação das famílias e dos professores nos espaços escolares.

Com relação a atuação dos organismos multilaterais, inclusive o Banco Mundial, a proposta para as políticas educacionais é a de que o Ensino Fundamental seja prioridade em detrimento dos demais, assim como as ações venham no sentido de modificar “também o caráter universalizante das reivindicações em torno da gestão democrática da educação.” (DIAS, 2015, p.151). O foco maior com isso é diminuir a pobreza.

Portanto, Dias (2015) destaca na conclusão de sua pesquisa que a gestão democrática não se efetivou devido a redução de gastos públicos e restrição de os financiamentos para áreas sociais como a saúde e a educação. Na verdade o que se concretizou no espaço escolar foi uma gestão empresarial focalizada em princípios como eficácia e eficiência, além também da democracia ser encarada como apenas eleições para diretores nas escolas.

A última pesquisa deste bloco é a tese de Neila Nunes Souza (2017) intitulada de **“Política e gestão da Educação Básica: o programa estrada do conhecimento do estado do Tocantins”**. O Programa Estrada do Conhecimento - PEC originou-se do Projeto de Desenvolvimento Regional e

Sustentável - PDRIS financiado pelo Banco Mundial, no qual o objetivo era a melhoria do transporte rural e também aumentar a oferta de serviço público para o estado do Tocantins. Deste modo, parte dos recursos foram direcionados ao PEC entre os anos de 2012 a 2017. Com relação ao objetivo do PEC, Souza (2017) indica que o foco era oferecer qualidade social para crianças, adolescentes e jovens que moravam nas margens da rodovia Belém Brasília.

O objetivo geral da investigação consistiu em “analisar o Programa Estrada do Conhecimento – PEC implementado a partir das proposituras do Banco Mundial e a Secretaria de Educação do Tocantins por meio do Projeto de Desenvolvimento Regional Integrado e Sustentável – PDRIS e sua configuração em seis escolas públicas estaduais.” (SOUZA, 2017, p.37). Para isso, a pesquisadora utilizou em suas análises o materialismo histórico dialético, para subsidiar a revisão bibliográfica, a análise documental e as dez entrevistas semiestruturadas realizadas com seis docentes gestores das seis unidades escolares, três gestores da Secretaria de Educação e com o diretor do Sindicato dos trabalhadores.

A investigação possibilitou compreender que havia condicionalidades feitas pelo Banco Mundial em 2012 para a concessão de financiamentos, sendo essas o aumento da eficácia, a racionalidade na administração dos investimentos públicos, a melhoria na qualidade dos serviços públicos e diminuição da pobreza. Souza (2017) percebeu que o Estado de Tocantins tem a forte presença do Banco Mundial na condução de muitas decisões e políticas. Além disso, Tocantins vivenciou um paradoxo com relação às suas práticas, nas quais essas são autoritárias e patrimonialistas na gestão pública, mas com discursos proferidos no interior de uma lógica democrática.

Com relação aos diretores, Souza (2017) indicou que esses atuaram dentro da perspectiva da nova gestão pública em busca de resultados e as escolas possuem dificuldades de alcançar índices nas avaliações externas, principalmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB que é posto como aquele índice capaz de indicar a qualidade da educação. Outro problema que a pesquisadora capturou dizia respeito às dificuldades financeiras enfrentadas pelas escolas, no qual por mais que ocorresse financiamento da Federação o que conseguia sustentar a Educação advinha dos repasses do

próprio estado. Sendo assim, Souza (2017) destaca com relação às modificações causadas pela PEC

Se por um lado, o Programa Estrada do Conhecimento altera a educação básica pública no Tocantins, pois: i) imprime na escola a concepção nova gestão pública, a face do gerencialismo, por meio dos diretores das escolas; ii) exige resultados decididos fora da escola; iii) as cobranças e a responsabilização dos diretores e da comunidade se tornam parte da agenda da Seduc; vi) cria expectativas de reforma nas escolas públicas, distante de concretizarem-se; v) centraliza as decisões na Seduc. (SOUZA, 2017, p.234)

As mudanças impostas pelo programa vão dentro da perspectiva da nova gestão pública, no qual as escolas tomam novas formas e os diretores precisam agir dentro dessa concepção. Entretanto, a pesquisa permitiu compreender que efetivas melhorias não foram alcançadas na educação, tal como indica o trecho abaixo

Por outro lado, no PEC essas alterações na educação no Estado são insuficientes em termos de melhorias para as escolas, pois: i) somente uma das escolas iniciou a reforma; ii) as salas de aula, continuarão sem climatização; iii) o aumento do espaço construído é mínimo; além do mais, iv), a qualidade da merenda é discutível, sem o aporte de recursos para que os alunos recebam alimentação de qualidade. Os diretores são os responsáveis por reforçar os ditames impostos pelas empresas, para as escolas, no modelo da nova gestão pública. (SOUZA, 2017, p. 235)

A pesquisa permite perceber que o “Programa Estrada do Conhecimento – PEC instrumento, elaborado pela Seduc, orientado pelo Banco Mundial, implementado em conformidade a dar curso ao projeto econômico do Banco, com investimento de recursos para a educação, utilizando como mote a vulnerabilidade social em seis municípios do Tocantins.” (SOUZA, 2017, p. 236)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste resumo ampliado era apresentar um recorte da revisão em andamento. O foco era indicar a influência do Banco Mundial na gestão educacional e para isso apresentamos os objetivos e resultados da análise bibliográfica de três investigações.

Neste bloco sobre as influências do Banco Mundial na gestão educacional ambas pesquisas possuem ponto comum quando indicam a presença do discurso e de práticas focalizadas em uma gestão proposta a partir de resultados, autoritária, com características neoliberais, assim como propondo a Nova Gestão Pública visando a modernização do Estado. Oliveira, Duarte e Clementino (2017) indicam que a Nova Gestão Pública nasce em contraposição à administração pública e que busca influenciar novos modos de governo, e de gestão da coisa pública.

Com relação ao Banco Mundial, as investigações permitiram perceber como este influencia na aceitação e aplicação da NGP a partir das condicionalidades impostas ao fazer financiamentos e também a partir do discurso da necessária modernização do Estado, redução dos gastos públicos e da erradicação da pobreza.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Adriana Marques Guimarães. **Gestão Democrática, Educação e Cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas.**2015.166p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2015

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Alexandre Willian Barbosa. CLEMENTINO, Ana Maria. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as).**RBPAE, V.33, N.3, P. 707-726, Set/dez. 2017  
SOUSA, Silmara Eliane de. **A gestão educacional do Paraná 2011-2013.** Dissertação 160p. (Mestrado) – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013

SOUZA, Neila Nunes de. **Política e Gestão da Educação Básica Pública: O Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins.** 2017. 272 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- X -

## **GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES**

**Ione Oliveira Jatobá Leal<sup>16</sup>**

**Cristiane Regina Dourado Vasconcelos<sup>17</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

**N**o Brasil, nas últimas décadas, a área da educação tem sido marcada pela implementação de novas políticas públicas e reformas de políticas já existentes. Com isto, percebe-se um aumento de exigências e responsabilidades nesta área, pois é esperado que os investimentos destinados à educação pudessem apresentar retornos significativos. Em outras palavras, é esperado que a qualidade da educação no país fosse melhorada significativamente.

Neste cenário, entendemos que a gestão escolar passa a ser uma área estratégica para a consolidação e efetivação de ações educacionais, pois é no chão das escolas que a maioria das ações devem ser orientada. Assim, acreditamos que o trabalho dos gestores escolares é de grande importância na contemporaneidade.

Devido à complexidade do cargo, que apresenta uma gama de atribuições formais e não formais, pode-se inferir que para atender às expectativas do cargo,

---

<sup>16</sup> Universidade do Estado da Bahia – UNEB

<sup>17</sup> Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF

espera-se que os profissionais tenham um perfil de liderança e experiência em educação.

Esta pesquisa, baseada num estudo de caso, teve como objetivo analisar o perfil dos gestores das escolas públicas municipais de Jacobina-Bahia. Os pontos analisados foram: a motivação para atuação no cargo, forma de ingresso e que características consideram imprescindíveis para um gestor escolar. Participaram da pesquisa 22 diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia que atuam do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Inicialmente foi feito um levantamento de pesquisa bibliográfica e documental e para coleta dos dados optou-se pela aplicação de questionário.

Vale destacar que nas escolas municipais de Jacobina, os diretores eram indicados por políticos e somente a partir do ano de 2013 foi implantado o processo de eleição para gestores escolares. A maioria dos participantes da pesquisa participou do processo eleitoral.

## **DESENVOLVIMENTO**

A busca incansável pela tão desejada qualidade da educação no Brasil pode ser considerada como a motivação para a implementação de políticas públicas educacionais. Gestão democrática, obrigatoriedade e qualidade do ensino tem sido aspectos centrais nas ações do Estado na educação básica brasileira (WERLE, 2011).

Neste cenário a gestão escolar representa um importante papel, pois pode favorecer a criação de procedimentos e acompanhamentos que tenham como consequência melhores resultados escolares. Os procedimentos de gestão podem induzir mudanças nas rotinas e favorecer a transformação da cultura organizacional (CUNHA, 2012). Pode-se considerar que “as políticas públicas voltadas para a democratização da gestão escolar são vistas como instrumentos que elevam o desempenho escolar e a tão esperada melhoria da qualidade de ensino” (MUTIM; FREITAS, 2001).

### O perfil dos gestores escolares de Jacobina:

Existe uma predominância de mulheres no cargo de direção das escolas no município, sendo 18 participantes do sexo feminino e 04 do sexo masculino. No que se refere à faixa etária, constatamos que a maioria dos diretores se encontrava na faixa entre 31 e 50 anos (81,8%) – 40,9% correspondem à faixa de 31 a 40 anos e 40,9% à faixa de 41 a 50 anos. Os demais diretores estão distribuídos nas seguintes faixas etárias: 4,5% entre 20 a 30 anos e 13,6% com 51 anos ou mais.

Com referência à escolaridade, dos 22 diretores que responderam ao questionário 54,3% cursaram licenciaturas em diversas áreas do conhecimento, 31,8% cursaram Licenciatura em Pedagogia e 13,6% têm ensino médio. Observamos também que os diretores continuaram sua formação acadêmica, prevalecendo como maior titulação a especialização (72,7%); entretanto, 27,3% não têm pós-graduação. Podemos concluir que os diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba estão com idade acima dos 30 anos (95,4%) – isso pode ser um indicativo de que os diretores têm mais maturidade, o que os leva à busca da educação continuada, conforme visto na Tabela 1.

**Tabela 1 - Cruzamento Pós-Graduação e Faixa Etária**

Pós-graduação	Faixa etária	Respondentes	%
Especialização	31 a 40 anos	7	31,82
	41 a 50 anos	7	31,82
	51 anos ou mais	2	9,09
Não possui	20 a 30 anos	1	4,55
	31 a 40 anos	2	9,09
	41 a 50 anos	2	9,09
	51 anos ou mais	1	4,55
	Total	22	100,00

Fonte: pesquisa de campo, dezembro/2016

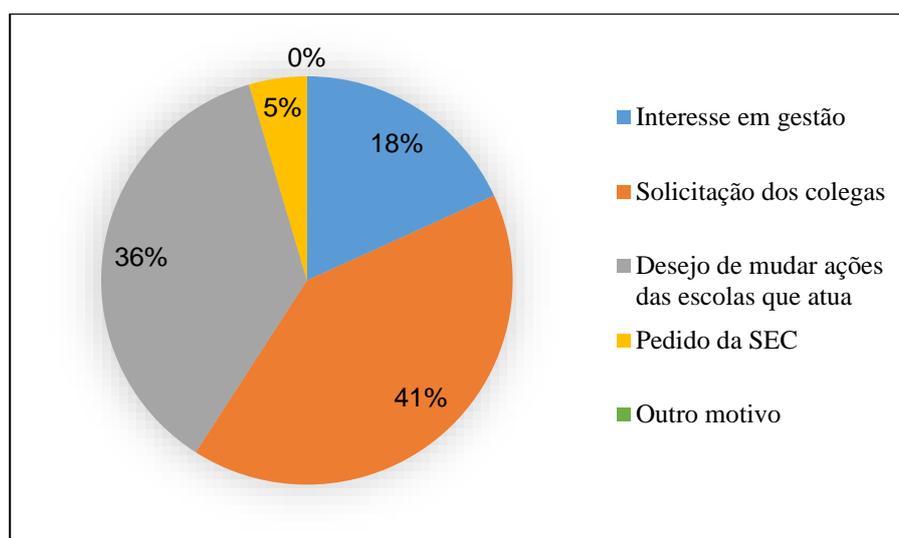
Com referência à formação em Gestão Escolar, 77,3% dos diretores afirmam que participaram de alguma formação com esta temática e 22,7% dizem que nunca participaram.

### Motivação para assumir o cargo

Em Jacobina/BA, pode assumir a direção de uma escola pública municipal um professor do quadro efetivo, pelo período de 3 anos. No entanto, se não houver candidatos ao cargo, a Secretaria de Educação toma a direção para si e nomeia quem lhe for conveniente.

Visando conhecer os motivos que levaram os diretores a assumirem o cargo, elencamos alguns itens considerados como possíveis motivos que os levaram a participar do processo. Entre os motivos expostos, a maioria dos diretores (41%) afirma ter atendido à solicitação dos colegas na decisão de concorrer ao cargo; 36,4% por desejo de mudar as ações da escola; 18,2% por interesse na gestão; e 4,5% a pedido da Secretaria de Educação (GRÁFICO 1).

**Gráfico 1:** Motivos para assumir o Cargo de Diretor



Fonte: pesquisa de campo, dezembro/2016

### **Características recorrentes para ser um bom diretor:**

Para conhecer a opinião dos diretores sobre o que é ser um bom diretor elencou-se uma sequência de 8 enunciados para os diretores escolherem 03 por ordem de importância. As escolhas mais significativas foram as seguintes: Possuir conhecimentos em gestão escolar para dirigir a escola (11 votos); Saber trabalhar em equipe (08 votos); Saber escutar as pessoas e estabelecer prioridades (5 votos).

Os enunciados que obtiveram pouca escolha e, portanto, ficaram de fora do referido gráfico foram: Ser equilibrado; ser responsável; saber solucionar problemas; e, ter liderança. Diante do exposto, é visível a importância dada pelos diretores acerca de conhecimentos em gestão escolar para realização de suas atribuições.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba, traçado a partir das informações coletadas nos questionários, permite-nos fazer algumas considerações pertinentes para esta pesquisa. A maioria dos diretores pertencem ao sexo feminino (81,8%). Esse resultado só vem confirmar as pesquisas que indicam a presença quase unânime das mulheres no campo da educação e à frente da gestão escolar. A maioria está na faixa etária entre 31 e 50 anos (81,8%), o que permite supor que predomina um certo nível de maturidade.

Percebemos um número expressivo de diretores que buscaram a formação continuada em cursos de especialização. Entretanto, nenhum deles tem mestrado ou doutorado. Outro fator importante é busca pela formação em Gestão Escolar.

Apesar da vontade em mudar as ações da escola, a maioria dos diretores (40,9%) levou em conta a solicitação de colegas para assumir o cargo. É possível deduzir que, às vezes, essa solicitação vem “carregada de boas intenções”, com promessas de ajuda na gestão; no entanto, em alguns casos, tais promessas acabam não se concretizando. Por outro lado, essa solicitação pode ser configurada como uma preocupação por parte dos colegas, o que pode ser um

indício de que a comunidade escolar está aberta às mudanças, tentando deixar de fora a submissão do cargo por pessoas que não pertencem ao quadro da escola.

Os participantes apontam, ainda, que para assumir o cargo de diretor de escola, o professor precisa ter conhecimentos sobre gestão escolar, saber trabalhar em equipe e saber escutar as pessoas e estabelecer prioridades.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos; FREITAS, Katia Siqueira de. Relação Entre a Gestão Participativa e o Desempenho Escolar. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v.9, n.33, p. 489-508, out./dez. 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.769-792, out./dez. 2011.

## **GESTÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES NA COMPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Hilda de Souza Coutinho Rocha<sup>18</sup>**

**Lídia Pimenta Boaventura<sup>19</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

**A**s instituições educacionais são permeadas por particularidades e meandros que contribuem para a definição de sua concepção e objetivo, entretanto, qualquer que seja o projeto educacional sua finalidade principal é o ensino. Pensando sobre isso, problematizamos sobre características que evidenciam a gestão pedagógica da modalidade a Distância, mais conhecida por EaD, em Instituições de Ensino Superior, em especial aquelas pertencentes à administração pública, no estado da Bahia. A iniciativa decorre da conscientização das autoras quanto à importante participação desta na expansão e interiorização da educação superior, possibilitando maior acesso e, portanto, tornando a educação superior mais democrática.

A EAD se configura hoje como aporte para os espaços tradicionais de aprendizagem propiciando condições de estudos em ambiente e tempo diferentes para cada indivíduo, seguindo seu próprio ritmo e necessidades. É

---

<sup>18</sup> GESTEC/ UNEB

<sup>19</sup> GESTEC/ UNEB

através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no mais variado grau de complexidade que se dá a construção coletiva/individual do conhecimento, de reflexão, constituição identitária e de vínculos, que provoca mudanças, caracterizando-se como fenômeno histórico e social.

Diante desse arcabouço definimos que, a análise documental e a pesquisa bibliográfica seriam indispensáveis para a construção do estudo e identificação das particularidades da gestão pedagógica na Educação a Distância na educação superior.

Por acreditarmos que fazer ciência é pesquisar a realidade e para tal, teoria e metodologia estão interligadas e sobrepostas a criatividade do pesquisador (MINAYO, 2011). O estudo aqui apresentado faz parte das primeiras leituras, reflexões e indagações da pesquisa em desenvolvimento no programa de mestrado profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia, sobre gestão pedagógica na Educação a Distância.

## DESENVOLVIMENTO

Os processos formativos permeiam toda a vida humana e se tornou impossível pensar na educação formal sem refletir sobre a gestão pedagógica contemporânea e sua relação, mesmo que brevemente, com as características das teorias educacionais, modelos de gestão da educação historicamente estabelecidos que contribuíram para a manifestação e crescimento da Ead na educação superior.

Gadotti (2003) apresenta no livro *História das Ideias Pedagógicas* num debate histórico e dialético, que as práticas educativas já existiam alicerçadas na história da filosofia antiga, principalmente na greco-romana e que foram reinventadas pela igreja cristã na Idade Média.

De acordo com Tiffin e Rajasingham (2007) a maior parte das universidades medievais sobreviveu e se tornaram as universidades modernas, e as universidades contemporâneas ainda seguem as tradições das universidades modernas. Os autores ainda afirmam que houve mudanças no

objeto epistêmico, entretanto não ocorreram mudanças significativas quanto às formas de fazer o trabalho pedagógico.

Cerny (2012, p. 22) diz que a gestão pedagógica pertence a um conjunto de condições e meios para assegurar o ensino e a aprendizagem, procurando atingir os objetivos do projeto pedagógico. A gestão pedagógica é uma área específica, porém colaborativa de instituições que tem por objeto o fenômeno educativo. Ela é a responsável pelo planejamento e acompanhamento processo de ensino da instituição, e define práticas educacionais que devem ser adotadas, o que qualifica a identidade da instituição universitária.

Por meio da análise das informações e documentos abertos e disponíveis em sites, a exemplo da Superintendência de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal da Bahia, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD) da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), verificamos que a atuação das instituições dizem muito sobre o modelo de gestão pedagógica praticada na modalidade a distância.

Na Tabela 1 percebemos o direcionamento para práticas de EaD com convergência entre as modalidades, incentivado e viabilizado pelo uso das TIC como meio para o processo de ensino e aprendizagem e o desejo pela expansão do ensino superior.

**Tabela 1.** Missão das Instituições de Educação Superior em relação à Modalidade EaD

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>MISSÃO</b>
<b>UFBA/ SEAD</b>	Institucionalizar o desenvolvimento da educação superior com excelência e compromisso social por meio da inserção das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, propiciando ações de ensino híbrido com diferentes níveis de presencialidades.
<b>UNEB/ UNEAD</b>	Institucionalizar a EaD e integrar estas ações à estrutura de ensino, pesquisa e extensão já existente na UNEB, contribuindo assim para a convergência entre as

	modalidades presencial e a distância.
<b>UFRB/ SEAD</b>	Atuar como referência de qualidade na articulação e oferta de cursos a distância e Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação - TDIC.
<b>UESC/ NEAD</b>	Promover uma educação a distância de qualidade, gratuita e transformadora para todos os cidadãos, com atuação baseada na ética, no respeito e no compromisso. Aumentar o acesso a educação de alta qualidade para todos os alunos, em todos os lugares. Além de aprimorar o ensino e a aprendizagem no campus e on-line.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2020.

Salientamos que as unidades responsáveis pela atuação no âmbito da modalidade a distância na Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e no Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), não foram identificadas nos sites consultados, durante a elaboração deste estudo.

Acreditamos que as instituições tornaram-se mais atentas às necessidades da sociedade e o esforço por oferecer educação superior em lugares antes não alcançados é reflexo deste novo momento. Teixeira (1963) compreendia que a explosão contemporânea do conhecimento, o desenvolvimento tecnológico e a extrema complexidade consequente da sociedade moderna, exigiram mudanças profundas na educação.

Ferreira (2008) diz que ao segregar a gestão pedagógica das demais áreas só contribui para a colonização do pedagógico, tornando mecanizado, centrados em alguns sujeitos e fruto de algumas decisões. Continua a dizer que o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, a partir da colaboração de todos naquele espaço e tempo. Neste contexto, é pertinente aferir a gestão pedagógica na educação superior por estas observações e compreender que a gestão pedagógica da EaD necessita ser igualmente complexa, convexa e colaborativa, para que faça sentido e alcance seus resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação das instituições de educação superior está além da questão de oferecer a EaD. O empenho consiste no fazer a Ead. E, para isso é preciso vontade coletiva, incentivo político e financeiro, e acima de tudo entender a perspectiva do egresso, o profissional formado, o cidadão.

A gestão pedagógica deve-se manter atenta a necessidade de formação em vários níveis da equipe de coordenação e do corpo docente, pois para executar práticas educativas adequadas o professor deve atender às mudanças culturais e tecnológicas contemporâneas e ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos e materiais didáticos disponibilizados nas variadas plataformas de maneira contextualizada, visando o trabalho colaborativo, minimizando as inconformidades que possam surgir e interferir na aprendizagem e motivação dos alunos.

A Universidade do virtual e global do futuro como diz Tiffin e Rajasingham (2007) caracteriza-se por uma nova epistemologia centrada no aluno, baseada em problemas, com aprendizagem flexível, coletiva, democrática, com uso consciente das TIC.

## REFERÊNCIAS

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. Tese de doutorado apresentada ao Setor de PósGraduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2009.

FERREIRA, Liliane S. **Gestão do Pedagógico**: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>. Acesso em: 20 de fev de 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8ª edição, São Paulo: Ática, 2002.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANDER, Benno. **Gestão educacional** Concepções em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.10-19, out./dez. 1963.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A Universidade Virtual e Global**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

**- XII -****GESTÃO SOCIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS  
EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO  
DA MODERNIDADE<sup>20</sup>****Rosa Maria Silva Furtado <sup>21</sup>****Avelar Luiz Bastos Mutim<sup>22</sup>****INTRODUÇÃO**

**O** artigo é resultado de uma reflexão que busca aproximações teóricas entre os estudos, análises e discussões sobre a modernidade enfatizando a compreensão da relação gestão social e políticas públicas tendo em vista a necessidade de fortalecimento de suas bases teóricas para o exercício do pensamento reflexivo com foco na política educacional e o inerente processo de emancipação e humanização, por meio de interações com o outro e que facilitem a descoberta do caminho da solidariedade e do desenvolvimento.

O tema da gestão social, seus sentidos e significados podem resultar em ações, na produção de bens e serviços, projetos e programas instrumentos da ação pública que apontam para o desenvolvimento territorial (FISCHER, 2012).

---

<sup>20</sup> Este artigo resulta dos estudos desenvolvidos no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC estando vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios (GEPET) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) contando com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

<sup>21</sup> Universidade do Estado da Bahia - UNEB

<sup>22</sup> Universidade do Estado da Bahia - UNEB

A elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas educacionais irão encontrar um lastro seguro que permite ampliar, em muito, as reflexões no campo da pesquisa em educação. Essas reflexões permitem estabelecer análises importantes para situar e articular essa temática de investigação tendo em vista as antigas promessas da modernidade que hoje são objeto de diferentes autores que discutem a educação e contemporaneidade.

O campo das políticas públicas em educação como área de investigação vem se ampliando enquanto objeto de interesse entre alunos, docentes e demais profissionais da educação, além de grupos de pesquisas (NOVAES, 2014). Os estudos acerca das políticas públicas de um modo geral, também são considerados recentes, assim como encontra-se em fase de construção o campo da gestão social (DOWBOR, 1999; FISCHER, 2002).

Para pensar as políticas públicas, Boneti (2007) entende que o processo de globalização impôs novos elementos na relação entre Estado e sociedade civil, regida por uma dinâmica conflitiva que envolve a correlação de forças entre Estado, classe economicamente dominante, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, entre outros. Evidencia-se o papel do Estado ou dos governos na formulação das políticas públicas. Todavia, essa centralidade de poder vai se tornando cada vez mais conflitiva e complexa, a partir do reconhecimento de outros segmentos sociais e da influência de uma nova forma de gerencialismo que considera a perspectiva participativa na implementação das políticas públicas.

Essa perspectiva pode ser observada no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, caracterizadas pela representação dos conselhos comunitários e orçamento participativo, de modo que aos grupos sociais fica delegado maior poder, sem que os governos percam o seu papel decisório frente às situações-problema, concorrendo para que ações coletivas e democráticas possibilitam escolhas racionais e a distribuição de bens coletivos (SOUZA, 2006).

A nosso ver, o conjunto das interpretações e princípios que envolvem a gestão social ressaltam seu potencial em proporcionar a emancipação ou empoderamento das pessoas; sua participação e o exercício da cidadania deliberativa como elemento central na gestão de projetos ou programas, políticas públicas enquanto aspecto social da administração pública, aspectos cruciais para (re)pensar a modernidade e o papel das instituições.

Outro eixo renovador surge com as políticas municipais, o chamado desenvolvimento local. A urbanização permite articular o social, o político e o econômico em políticas integradas e coerentes, a partir de ações de escala local, viabilizando - mas não garantindo, e isto é importante para entender o embate político - a participação direta do cidadão, e a articulação dos parceiros (DOWBOR, 1999, p. 11).

Trata-se, portanto, de entender e tratar a gestão social, também, como gestão participativa em que a cidadania deliberativa a partir dos interesses locais são considerados como elemento central. Cançado (2011) *apud* Peres Jr. e Pereira (2014) considera que o campo de conhecimento da Gestão Social fundamenta-se, teoricamente, em três grandes categorias articuladas entre si e que abrangem as demais categorias, em uma sequência ascendente, qual seja: interesse público; esfera pública; e emancipação social.

Fischer (2002) que denomina esse processo de Gestão do Desenvolvimento Social, apresenta três proposições para caracterizá-la: a primeira, como processo de mediação que articula múltiplos níveis de poder individual e social; a segunda, refere-se às práticas híbridas e contraditórias, cuja cooperação não exclui competição, articulações, alianças e pactos; a terceira, destaca a importância dos valores e da ética, da responsabilidade que devem atender aos imperativos da eficácia.

Gestão Social, portanto, como “[...] a tomada de decisão coletiva, sem coerção, baseada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação enquanto fim último” (CANÇADO, 2011 *apud* PERES JR. e PEREIRA, 2014. p. 229).

## **GESTÃO SOCIAL E MODERNIDADE**

Mesmo considerando as percepções e sentidos em sua complexidade e contradições, a discussão aqui empreendida, foca a gestão social como aspecto da modernidade. Para Giddens (1991) este conceito refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que imergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornara mais ou menos mundiais em sua influência. Dessa

forma, a Modernidade e suas instituições sociais, são as únicas com potencial de capturar a natureza das descontinuidades, como premissa necessária para a análise do que realmente significa estar na modernidade e qual o diagnóstico para as suas consequências.

Essa compreensão leva a percepção da multidimensionalidade que envolve as instituições na modernidade, sem perder de vista o dinamismo do seu escopo globalizante. Em virtude dessas compreensões, é possível tomar consciência da complexa natureza das descontinuidades características da modernidade, as mudanças em relação às culturas tradicionais, sobretudo, na separação entre tempo e espaço (GIDDENS, 1991). A modernidade evoca suscitar a função da política educacional que pode estar com seu conteúdo ético ameaçado ao deixar de considerar a forma social em que se concretiza.

Nesse sentido, Adorno (2006) com sua teoria social faz uma abordagem formativa e reflexiva pautada na educação política. Ressalta a crise da formação como expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna, de modo que a formação cultural pode conduzir a barbárie do mesmo modo que pode exercer tradicionalmente sua ação como caminho para a autonomia. É preciso traduzir a possibilidade de emancipação através de situações formativas concretas, acompanhada da firmeza do “eu”. Reafirma-se então, a necessidade da dialética do esclarecimento, da emancipação como vir-a-ser centrada na contradição.

Nesse sentido, é preciso considerar as tendências produzidas, mudanças socioeconômicas advindas da sociedade da informação, tendo em vista caminhar na direção de uma cultura educativa, através da aprendizagem dialógica objetivando a igualdade; solidariedade; aprendizagem instrumental de conhecimento e habilidades; transformação baseada na descentralização, participação e coordenação; seleção e processamento da informação; autonomia; capacidade de tomar decisões; trabalho em grupo; polivalência e flexibilidade. Imbernón (2000) ressalta a importância de desenvolver e aprofundar algumas ideias, tais como, a recuperação pelos agentes educativos do controle sobre sua (auto)consideração, mediante colaboração e participação; incentivar a criação de estruturas democráticas de participação ativa; encontrar novos componentes que legitimem uma política educacional democrática.

É certo que existem perspectivas de transformações de autômatos em sujeitos morais, é o que aponta Nascimento (2008) considerando a ética, enquanto parte constitutiva da natureza humana, um atributo natural que se configura como linha mestra para o enfrentamento de questões cruciais, desenvolver a cultura democrática; buscar uma nova prática social; educação politizada, acreditando na gestão social como caminho para o desenvolvimento e para a transformação social integrada, participativa e permanente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo constitui-se, sobretudo, como uma forma de reflexão acerca das questões que envolvem a política educacional no contexto da modernidade e as possibilidades de participação e empoderamento dos sujeitos com vistas a transformação, enquanto desafio e perspectiva na modernidade.

Nessa direção, evidencia-se a necessidade em favorecer a igualdade de oportunidades e a equidade; respeitar e assumir a diversidade como possibilidade de enriquecimento educativo e social; refletir sobre a educação, suas realidades plurais, propondo mudanças significativas que a análise e proposição de políticas públicas centradas na realidade e demandas locais podem se configurar como alternativa para a mudança. Cabe aos governos, empresas e organizações sociais e demais agentes sociais de mudança resgatar o princípio da moralidade, cujo turbilhão da vida moderna fez ruir, resgatando o senso de responsabilidade, participação e gestão social, que se materializem no cuidado com o bem-estar do outro.

O estudo permitiu compreender que a realidade é movimento, e sobretudo, que a gestão social da educação na contemporaneidade não pode se eximir da seu papel de emancipação e (re)humanização, em que o ser humano seria o principal curador de um mundo que sem ele, não existe. A gestão social pode contribuir para a emancipação ou empoderamento das pessoas; sua participação e o exercício da cidadania deliberativa no contexto da modernidade.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- DOWBOR, Ladislau. Tendências da Gestão Social. **Saúde e Sociedade**, 1999.
- FISCHER, Tânia. Gestão Social do Desenvolvimento de Territórios. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 12(1), jan-abr 2012, pp. 113-120.
- FISCHER, Tânia. A gestão do desenvolvimento social: agenda em aberto e propostas de qualificação. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.
- GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.
- IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e Profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. In: PALMEIRA, Maria José de Oliveira; ROSEIRA, Nilson Antônio Ferreira (Orgs.). **Educação e Democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Salvador: EDUNEB, 2008.
- NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais**. Salvador: EDUNEB, 2014.
- PERES JR., Miguel Rivera; PEREIRA, José Roberto. Abordagens teóricas da Gestão Social: uma análise de citações exploratória. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, artigo 2, Abr./Jun. 2014.
- SOUZA, Celina Maria. Políticas Públicas: Uma Revisão de Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jun./dez. 2006.

**- XIII -****GOVERNAMENTO DA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO**Joanita Moura da Silva<sup>23</sup>Christiane Andrade Regis Tavares<sup>24</sup>**INTRODUÇÃO**

**O** presente artigo examina a noção de participação e sua utilização como dispositivo que demarca relações de governo na gestão da instituição escolar. Para isso, propomos o aprofundamento da noção de participação, a análise da categoria foucaultiana de governo como possível explicação da lógica que subsidia as relações de participação na instituição escolar e estabelecemos relação entre os conceitos que subsidiam o conceito de governo e participação e os elementos e processos constituintes de uma escola, por meio de estudo bibliográfico. Nesse estudo o uso do dispositivo da participação possui caráter instrumental, formador de consenso em contextos educativos, que ao mesmo tempo contradiz a democracia participativa e oportuniza racionalidades centralizadas.

---

<sup>23</sup> Universidade do Estado da Bahia<sup>24</sup> Universidade do Estado da Bahia

## DESENVOLVIMENTO

### A noção de participação

A noção de participação a partir do uso coloquial tem estreita ligação com o direito fundamental à liberdade de expressão. De maneira coloquial temos liberdade de expressão como direito garantido constitucionalmente, que preconiza a liberdade de opinião, inferência e até mesmo transformação das situações do contexto social em que estamos inseridos. Nessa seara, a participação é exercida mediante posicionamentos, onde o debate de ideais e posicionamentos aproximam ou distanciam os sujeitos.

Na doutrina democrático-liberal a democracia é explicitada a partir de regras estabelecidas para que o regime se consolide, pautado principalmente no exercício livre de escolha dos dirigentes por meio do voto. Para Santos (1999), propondo que dada as condições vividas pela democracia no regime do Estado democrático de direito, é preferível a combinação de democracia participativa e democracia representativa, apontando como elementos necessários a fiscalidade participativa que requer uma cidadania ativa, a democracia redistributiva, a conversão do Estado em movimento social e um Estado experimental, onde desenhos institucionais alternativos sejam construídos por meio de experiências piloto que devem ser sujeitas à monitoração permanente de coletivos de cidadãos com vistas a proceder a avaliação comparada de desempenhos.

Segundo Bobbio et.al. (2004) o termo participação compreende diferentes interpretações “ (...) já que se pode participar, ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque”. (p. 888) A participação dos indivíduos numa organização é no nível dos objetivos, compreendida como constituinte do direito fundamental da liberdade em conformidade com a prática democrática.

Para Bobbio (2006), a democracia compreende “um conjunto de regras e procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (p. 22), exigindo um conjunto de regras aos autorizados a tomar as decisões, com observância à regra da maioria em que os cidadãos participantes do processo tenham alternativas reais e liberdade de escolha. (p. 30-31). A ideia central elucida a

necessidade de envolvimento cada vez maior dos que fazem parte dos processos decisórios e de gestão.

### **A governamentalidade na escola e seus agente**

O governo das instituições constrói-se por meio de recursos técnicos e políticos, e de relações de poder que regulam os modos de governo para atingir determinados fins. Para Foucault (1979, p. 291), “governamentalidade” é o “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, (...) de poder que tem por alvo principal a população (...)”. Sendo assim, o Estado enquanto poder partiu da preocupação acerca da soberania territorializada para avançar nas estratégias de governo, que têm se modificado a partir da compreensão do entrelaçamento de relações entre o poder do Estado com as demais instituições. A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da "população", isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da "espécie humana", mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). (FOUCAULT, 1988, apud RAVEL, 2005, p. 55)

Para Lima (1990), na socialização do indivíduo a organização escolar desempenha papel fundamental, pois nela “ se modelam atitudes e comportamentos favoráveis ou desfavoráveis, ao debate e à discussão, à crítica, à intervenção ativa na defesa de projetos”. (p. 30) Posturas e comportamentos fundamentais à qualquer processo democrático, projeto societário e gestão da escola. Nessa linha de pensamento o dispositivo da participação no contexto da escola se constitui como prática que congrega valores variáveis, onde relações e interações se estabelecem dentro de um jogo de regras que pode pautar-se em discursos que obscurecem relações de poder, e racionalidades ocultas retomando assim, circularidades fechadas que mantêm e legitimam o pensamento hegemônico.

## O gestor e a promoção de práticas participativas

No contexto atual de uma sociedade, que conclama por uma educação de qualidade, o dispositivo da participação e envolvimento do coletivo está no centro das discussões. Imputa-se ao dirigente a capacidade de articular decisões e ações que atendam demandas específicas de aprendizagem e a consciência dos valores sociais que agregam-se ao componente Educação, como veículo de desenvolvimento da Nação.

As capacidades exigidas ao profissional que exerce a função de dirigente são intensificadas nas dimensões concernentes aos saberes, comunicação, relações, sentimentos e valores, que são velhos e novos, agregados a objetividades e subjetividades, bem como de opção por um projeto social. Esse profissional é responsável por tais funções em razão de sua posição estratégica de liderança ao imprimir significado às formas de governo e às relações que se estabelecem nesta arena.

O espaço escolar é local onde discursos de diferentes interesses, que expressam a visão de homem, mundo e projeto social, e o trabalho do dirigente escolar é carregado de sentidos e significados, cabendo a ele o enfrentamento de discursos por meio de dispositivos vários. A ele compete, como liderança, a percepção do que é participação como noção situada no contexto democrático, que pode ou não atender às normativas da agenda liberal global por meio de ações práticas. O fim último é a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento da postura participativa é elemento imprescindível no processo de socialização desse indivíduo.

A gestão escolar, enquanto promotora do exercício da democracia, conviverá com confrontos que podem vir a produzir consensos, cujos efeitos serão vividos no nível da instituição, da sala de aula e no projeto de vida pessoal e coletivo dos indivíduos que nela convivem. As disposições e ou indisposições consensuais vividas por uma gestão escolar produzem vários efeitos, autorizam certos grupos e ao mesmo tempo cerceiam outros. Por isso, é importante, pensar a lógica processual e sentidos dados às ações participativas, bem como a inserção ou não de um dispositivo, que está relacionado às condições de relações histórico-sociais do momento vivido.

Os sentidos dados à participação como dispositivo utilizado na política da gestão democrática é situado no espaço de relações políticas. “A ‘política’ não é um meio neutro, uma forma existente em cada sociedade e susceptível de ser preenchida por qualquer conteúdo, mas é uma forma específica em que se desenvolvem as relações entre os sujeitos de mercado.” (JAPPE, 2009. p. 6) Nessa perspectiva, Freitas e Pilla (2006, p. 40), destacam que “as pesquisas indicam que nem todos querem participar ativamente de todas as decisões, pois têm restrições de tempo e interesses particulares, preferindo participar das que lhes são afetas”, cabendo ao gestor dinamizar e provocar o exercício de participação é preciso sensibilizar para além do nível do interesse singularizado.

O projeto social hegemônico, que vigora, dialoga com valores determinantes da esfera econômica e não apenas da esfera social. Os significados privilegiados nesse discurso são individualidade, competitividade, consumo. De outro lado o discurso que aponta para significados como solidariedade, igualdade e cidadania, é cenário de discursos que na cotidianidade da escola (micro lugar) ocupam minimamente, tempo e espaço determinados por meio de ações participativas, assentadas na representatividade das categorias existentes no contexto escolar: professores, estudantes, pais e servidores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas relações de governo na escola, a participação é elemento fundante e imprescindível à construção de processos que se propõem democráticos. Nesse sentido, o gestor precisa compreender o papel da participação no exercício de suas funções, que viabiliza a tomada de consciência, o cumprimento das normas e procedimentos inerentes às decisões requeridas nos processos democráticos. Ao gestor cabe a compreensão dos fins estabelecidos nos projetos societários, dos fins democráticos e dos resultados que suas ações devem produzir para o cumprimento dos objetivos definidos para a educação diante do complexo social contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen V. Varriale et al. Coordenador e tradutor João Ferreira; revisão geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cascais. 12. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 277-293.

FREITAS, Kátia Siqueira de e PILLA, Sônia Bruggemann. Gestão Democrática da Educação. (p. 15-70) In **Cadernos de Textos, vol. 03. PRADIME**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

JAPPE, Anselm. A Democracia, que Arapuca! Tradução do original italiano por Iraci D. Poleti. Publicado na Revista Praga, nº 4, 1997. Disponível em <http://grupokrisis2003.blogspot.com.br/2009/06/democracia-que-arapuca.html>.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo (RS), volume 12, número 2, maio/agosto 2008. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11722>>. Acesso em: 12 junhos 2016.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos : Claraluz, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (Org.) **Os Sentidos da Democracia**: Políticas do discurso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 83 – 129

**- XIV -****IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID  
E A DISCRICIONARIEDADE DO GESTOR  
DA “ESCOLA PARCEIRA”****Paula Arcoverde Cavalcanti<sup>25</sup>****INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, desenvolvido pelo Governo Federal do Brasil através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e implementado a partir da parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas e a Rede Pública de Ensino (Federal, Estadual, Municipal) nos diversos níveis da educação. Segundo os dispositivos legais, visa fomentar o aperfeiçoamento da formação iniciação à docência nas diversas licenciaturas a partir da inserção dos estudantes no efetivo trabalho pedagógico em uma instituição escolar da Educação Básica.

O subprojeto PIBID-GEO foi implementado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de agosto de 2018 a fevereiro de 2020 em um Colégio Municipalizado e, durante esse período, alterações foram realizadas uma vez que a ‘gestão’ constantemente produzia situações que dificultavam as atividades propostas. Essa realidade nos fez questionar de que forma o gestor atuava? Como as “manobras” afetavam a implementação?

---

<sup>25</sup> UNEB

Portanto, o presente trabalho visa compreender a ação discricionária do implementador – Gestor – do PIBID-GEO e partiu da necessidade de dedicar mais atenção ao momento da implementação das políticas públicas.

### **O Lócus investigativo e esboços metodológicos**

O PIBID-GEO foi implementado em um Colégio do Ensino Fundamental I e II, com aproximadamente 398 alunos do 1º ao 9º ano, com 01 Diretora, 01 Vice-Diretora, 02 Coordenadoras Pedagógicas, 17 funcionários (porteiros, auxiliares etc.). O subprojeto no Colégio em questão foi composto por 188 alunos (5º ao 9º ano), 01 Coordenadora de Área, 02 Supervisoras, 16 Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs) que atuaram em atividades pedagógicas diversas e nas aulas da Disciplina Geografia.

Para atingir o objetivo da pesquisa utilizou-se a técnica de observação direta e assistemática durante as reuniões e visitas frequentes ao Colégio não havendo um roteiro ou um planejamento prévio para a obtenção de dados, e sim, uma preocupação em entender a gestão da escola a partir da observação que, segundo PRODANOV e FREITAS (2013, p.103), “pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento” durante o processo de planejamento e participação nos eventos de cunho pedagógico e cultural do Colégio e, a partir dos relatos dos implementadores (Supervisoras e Bolsistas IDs) do subprojeto.

### **ALGUNS CERCEAMENTOS CONCEITUAIS**

O programa PIBID é aqui considerado como uma política pública (*public policy*) de educação e resultado de uma determinada *politics* (processo político, jogo de poder etc.) (CAVALCANTI, 2012). Sua dimensão *policy* ou *public policy* (política pública) é a ação concreta materializada pelo Estado através da implementação de subprojetos (objetivos, estratégias, resultados etc.) no nível micro do sistema de ensino – a “escola parceira”.

Na Análise de Políticas (*Policy Analysis*) a política pública pode ser modelizada através de um Ciclo de Política (*Policy Cycle*) composto de maneira geral por três momentos: formulação, implementação e avaliação (FREY, 2000; RÖTH DEUBEL, 2010; CAVALCANTI, 2012).

Teoricamente, depois da política ser formulada inicia-se sua implementação mediante órgãos e mecanismos existentes ou especialmente criados (edital, seleção de bolsistas etc.) pela gestão pública para que seja materializada no nível mais concreto. De acordo com a *Policy Analysis*, a formulação, a implementação e a avaliação acontecem simultaneamente e interferem umas às outras, em um movimento de constante retroalimentação.

A implementação pode ser abordada e, portanto, compreendida, a partir do Modelo *Bottom-Up* (de baixo para cima), onde o papel dos implementadores é considerado de suma importância para o sucesso ou fracasso de uma política (CAVALCANTI, 2012). Nessa perspectiva os implementadores – burocratas de nível de rua (*street level bureaucrats*) – que trabalham diretamente com o público alvo possuem liberdade para alterar e adaptar a política à uma determinada realidade (LIPSKY, 1980). Isso pode gerar decisões efetivas denominadas de “exercício de discricionariedade”, sendo que o “grau de manobra” varia em função do nível em que os implementadores se encontram na hierarquia; na proximidade e posição que ocupam em relação ao público alvo da política (CAVALCANTI, 2012; LOTTA, 2012).

A gestão é entendida como sendo um conjunto de processos, de tomada de decisão e implementação de ações que permitam levar a cabo as práticas pedagógicas e, o gestor, articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir uma determinada unidade de trabalho (LÜCK, 2009). A partir dessas premissas é possível codificar dois aspectos: o grau de discricionariedade do gestor e a influência no processo de implementação.

## **A GESTÃO NA ‘CONTRAMÃO DA IMPLEMENTAÇÃO’**

A “escola parceira” do PIBID parte do princípio da adesão. Assim, supõe-se que o gestor da instituição esteja disponível em colaborar no desenvolvimento das atividades propostas que foram coletivamente elaboradas. No entanto, a relação – adesão/colaboração – pode estar mais no nível teórico do que durante o processo de implementação, quando efetivamente o subprojeto é materializado.

A partir da observação e dos relatos das Supervisoras e Bolsistas IDs foi possível perceber a complexidade dos problemas vivenciados pela comunidade escolar e as “manobras” que o gestor escolar disponibilizava para influenciar ou modificar as atividades propostas pelo subprojeto em questão.

Talvez pelo fato de ser uma instituição recentemente municipalizada e o cargo ser indicação política, o gestor tivesse a intenção em praticar uma gestão que refletisse sua ‘agenda particular’ etc., que em várias situações se descolava de conhecimentos científicos e aflorava conhecimentos religiosos. Essas “manobras” em certo ponto, também colocava em ‘xeque’ a função e reponsabilidade dos Bolsistas IDs e contaminavam o ambiente pedagógico gerando desconfiança por parte da comunidade escolar.

É possível afirmar que ao fazer as “manobras” o gestor utilizando-se de sua discricionariedade estava tentando a partir de sua ‘agenda particular’ fazer ‘melhor’ ou ‘diferente’. É admissível até inferir que ele não tinha a compreensão de que estava obstaculizando a implementação do PIBID-GEO e, que suas “manobras” poderiam ser consideradas normais tendo em vista que, na visão da própria comunidade escolar, o gestor de uma instituição pública tem um papel basilar de interceder no processo pedagógico.

Nesse sentido, as frequentes “manobras” por parte do gestor devido ao seu alto grau de discricionariedade tiveram grande influência no PIBID-GEO, desvirtuando em algumas situações o que havia sido proposto, e no extremo, gerando um desconforto com as Supervisoras e Bolsistas IDs e indo na ‘contramão da implementação’.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O campo das políticas públicas está interessado em compreender o que os governos fazem ou não; do que está na agenda como problema público ou não; de como são os processos de tomada de decisão, de formulação e implementação de políticas públicas etc.

A partir do estudo da implementação é possível detectar aspectos que colaboram para o sucesso ou fracasso de uma política pública. No caso específico do PIBID-GEO, materializado no nível micro do sistema de ensino, ficou evidente que o implementador – Gestor – possuía um grau de

discricionariedade elevado alterando as atividades planejadas e produzindo até certo grau, um outro subprojeto.

Não obstante, durante o período em que o PIBID-GEO foi implementado houve a ampliação da compreensão da escola, principalmente no que se refere a importância da gestão no processo de implementação.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, P. A. **Análise de políticas públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: Eduneb, 2012.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *RSP*, v.17, n.15, nov., 2000.

LIPISKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemas of the individual in public service. New York: Russel Sage Foundadtion, 1980.

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

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RÖTH DEUBEL, A. N. (ed.). **Enfoques para el análisis de políticas públicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. P de. (org.) **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

**ÍNDICE DE DESEMPENHO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL  
DA BAHIA – IDEM - BA:  
UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL  
NO PERÍODO 2010–2015**

**Poliana Peixinho<sup>26</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

**A** Constituição Federal de 1988 deu ao município maior autonomia, dispondo este, junto com União e estados, de uma maior parcela de responsabilidades, recursos e liberdade na execução das políticas do campo educacional, do país. Conforme visto na CF de 88, uma das principais pautas definidas aos entes federativos foi a exigência da aplicação de recursos mínimos obrigatórios:

Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Tendo em vista uma oferta educacional em maiores condições de acesso e qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996)

---

<sup>26</sup> UNEB

também definiu:

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

Vale dizer que aos municípios coube a oferta da educação infantil e fundamental, como, também, ratificado na LDB:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, **com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência **e com recursos acima dos percentuais mínimos** vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino-MDE. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) criado em 1996, e depois transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) foram os principais instrumentos contábeis para a viabilização dessas ações.

Em que pese haver definições legais e institucionais de forma prévia e clara, nem sempre há cumprimento das ações previstas, o que acaba impactando nos serviços públicos prestados. Como exemplo, cita-se o não cumprimento da meta municipal de atendimento de 50% das crianças da creche (de zero a três anos) até o ano de 2005. Essa ação, definida e frustrada no Plano Nacional de Educação do ano de 2001 (BRASIL, 2001) foi reestabelecida para o atual Plano (PNE) (BRASIL, 2014). Segundo o Observatório do PNE (c2018) a atual cobertura está abaixo do esperado, para o país, ou seja, 93,8 %.

Outro caso diz respeito à falta das aplicações mínimas na MDE entre alguns municípios da Bahia (TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO

ESTADO DA BAHIA, 2018). Vale ressaltar que, independente da condição econômica e financeira do município, houve infringência à norma legal, o que acabou interferindo nos resultados da educação local (PEIXINHO, 2017).

## DESENVOLVIMENTO

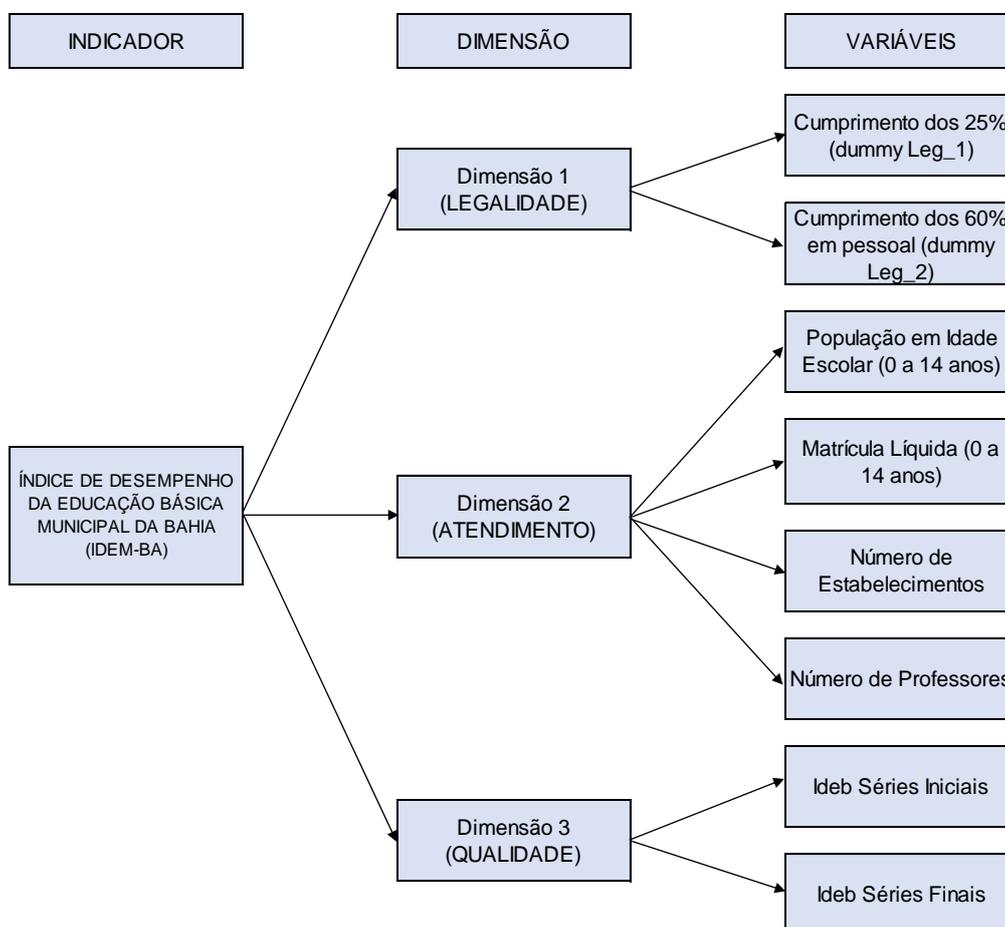
O estudo teve como principal objetivo aferir, através de um indicador multidimensional (relação entre as dimensões financeira fiscal, oferta e demanda e qualidade (IDEB)), como se deu o desempenho da educação básica em nível municipal na Bahia, no período de 2010 a 2015. O estudo se constituiu numa pesquisa aplicada de natureza exploratória descritiva, de base quantitativa e caráter qualitativo; largamente utilizado nas análises do campo sócioeducacional (BARBOSA; BARBOSA, 2014).

Com base no método da análise fatorial<sup>27</sup>, e utilização do software (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS) foi criado um indicador multidimensional. Consideradas três dimensões: observou-se a aplicação dos 25% mínimos, e os 60% do FUNDEB na remuneração dos profissionais- Na Dimensão da Legalidade. Pela dimensão do Atendimento mediu-se o nível de demanda e a capacidade de oferta, E na dimensão Qualidade, utilizou-se o IDEB enquanto indicador oficial de qualidade (séries iniciais e finais), conforme visto de forma mais detalhada na figura a seguir:

---

<sup>27</sup> A análise fatorial é uma técnica de estatística multivariada cujo objetivo é sintetizar um grande conjunto de variáveis em um número menor de fatores, identificando, assim, relações entre essas variáveis que não se manifestam quando olhamos as variáveis em separado.

Figura 1 - Escopo metodológico IDEM-BA



Fonte: Elaboração própria.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que os municípios, que aplicaram acima dos limites mínimos exigidos, tiveram desempenho relativamente superior e isso independeu da sua estrutura financeira. Esses fatos demonstram a importância de se garantir os aportes mínimos obrigatórios, e de se olhar as políticas de educação básica, para além da visão essencialmente financeira.

O estudo mostrou algo também intrigante; as melhores performances observadas foram encontradas entre cidades pequenas ou médias, em geral, menos dinâmicas em termos econômicos e financeiros, dentre elas, Licínio de

Almeida, Brumado, Caculé, Jacaraci, entre outras.

Ademais, tendo em vista que o desempenho geral foi de 0,75 na escala do indicador, nenhum dos 417 municípios obteve o desempenho alto, denotando a necessidade de ajustes na oferta da educação municipal da Bahia, em seu conjunto.

## CONCLUSÕES

O estudo sobre o desempenho da educação municipal na Bahia demonstrou que apesar da Bahia se constituir como a sétima economia do país, ainda prevalecem, no contorno de sua realidade, o registro de baixos indicadores sociais (PORTAL QEDU, c2020; SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA, [201-]). É preciso, nesse âmbito, refletir sobre a superação dessas e de outras dicotomias.

Do mesmo modo, tendo em vista que municípios menos estruturados em termos econômicos e financeiros obtiveram, em geral, resultados superiores a municípios mais estruturados (PEIXINHO, 2017) deve-se analisar, de forma mais crítica, até que ponto, a lógica essencialmente financeira, normalmente aceita entre os gestores públicos como o principal ponto de obstrução para uma oferta educacional de qualidade, se constitui, de fato, ou somente, como o maior problema a ser enfrentado

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, C.; BARBOSA, E. R. O. Condições de trabalho docente e precarização da educação básica: o caso do Estado da Bahia. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 10., 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Uneb, 2014. p. 1-14.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação infantil**. [S. l.]: OPNE, c2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PEIXINHO, P. S. A. **Índice de Desempenho da Educação Básica Municipal da Bahia - IDEM-BA: uma análise multidimensional no período 2010-2015**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2019/01/POLIANA-SAMPAIO-DE-ALMEIDA-PEIXINHO.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PORTAL QEDU. **Brasil: IDEB 2015**. [S. l.]: QEDu, c2020. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Posição relativa, participação e variação real anual do Produto Interno Bruto das Unidades da Federação no Produto Interno Bruto**: 2017. Salvador: SEI, [201-]. Disponível em: [http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=137&Itemid=337](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137&Itemid=337). Acesso em: 17 jan. 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DA BAHIA. **Relatório anual: exercício 2017: síntese das atividades 2015-2017**. Salvador: TCM, 2018. Disponível em: <http://www.tcm.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/relatorio-2018.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO  
DO ALUNO: O PROGRAMA DE  
BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA  
NA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO SALVADOR**

**Lucinara Fabris<sup>28</sup>**

**Christiane Andrade Regis Tavares<sup>29</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa realizada na Universidade Católica do Salvador-UCSAL, no Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania e Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais - GAPPS, que tem por objetivo analisar as contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação Científica à formação do aluno de graduação. Na discussão são destacados os modelos de universidade que contribuíram para a efetivação do modelo vigente, a criação das agências de fomento de pesquisas no Brasil e as opiniões emitidas por alunos bolsistas de Iniciação Científica e os Professores orientadores. O estudo pautou-se em análise documental e bibliográfica e aplicação de questionários à professores e alunos vinculados ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) entre os anos 2015 e 2018. Os desdobramentos da investigação provocam reflexões

---

<sup>28</sup> Universidade Católica do Salvador – Ucsal

<sup>29</sup> Universidade do Estado da Bahia

acerca dos limites e das possibilidades da pesquisa na formação do estudante e em sua futura atuação profissional.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Universidade, pesquisa e iniciação científica**

O nascimento da universidade na Idade Média está situado em um contexto que dialogou com a estrutura da sociedade, política vigente, modelo econômico e configuração cultural, por esse motivo, um conjunto de características presentes em sua origem foi aos poucos assumindo outras formas e contornos. De acordo com Teixeira (1964, p. 27), “a Universidade era um misto de claustro e de guilda medieval, procurou mais isolar-se do que participar do tumulto dos tempos”. Sendo assim, a dinâmica de estudos e fins educativos responderam às demandas de mudanças exigidas à todas as dimensões da sociedade em âmbito mundial.

Segundo Paula (2009), a mudança da universidade medieval para as primeiras universidades modernas e laicas só aconteceu no início do século XIX. Neste contexto histórico, surgiram os modelos de universidade napoleônica, voltada à formação dos quadros para o Estado, e o modelo Alemão, centrado na associação entre ensino, pesquisa e formação humanística (ALMEIDA FILHO, 2001).

De acordo com Teixeira (2010, p. 85) “A Universidade de Berlim representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea”, pois a partir da Reforma Humboldtiana passou a dedicar-se à pesquisa, à descoberta do conhecimento científico (TEIXEIRA, 2010). A inserção da pesquisa como função acadêmica possibilitou a sistematização e difusão dos processos de pesquisa na universidade aproximando-a das realidades e contextos investigados. As pesquisas produzidas por institutos e centros de pesquisa passaram a integrar o rol de atribuições requerendo novos conhecimentos, habilidades e competências dos professores e alunos, que passariam a desenvolver a recente função.

Os programas de Iniciação Científica (IC) consistiram em processos que tinham como objetivo a integração de alunos que pudessem contribuir com a

realização das pesquisas e a formação destes para que os processos se consolidassem no interior das universidades.

### **Iniciação científica e formação do aluno**

A participação de estudantes em programas de IC oportuniza-os a abertura para possibilidades de investigação de objetos pertencentes ao campo de estudo que estão inseridos, de aprendizagem de saberes teóricos, práticos e técnicos, e a ampliação das possibilidades de atuação disponíveis ao campo de atuação após a conclusão do curso. No Brasil, agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo à Pesquisa - FAP (órgão de âmbito estadual), estruturam os processos e acompanham os resultados das pesquisas em todo o país. Na Bahia, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB oferece bolsas de estudo via instituições de ensino superior, definem processos seletivos, estrutura de funcionamento e sistematização dos resultados e a divulgação destes via produções acadêmicas.

Autores como Calazans (1999), Demo (2011) e Massi e Queiroz (2010) afirmam que a inserção do estudante na atividade de pesquisa científica, através de programas de IC é, ao mesmo tempo, construção e desafio para um novo aprendizado. Destacam a importância da iniciação científica na vida acadêmica e profissional dos estudantes, que ampliam o patamar de conhecimentos teóricos, práticos e atinentes aos processos de investigação, da ciência. A partir das aprendizagens decorrentes das atividades desenvolvidas durante a participação dos programas de IC é possível ampliar o rol de atuação profissional, bem como o poder de escolha dos alunos em relação ao que pretende fazer após a conclusão do curso de graduação.

Segundo Calazans (1999), a prática da iniciação científica contribui sensivelmente para o avanço na produção de novos livros e artigos científicos. Na visão de Massi e Queiroz (2010), algumas qualidades e habilidades são despertadas no estudante bolsista do PIBIC em decorrência da prática da pesquisa, e as habilidades adquiridas são levadas para a dimensão acadêmica e profissional de sua vida.

## **Contribuições do Programa de Iniciação Científica (IC) da Universidade Católica Do Salvador (UCSAL)**

Os pressupostos do estudo estão centrados na função da universidade enquanto formadora de sujeitos, produção de saberes e inserção no contexto social, mediante o cumprimento de suas funções básicas. Diante disso, a UCSAL foi definida como lócus de investigação a fim de que pudéssemos perceber os desdobramentos das participações de 129 alunos de graduação nos projetos de pesquisa, sob orientação dos 32 professores vinculados aos cursos e que submeteram projetos. Foi realizado estudo bibliográfico, observação, análise documental e aplicação de questionários a todos os sujeitos vinculados ao programa nos anos 2015 à 2018, nos campos localizados no bairro da Federação e Pituaçu, da cidade de Salvador.

Professores e alunos foram questionados sobre as habilidades desenvolvidas no PIBIC e as respostas destacaram conhecimento dos métodos e técnicas de pesquisa, espírito crítico e autonomia em relação aos estudos. O domínio de uma língua estrangeira não foi sinalizado como habilidade desenvolvida, demonstrando que é um aspecto que ainda precisa ser desenvolvido, haja vista o processo de internacionalização da educação.

Em relação à contribuição acadêmicos-científica do PIBIC, alunos e professores foram solicitados a apontarem três contribuições. Das respostas emitidas houve destaque para a aprendizagem de técnicas e métodos científicos (42 respondentes), despertar do interesse pela pesquisa (36 respondentes) e estímulo ao pensamento crítico e criativo (36 respondentes). Corroborando a opinião e o reconhecimento pelos teóricos que discutem a importância, as implicações e os desdobramentos da pesquisa na formação do estudante de graduação, mesmo os que não tem como foco o ingresso na vida acadêmica como docente ou pesquisador.

No que se refere à avaliação do PIBIC, 50% dos professores e 41,3% dos estudantes avaliaram o PIBIC como muito bom; 31,3% dos professores e 26,1% dos estudantes avaliaram como ótimo; 23,9% dos estudantes e 18,8% dos professores avaliaram como bom; nenhum dos respondentes desta pesquisa disse que o PIBIC é ruim. Isto nos remete ao esforço e contribuição que o programa propicia na vida do estudante de graduação.

As informações produzidas na investigação também apontaram para os desdobramentos das atividades de pesquisa na vida acadêmica, pessoal e profissional, à medida que os objetivos prescritos nas diretrizes podem ser alcançados. Dessa forma, a pesquisa cumpre o papel formativo ao lado do ensino e da extensão, que devem integrarem-se de tal forma que se constituam um corpo integrado e integrador das funções primordiais da universidade (TAVARES; FREITAS, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou que contribuições são oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na Universidade Católica do Salvador, para o desenvolvimento dos estudantes bolsistas do PIBIC, a consolidação da pesquisa e dos grupos de pesquisa na graduação e pós-graduação, na UCSAL. As repostas aos questionamentos indicaram que as contribuições do PIBIC vão além da formação inicial na graduação, podendo estender-se para a vida acadêmica, para vida profissional e social.

O contato com a prática da pesquisa é importante para os estudantes bolsistas do programa, eleva a auto confiança e o interesse em seguir com estudos para a pós-graduação e a carreira acadêmica (CNPq, 1990).

Notadamente, os resultados sugerem que as motivações que levam o estudante de graduação a participar do PIBIC estão de acordo com os objetivos propostos pela atividade de IC, pois o PIBIC pretende contribuir com a formação de pesquisadores e a redução do tempo de preparo e de titulação de mestres e doutores, reconhecendo assim, as contribuições na formação do estudante de graduação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

CALAZANS, Julieta (org). **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.

CNPq. **Resolução Normativa do Processo de Iniciação Científica**, 1990.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. **Iniciação Científica no ensino superior: fundamentos e contribuições**. São Paulo: Editora Átomo, 2010.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p.71-84, mar. 2009.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Kátia Siqueira de. **Extensão Universitária: O patinho feio da academia?** Jundiaí: Paco Editora, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.27-47, jul./set. 1964.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. 2<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

**- XVII -****DO ENSINO MÉDIO REGULAR  
DE SALVADOR E REGIÃO METROPOLITANA  
INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO  
DOS DIRETORES ESCOLARES****Ruth Silva Nunes<sup>30</sup>****Rodrigo da Silva Pereira<sup>31</sup>****Catarina Cerqueira de Freitas Santos<sup>32</sup>****INTRODUÇÃO**

**E**ste 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 (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. Assim sendo, como recorte dessa proposta, o objetivo desse artigo é analisar, de que maneira ocorre a intensificação do trabalho dos diretores, tendo em vista os efeitos das transformações dos sentidos do trabalho na sociedade contemporânea e a introdução da lógica gerencialista na gestão escolar.

Procuramos pensar a categoria trabalho e intensificação do trabalho a partir da interpretação da realidade concreta, com objetivo de desvelar o real para além da aparência, captando as contradições em movimento no âmbito da

---

<sup>30</sup> UFBA

<sup>31</sup> UFBA

<sup>32</sup> UFBA

sociedade e, expressas no ambiente escolar. Entende-se que a discussão sobre intensificação do trabalho do (a) diretor (a) escolar não pode ser feita de maneira isolada, pois, compreende-se que a educação enquanto prática social está ligada às relações históricas e as condições materiais.

Para a construção desse trabalho realizou-se, na primeira fase da pesquisa, a análise de documentos legais que amparam o exercício do trabalho do diretor escolar na Bahia e posteriormente, foram realizadas doze entrevistas com diretores(as) de escolas de Salvador e Região Metropolitana, que compõem o Núcleo Territorial de Educação-NTE 26 do Estado da Bahia, através de um questionário semiestruturado composto por perguntas que envolviam os seguintes eixos: Perfil; Formação; Concepção de gestão; Intensificação do Trabalho. Para fins dessa investigação, nos detemos com mais profundidade as respostas dos diretores sobre este último eixo, adotando a abordagem de análise do conteúdo proposta por Bardin (2011) para a análise dos dados coletados.

## **A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E A GESTÃO ESCOLAR**

Compreendemos que o trabalho enquanto “uma relação social que expressa a forma pela qual os homens produzem sua existência, como o elemento de unidade do técnico e do político, do teórico e prático” (FRIGOTTO, 2010, p.39) é uma categoria fundante para a compreensão da dinâmica social.

Deve-se destacar que na sociedade capitalista “a força de trabalho, e não o trabalho, constitui-se nesta mercadoria que tem como especificidade gerar uma quantidade de valor maior que seu próprio valor” (FRIGOTTO, 2010, p.92). Portanto, a ampliação da mais valia sempre estará relacionada com o grau de exploração da força de trabalho. Dessa maneira, “a exploração sem limites da força de trabalho é em si expressão das contradições estruturais de dada forma de sociabilidade que, ao mesmo tempo em que não pode prescindir do trabalho vivo para sua reprodução, necessita explorá-lo ao extremo (ANTUNES, 2015, p. 423).

Ricardo Antunes (2008) sinaliza que o atual processo de reestruturação produtiva do Capital vem deixando de lado a especialização do trabalho oriunda da tradição taylorista e fordista, para introduzir a lógica do trabalhador multifuncional, adaptável e flexível. Essas transformações nas relações de

trabalho promovem a intensificação do trabalho em diferentes dimensões, interferindo inclusive na subjetividade dos trabalhadores.

Conforme aponta Edileuza Silva (2018), a fragmentação do trabalho e de tarefas; o controle e a regulação do trabalho; as relações hierarquizadas e as práticas homogeneizadas, fragmentadas e individualizadas caracterizam o trabalho intensificado.

Em diferentes condições e motivos, a intensificação e a precarização vem sendo um fator crucial para a acumulação do capital a partir da exploração das classes trabalhadoras em diferentes áreas. Esse fenômeno também está presente na esfera pública e entre os trabalhadores da educação, desde os docentes aos gestores.

Além disso, segundo Silva (2018) o trabalho do diretor tem sido cada vez mais regulado e controlado pelo Estado e pela sociedade. Desde os anos de 1990, o espaço escolar tem sofrido pressões de políticas educacionais que tem como base o modelo econômico neoliberal e a adoção de padrões de empresas privadas. Nesse sentido, cabe analisar de que maneira esses fatores relacionam-se com a intensificação do trabalho do diretor escolar.

### **O QUE DIZEM OS DIRETORES ESCOLARES DO NTE 26 SOBRE A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO**

Os resultados da pesquisa evidenciaram que todos os diretores entrevistados trabalham fora do expediente, seja na própria escola ou em casa. Alguns disseram até trabalhar nos finais de semana ou nos seus dias de folga, o que demonstra que há uma ampliação da carga horária do trabalho desses diretores/as. Nas falas dos diretores foi possível perceber a naturalização da prática de levar atividades do trabalho para casa, haja vista que eles não conseguem concluir todas as demandas dentro das 40 horas semanais estabelecidas pela legislação.

Observou-se que as horas a mais trabalhadas pelos diretores, “inclusive as que são realizadas no universo individual e familiar do diretor escolar pesquisado, são vistas como mero apêndice em formato de favor do sujeito para o sistema num processo de alienação” (PONTES; SOUZA, 2018, p. 171). Dessa forma, os diretores acreditam que a intensificação do trabalho é uma condição

*sine quo non* para exercício do cargo de maneira adequada às necessidades da instituição – ainda que isso resulte em um esgotamento físico e mental. Alguns diretores apontaram a necessidade de “controlar” os excessos de trabalho fora do ambiente escolar, mas por outro lado também destacaram que o engajamento nas atividades laborais é um elemento importante para a condução da direção. Esse elemento está em consonância com as transformações nas relações de produção na contemporaneidade e, conseqüentemente, também reflete o processo de precarização do trabalho.

Outro aspecto revelado pelas entrevistas é que as novas formas de realização do trabalho escolar através das tecnologias da informação, têm contribuído para a intensificação do trabalho. De acordo com Pontes e Souza (2018, p. 174), “as tecnologias modificaram as relações entre diretores e demais servidores da comunidade escolar. De fato, o e-mail, as plataformas on-line, o telefone, as redes sociais, o WhatsApp estão modificando o trabalho do diretor escolar”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conteúdo das entrevistas revelou que há um processo de intensificação do trabalho dos gestores e gestoras das escolas, devido ao aumento da carga de trabalho, decorrente do acúmulo de atribuições dos diretores. Constatamos também, que vem ocorrendo mudanças no trabalho escolar, advindas das novas tecnologias da informação e da perspectiva gerencialista na gestão da escola, o que exige a execução de mais tarefas, muitas vezes fora do horário de expediente.

Centraliza-se nas mãos do (a) diretor (a) escolar um grande número de atribuições e é naturalizado a ideia de que ele é capaz de assumir todas elas, considerando que deve exercer vários papéis concomitantemente, como se isso não lhe causasse mal-estar e lhe gerasse um acúmulo de trabalho. Ademais, observou-se que muitos dos diretores e diretoras naturalizam a exploração que sofrem no seu trabalho. Para eles e elas, a intensificação e o sacrifício pessoal fazem parte do cargo da direção, a partir do momento que aceitaram assumir a gestão da escola.

**REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Ricardo. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.** no.123 São Paulo jul./set. 2015

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 83, 2008, colocado online no dia 01 dezembro 2012, criado a 23 agosto 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rccs/431> ; DOI : 10.4000/rccs.431

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010

PONTES, Deysiane Farias; SOUZA, Flávio Bezerra de. Intensificação do trabalho dos diretores escolares do ensino médio regular do Distrito Federal. In: Silva, Maria Abádia da; Pereira, Rodrigo da (Org.). **Gestão Escolar e o Trabalho do Diretor.** Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Edileuza Fernandes. Diretor da Escola Básica: “O Vento que Sopra o Carvão”. In: Silva, Maria Abádia da; Pereira, Rodrigo da (Org.). **Gestão Escolar e o Trabalho do Diretor.** Curitiba: Appris, 2018.

**- XVIII -****JOVENS DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL  
E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR****Leone Alves da Silva<sup>33</sup>****Marta Lícia Teles Brito de Jesus<sup>34</sup>****INTRODUÇÃO**

**E**ste trabalho tem por objetivo refletir acerca do acesso de jovens oriundos de escolas públicas estaduais à educação superior, apresentando resultados preliminares da pesquisa intitulada “Avaliação do Projeto Apoio ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior”.

O projeto pesquisado atendeu 200 jovens egressos da rede pública do município de Salvador/BA, entre 2012 e 2018, apoiando-os durante a preparação para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os jovens possuem perfil socioeconômico semelhante (renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e são moradores de bairros populares).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, iniciada em junho de 2019, baseada no contato com egressos do referido projeto, através da aplicação de questionário com a finalidade de mapear as condições atuais de vida dos jovens, em relação ao que mudou nas condições socioeconômicas e nível de escolarização, bem como o papel exercido pelo projeto na trajetória de vida de cada um.

---

<sup>33</sup> Universidade Federal da Bahia

<sup>34</sup> Universidade Federal da Bahia

A partir dos dados sistematizados algumas questões orientam o que será evidenciado neste trabalho: Quais as estratégias que os jovens das camadas populares utilizam para ingressar na educação superior? Quais os cursos que os egressos estão cursando? Qual a natureza das Instituições de Ensino Superior (IES) que eles estudam?

## **DESENVOLVIMENTO**

Os estudos sobre os jovens universitários brasileiros vêm demonstrando que existe uma intrínseca relação entre a origem social e o acesso e permanência destes na Educação Superior, com destaque para alguns condicionantes que precisam ser levados em consideração no estudo da trajetória desses jovens e compreensão das desigualdades educacionais, a saber: escolaridade dos pais, renda e cor/etnia (BASSALO, WEIDONG, WELLER, 2016; CORBUCCI, 2016; DEBUT, 2010; SPOSITO, 2008; SPOSITO, 2018).

Mesmo observando uma tendência à democratização do acesso à educação superior nos últimos anos, não se pode afirmar que houve a diminuição das desigualdades educacionais. Os dados do IBGE revelam que, em 2005 o índice de estudantes provenientes de famílias com rendimentos mensais mais baixos era de 1,8% na rede privada e 0,8% na rede pública, sendo que após doze anos estes números foram alterados positivamente para 9,6% na rede pública e 4,9% na rede privada.

Diante de tais dados apontados na literatura e indicadores educacionais sobre acesso à educação superior, a pesquisa teve como finalidade recolher informações sobre a importância da experiência no projeto “Apoio ao Ingresso de Estudantes de Escolas Públicas no Ensino Superior” nas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes. Sobre o andamento da pesquisa, do universo de 200 estudantes, identificamos e ouvimos 112 egressos, por meio da aplicação de questionário.

Se levarmos em consideração o principal objetivo do projeto, qual seja a aprovação na educação superior, entre os 112 respondentes constata-se que 90,2% ingressaram na educação superior, destes 67 estudaram no Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e 45 foram alunos da rede pública estadual.

Durante a análise dos questionários aplicados sobre acesso à educação superior junto aos 45 egressos que frequentaram as escolas públicas estaduais e participaram do projeto entre 2013 e 2018, foi possível constatar que 35 deles estão cursando a graduação, 3 estão formados, 1 trancou o curso e 6 não ingressaram em nenhuma IES.

Nesse trabalho, direciona-se o estudo para a socialização da análise dos 35 estudantes oriundos das escolas estaduais que responderam ao questionário e estão cursando a graduação. Nos chamou a atenção a resposta a uma questão específica deste grupo quanto aos fatores determinantes para o ingresso na educação superior, visto que para a maioria a escola não foi considerada relevante. Vejamos, 27 jovens atribuíram somente à participação no projeto como sendo o principal motivo para a sua aprovação na educação superior, enquanto 8 jovens atribuíram à conquista a diversos fatores, sendo que apenas três deles incluíram entre os fatores a escola.

Algumas características do perfil dos 35 egressos que se inseriram na educação superior e não valorizam à escola como importante nesse processo podem ser destacadas: a idade deste público varia entre 17 a 23 anos, 9 jovens conciliam o estudo e o trabalho, 23 nunca trabalharam e 3 não trabalham atualmente, mas já trabalharam. Todos moram em bairros populares de Salvador. Entre eles, 21 entre os egressos possui renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos, 13 possuem renda total entre 3 e 5 salários mínimos e 1 possui a faixa de renda entre 6 e 8 salários mínimos. Quanto à escolaridade dos pais, verifica-se que nem todos souberam responder, entre os que responderam: 15 pais e 15 mães concluíram a educação básica, 3 pais e 2 mães completaram o ensino fundamental, 3 pais e 8 mães não concluíram o ensino médio, 5 pais e 4 mães não completaram o ensino fundamental, 2 pais e 4 mães possuem graduação.

No que diz respeito à natureza da instituição que os estudantes ingressaram, tendo em vista que o projeto incentivava os jovens a estudarem em uma universidade pública, considerando a defesa de que a educação superior é um direito dos cidadãos e dever do Estado, bem como a elevada qualidade das IES públicas em relação às privadas, observa-se que entre os 35 egressos que

estão cursando a graduação, 17 ingressaram em universidades públicas e 18 em universidades privadas, neste caso contando com o financiamento do PROUNI, FIES e descontos nas mensalidades, através de bolsas mantidas pelas próprias IES.

A tabela 1 mostra o universo de cursos de graduação que os estudantes pesquisados ingressaram:

Tabela 1 – Curso de graduação dos egressos

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>
Administração	1
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	2
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	2
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	2
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	1
Biomedicina	1
Ciências Contábeis	1
Direito	2
Enfermagem	2
Engenharia Ambiental	1
Engenharia Mecânica	1
Farmácia	3
Fisioterapia	5
Fonoaudiologia	1
Geologia	1
Jornalismo	1
Letras	2
Licenciatura em Desenho e Plástica	1
Oceanografia	1
Psicologia	1
Publicidade	1
Serviço Social	2
<b>Total</b>	<b>35</b>

Fonte: elaboração dos autores

Considerando a diversidade de cursos que os estudantes que participaram do projeto ingressaram, em relação aos cursos considerados de alto prestígio social, nenhum estudante foi aprovado em Medicina, 2 cursam Direito e 2 frequentam cursos de Engenharia. Apenas uma estudante de Direito cursa em uma IES pública.

Portanto, o desafio de inserir estudantes de camadas populares em IES públicas e em cursos considerados de alto prestígio tem se revelado também na análise dos dados. Diante disso, convém lembrar os condicionantes que permeiam as trajetórias escolares de estudantes com perfis semelhantes, conforme sinaliza Debut (2015, p. 258),

Com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis. Por toda a parte, verificam-se profundos afastamentos entre as universidades de maior e de menor prestígio.

Ainda sobre o perfil dos egressos e os cursos de graduação que se inseriram, observa-se, também, que 7 jovens cursam os Bacharelados Interdisciplinares (BI) em duas IES públicas. Trata-se de um novo modelo de formação universitária baseada na interdisciplinaridade e integração de temas relevantes das quatro áreas (Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde) ofertados pelas IES públicas. A escolha pelo BI é um dado interessante e merece mais atenção na segunda etapa da pesquisa de campo, na qual os estudantes serão entrevistados e dialogaremos sobre as estratégias adotadas por eles para ingressarem e permanecerem na educação superior. A ideia é saber se a conclusão explorada por Custódio, Mazoni e Sampaio (2011) a qual afirma que a escolha do BI da UFBA pelos estudantes de camadas baixas se constitui enquanto uma “[...] forma de driblar as dificuldades impostas pela acirrada concorrência do vestibular” (p. 234), entre outras questões.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados analisados, até o momento, mostraram-se relevantes para discutir os limites do processo de democratização da educação superior vivenciado nos últimos anos e os desafios enormes que precisam ser enfrentados no âmbito das políticas públicas que focalizam o acesso e a permanência de jovens de camadas populares e oriundos de escolas públicas estaduais em cursos de graduação.

Para os próximos passos da pesquisa, estão previstas a realização de entrevistas para o aprofundamento de algumas respostas obtidas no questionário, com base em critérios previamente definidos em acordo com a literatura acadêmica, as especificidades do projeto avaliado e o interesse crescente pela caminhada dos estudantes pesquisados nos BI da UFBA e o número reduzido de egressos das escolas estaduais em cursos considerados de alto prestígio social.

## REFERÊNCIAS

BASSALO, Lucélia M. B.; WEIDONG, Chen; WELLER, Wivian. Origem familiar, percursos acadêmicos e projetos de estudantes universitários brasileiros e chineses. In \_\_\_\_\_: **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz *et. al* (Orgs.) Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. P. 165 – 190.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Desigualdades no acesso dos jovens brasileiros à educação superior. In: CORBUCCI, Paulo Roberto. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho (org). Brasília, Ipea, 2016. 329 p.

CUSTÓDIO, L., MAZONI, I., SAMPAIO, SMR. O bacharelado interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia: o que dizem os estudantes. SAMPAIO, SMR. (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 229-248.

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior?. **Cad. CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In SPOSITO, Marília Pontes;

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-128.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022018000100430&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022018000100430&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 Nov. 2019.

## MARCOS REGULATÓRIOS DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: APONTAMENTOS E DISCUSSÕES

**Maria Amélia Silva Nascimento**

### INTRODUÇÃO

**O**s primeiros Colégios Militares (Exército, Aeronáutica, Corpo de Bombeiros e Marinha) foram construídos de modo a contemplar as principais capitais das cinco regiões do Brasil, somando um total de 12 (doze) Colégios (ROSA, 2012). No entanto, desde as primeiras décadas do século XXI, vem ocorrendo nos estados a expansão de escolas que adotam o regime dos Colégios da Polícia Militar. O estado de Goiás, por exemplo, é considerado como um dos pioneiros no processo da militarização do ensino. Contudo, foi a partir da ocorrência do Impeachment em 2016 e a chegada ao poder do governo Jair Bolsonaro, que esse sistema de ensino tem aumentado vertiginosamente. Inclusive a partir da publicação dos Decretos nº 9.465/2019 (BRASILa, 2019) e nº 10.004/2019 (BRASILc, 2019), que regulamentam a criação e ampliação de colégios militares nos estados, Distrito Federal e municípios.

Ante ao exposto, o presente trabalho tem como questão de estudo os marcos regulatórios de implantação das Escolas Cívico-militares – Ecim como uma ameaça ao processo democrático de ensino. O objetivo principal é refletir sobre aspectos que fundamentam a implantação do Pecim e suas implicações para o processo educacional. Quanto à metodologia utilizada, devido ser um problema recente, optou-se pela pesquisa bibliográfica, a partir do estudo e reflexão da legislação em vigor sobre o Pecim, articulada ao pensamento de

alguns estudiosos como Adorno (1995), Freire (1996), Foucault (2014), Gramsci (1991) e outros.

## **ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: LEGISLAÇÃO E IMPLANTAÇÃO**

Conforme já foi sinalizado inicialmente é notório que o ensino de natureza militar não é algo novo, ele sempre fez parte da história da Educação do Exército, das Forças Armadas, da Marinha e do Corpo de Bombeiros, cujo objetivo principal era formar quadros de oficiais e intelectuais, atentos aos acontecimentos desde o campo social, científico, de guerra e político, capazes de tomar decisões e realizar intervenções. Nesse sentido, não podemos nos esquecer das ideias de Gramsci (1991) com relação aos intelectuais, apesar de ser um assunto complexo, o referido autor considera a possibilidade de todos os homens serem intelectuais, contudo, existem diferentes grupos de intelectuais, sendo que a maior parte desses grupos visa manter a hegemonia sobre a classe por eles representada e sobre outras classes menos favorecidas.

E com relação à hegemonia dos poderes que constituem o Estado, observa-se que a adoção do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares – Pecim, que é a principal Política do governo Bolsonaro, para o âmbito da Educação Básica, que se configura como estratégia de controle, sobretudo, no sentido de tornar os sujeitos do processo, pessoas *disciplinadas* e *dóceis*, de modo que as atuais e futuras gerações formem uma sociedade mais pacífica e subserviente. Nesse contexto, não se deve esquecer que os militares representam a força do Estado presente nas escolas, porém, é oportuno refletir que o Estado tem como objetivo atender aos interesses de grupos influentes na sociedade, e educação é um campo importante para ampliação da hegemonia de grupos privilegiados. Nesse contexto, concordamos com as palavras de Fernandes (1973, p. 30): “[...] o uso da militarização do poder ou do autoritarismo civil como estratégia política para auxiliar “um desenvolvimento mais rápido e seguro” na América Latina é absurdo”.

Consideramos necessário informar que atuamos em uma escola municipal no interior da Bahia, militarizada desde o início do ano letivo de 2019, motivo pelo qual sentimos a necessidade de pesquisarmos sobre esse assunto

para compreendermos os fundamentos do processo, bem como, adquirirmos mais conhecimentos, para continuarmos na resistência e luta em defesa da educação democrática, pública e de qualidade.

Em 02 de janeiro de 2019, foi sancionado o Decreto nº 9.465/2019, um dos primeiros atos do governo federal para o processo de expansão das escolas cívico-militares, visto que, além de criar a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, o Art. 16 do referido decreto, regulamenta a adesão e ampliação progressiva das escolas públicas estaduais e municipais ao modelo dos colégios militares de referência já existentes (BRASILa, 2019).

No início do segundo semestre de 2019, foi lançado pelo MEC um documento em formato de *PowerPoint*, chamado de carta Compromisso Nacional pela Educação Básica, o documento apresenta a partir de várias tabelas os resultados negativos referentes à Educação Básica brasileira nas últimas décadas, principalmente comparado a outros países. Contudo, esse mesmo documento ressalta que as Escolas Militares e Cívico-militares se destacam positivamente frente ao IDEB entre os anos 2003 a 2017. A partir disto, propõe como meta “Aproximar e igualar, progressivamente, o Ideb das Escolas Públicas do Ensino Básico ao Ideb dos Colégios Militares” (BRASILb, 2019b p. 29), e de modo progressivo implantar até 2023 um total de 108 escolas. Posteriormente, em 05 de setembro de 2019, foi institucionalizado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, por meio do Decreto nº 10.004, cuja principal finalidade é “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASILc, 2019). Esse documento é composto por 29 artigos que abordam desde a adesão, seleção, financiamento, monitoramento e outros aspectos referentes à implantação das escolas cívico-militares. Por fim, em 20 de novembro de 2019, foi publicada a Portaria nº 2.015, que regulamenta o Pecim (BRASILd, 2019)

A partir da leitura desse conjunto de leis, que passou a constituir os fundamentos legais para criação e expansão progressiva das escolas cívico-militares, pudemos observar que o controle e a disciplina são as principais estratégias para que se consolidem os resultados anunciados pelo Programa. Cabe ressaltar que os Colégios Militares e as escolas cívico-militares possuem regimentos próprios, com ênfase na disciplina através uma rotina diária, como por exemplo, entrar em forma e cantar hinos ao chegar e às vezes para sair da

escola, dentre outros rituais, bem como é exigido cabelos cortados para os meninos e cabelos presos para as meninas, fardamento e outras exigências, além de uma postura corporal condizente com o regime militar. Sobre este assunto, é imprescindível refletir sobre a ação de transformação dos corpos indisciplinados em “corpos dóceis” e disciplinados. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, e com isto os sujeitos certamente se tornam menos autônomos e politizados. (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Em sentido oposto, Adorno (1995, p. 141-142) afirma que “[...] não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior: mas também não é uma mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa mora foi mais que descartada, mas a produção de uma consciência verdadeira”. Não se pode negar aos alunos uma educação capaz de torná-los sujeitos críticos e reflexivos que contribua para sua emancipação e exercício da democracia.

Nessa mesma perspectiva Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar e aprender devem ser um ato amoroso e respeitoso, de atenção ao desenvolvimento da criticidade dos sujeitos sobre o mundo que o cerca. O legado de Freire atravessa todos os tempos, são fundamentos importantes para combater processos educativos propostos por grupos conservadores, que deflagram constantemente ataques à educação brasileira.

A adoção do Pecim como a principal política de educação do atual governo federal é mais uma demonstração que as instituições educacionais tornaram-se espaço de disputa, a partir de uma perspectiva hegemônica das relações sociais capitalistas, que tem proporcionado mudanças complexas, principalmente para atender ao processo produtivo vigente, o retorno ao poder de grupos que sempre tiveram privilégios (DOURADO, 2011). Porém, é forçoso dizer que na Bahia, em 10 (dez) de maio de 2018, o governador Rui Costa (PT) celebrou o acordo de cooperação técnica com a União dos Municípios da Bahia (UPB, 2018) para ser compartilhada com os Sistemas Municipais de Ensino das prefeituras baianas a metodologia educacional dos Colégios da Polícia Militar. E a adesão dos municípios foi assustadora, pois já somam 83 escolas públicas baianas militarizadas, conforme reportagem publicada pelo jornal Folha de São Paulo (PITOMBO, 2019). Porém, é necessário esclarecer que por falta de acesso aos documentos legais não foi possível abordar sobre o vertiginoso crescimento

da militarização das escolas públicas baianas, pois mesmo tendo enviado ofícios para os órgãos competentes e feito buscas em sites oficiais não conseguimos encontrar os documentos normativos desse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura e reflexão do conjunto de leis que regulamenta a implantação do Pecim, articulada a nossa vivência no contexto de uma escola militarizada, é possível sinalizar várias questões preocupantes com relação ao *modelo* de educação que se tornou a principal política pública no âmbito da educação do governo federal, que nitidamente tem como pano de fundo a disciplina e melhoria do IDEB, mas na verdade o que prevalece é o autoritarismo.

A legislação sobre as Ecim aborda que a gestão tem por base o modelo de excelência das escolas Militares. Cabe refletir se esse modelo contempla a participação dos diferentes segmentos da escola. Por outro lado, com relação à adesão das escolas ao Pecim, existe contradição, pois a evidência que só serão implantadas nas escolas onde houver manifestação de interesse, contudo, o documento “carta compromisso” apresenta meta onde consta a quantidade de escolas que deverão ser implantadas até 2022.

É notório que em nome da disciplina, cultivo dos valores éticos, morais e nacionalistas, e o bom desempenho da aprendizagem se camufla a estratégia importante para o avanço de grupos conservadores e autoritários no poder, visto que além do que já existe, vai aumentar na sociedade a presença de sujeitos mais pacíficos, com menos poder de reflexão crítica e atuação política, um campo fértil para o fascismo. Portanto, é um dos problemas que necessita urgentemente ser estudado a partir de vários aspectos, no sentido de construir entendimento e instrumentos capazes de pelos menos minimizar o avanço desse processo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASILa. Decreto nº 9.465/2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança

e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 10 janeiro 2019.

BRASILb, Carta Compromisso Nacional pela Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019\\_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf). Acesso em: 05 de agosto de 2019.

BRASILc. Decreto nº 10.004/2019. **Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. 2019b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em 06 de setembro de 2019.

BRASILd, Portaria MEC nº 2.015/2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019-228864271>. Acesso em 25 de novembro de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org) Políticas Públicas e Gestão da Educação: polemicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 21-48

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

ROSA, Fabiana Teixeira da. **PESQUISAS EDUCACIONAIS EM COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL: ESTADO DA ARTE**. 2012. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2682/2009>. Acesso em 9 de junho de 2019.

PITOMBO, João Pedro. **Com o aval do governo do PT, Bahia chega a 83 escolas militarizadas**. Folha de São Paulo, 19 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-aval-de-governo-do-pt-bahia-chega-a-83-escolas-militarizadas.shtml>. Acesso em 21 de dezembro de 2019.

UNIÃO DAS PREFEITURAS DA BAHIA – UPB. **Convênio vai permitir a municípios usar metodologia de ensino dos CPMs**. Disponível em: <http://www.upb.org.br/noticias/convenio-vai-permitir-a-municipios-usar-metodologia-de-ensino-dos-cpms>. Acesso em 18 de abril de 2019.

**O CONSELHO ESCOLAR:  
UM ESTUDO SOBRE OS LIMITES  
E POSSIBILIDADES EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE ILHÉUS/BA**

**Marcela Santos de Jesus<sup>35</sup>**

**Érico José dos Santos<sup>36</sup>**

**Emilia Peixoto Vieira<sup>37</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho pauta-se em apresentar o resultado da pesquisa<sup>38</sup> de Mestrado, a qual analisou as contribuições do Conselho Escolar para a democratização da gestão de uma escola pública no município de Ilhéus/BA. A finalidade foi compreender que tipo de aprendizado político-pedagógico esse grupo constrói e considera ao longo da experiência de participação nesse Órgão. Esse trabalho se integra a pesquisa intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas”, vinculado ao grupo de Pesquisa Políticas

---

<sup>35</sup> UESC/BA

<sup>36</sup> UESC/BA

<sup>37</sup> UESC/BA

<sup>38</sup> Pesquisa concluída, intitulada “Conselho Escolar como estratégia de fortalecimento da gestão democrática da escola” financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia/FAPESB, 2017. Realizou-se, no período de 2015 a 2017, no Mestrado Profissional em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), orientada pela Professora Dra Emilia Peixoto Vieira.

Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

A priori, o estudo fora motivado pela possibilidade de compreender como os sujeitos, membros do Conselho Escolar da instituição e da comunidade escolar e local, participam nas ações da escola para o fortalecimento do Órgão. Seguido da possibilidade de conhecer um pouco mais da história da instituição e implantação do Conselho Escolar no município de Ilhéus/BA, sobretudo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo um tema nunca estudado no município.

Nosso estudo objetivou analisar as contribuições do Conselho Escolar para a democratização da gestão de uma escola pública no município de Ilhéus/BA, com objetivos específicos definidos: Conhecer e analisar o perfil dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e os membros representantes do Conselho Escolar; Identificar e evidenciar as ações do Conselho Escolar e como se deu a participação dos membros nos processos de decisão; Analisar as contribuições do Conselho Escolar para uma gestão da escola coletiva e participativa; Analisar e dialogar, com os representantes do Conselho Escolar, como tem sido a participação nas decisões da escola.

Adotou-se na pesquisa a abordagem qualitativa, que traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretendeu investigar, um diálogo dotado de reflexão e crítica. A natureza qualitativa está na interpretação e na compreensão dos significados das ações de fatos não quantificáveis. Logo, ela se justifica por trabalhar a partir de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos, os quais são obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (MINAYO, 2001, p. 21).

Os procedimentos metodológicos da investigação, foram pautados pela: observação, análise documental e entrevista semiestruturada. A análise documental e das entrevistas foram embasadas na análise de conteúdo de Bardin (2011), que utiliza da descrição, categorização e interpretação do conteúdo das mensagens emitidas, nesta pesquisa, aos documentos da escola e as falas dos sujeitos. Dos documentos analisados incluímos o Projeto Político Pedagógico/PPP, Regimento Escolar/RE e o Estatuto do Conselho Escolar e as

atas do Conselho Escolar da instituição, e das entrevistas, as falas transcritas dos sujeitos entrevistados.

Dessa maneira, o estudo buscou apreender acerca dos princípios e fundamentos da trajetória da criação do Conselho Escolar no Brasil como uma estratégia de gestão democrática da escola pública, considerando o contexto e a organização do ensino em Ilhéus/BA e da escola pesquisada, na busca de apontar quais os limites e as possibilidades deste Conselho, de acordo com a realidade estudada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O estudo realizado não pretendeu aprofundar a análise da história dos Conselhos Escolares no Brasil, contudo, destacamos algumas incursões sobre esse Órgão. As primeiras experiências de gestão colegiada nas instituições de Educação Básica, de acordo com Mendonça (2000), foram encontradas nos documentos institucionais e legislação de cinco Estados brasileiros, anteriores à Constituição Federal de 1988: Minas Gerais (nos anos de 1977 e 1978), em São Paulo (1978), no Distrito Federal (em 1979), no município de Porto Alegre (em 1985) e no Estado de Santa Catarina (1987).

Esse levantamento foi importante por dois motivos: primeiramente, porque nos permitiu construir um histórico das experiências colegiadas nas instituições de ensino das instâncias da educação pública; e, segundo, por considerarmos a relevância do estudo no processo de implantação de órgãos colegiados na escola pública e na sociedade, principalmente, por encontrar forte influência dos movimentos sociais e populares da sociedade civil.

A criação de Conselhos Escolares no Brasil na década de 1980 mostrou uma sociedade em busca de participação de forma efetiva e democrática nos processos decisórios da sociedade e da escola. O resultado foi fruto das propostas de grupos da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, que estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos.

O Conselho é um instrumento que traduz os anseios da comunidade, e se institui com o aprendizado político e pedagógico das práticas cotidianas da escola. No campo da educação, de acordo com Cury (2006), o Conselho é um

órgão colegiado, em que entre os membros não há concorrência hierárquica, todos os membros se situam no mesmo plano concorrendo, dentro da pluralidade própria de um Conselho, para a formação de uma vontade majoritária ou consensual do órgão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os Conselhos Escolares são vistos como instrumentos de gestão democrática das escolas. Foram criados a partir das imposições legais atribuídas às escolas públicas, pelas necessidades dos Estados e Municípios para definição de estratégias de ação descentralizadoras, para funcionamento e execução das instituições de ensino.

Desse modo, detectou-se que as experiências de participação dos membros do Conselho se estruturaram com as realidades que se apresentaram diante das necessidades da escola. A comunidade escolar e local se fortaleceu quando entenderam que seus direitos estavam ameaçados e a importância do Conselho como aliado para as conquistas da escola. A gestão da escola tem estabelecido parcerias com a comunidade para garantir uma melhor vivência e promover fortalecimento do Órgão.

Constatou-se ainda que há fragilidade na participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, ainda que a gestão da escola e os membros do Conselho Escolar da instituição pesquisada tenham pensado em estratégias para o envolvimento de todos. Essa constatação é evidenciada nas atas, e também são respaldados nas falas dos sujeitos entrevistados, tanto dos atuais quanto dos ex-membros do Conselho. Embora haja limitações quanto aos desafios postos ao cotidiano da escola, é possível verificar as ações desse Órgão por meio das reuniões realizadas com a comunidade, escolar e local, possibilitando um espaço de discussão e tomada de decisões que sustentam as reivindicações e demandas da escola e dos grupos.

Outro aspecto relevante analisado foram as questões políticas no município de Ilhéus/BA sendo uma das realidades que merece atenção, porque nas escolas públicas do município a indicação política do cargo de diretor é recorrente, ano após anos. Essa situação interfere de maneira significativa no andamento das questões do cotidiano da escola. A adesão às políticas de

governo sem interlocução, com a escola e o Conselho Municipal de Educação (CME), enfraquece o Conselho e prevalece sua fragilidade.

Diante dos desafios que são lançados em nossa atual conjuntura social e política, o Conselho Escolar, como mecanismo democrático, deve alicerçar a gestão da escola para que haja uma comunidade escolar participativa nas decisões da escola, e se formem cidadãos críticos e propositivos diante dos desafios de seu funcionamento.

Este trabalho tem tido uma contribuição significativa para a escola pública do município de Ilhéus/BA ao evidenciar a importância do papel do Conselho Escolar na escola, além de reforçar a proposição de promover momentos de formação sobre o Órgão, o conhecimento dos processos educativos e que participar exige aprendizados e compromisso com a escola pública. Além disso, como contribuição à escola, optou-se como produto educacional da pesquisa levar para escola e comunidade a proposta de construir a história da escola para compor seus documentos oficiais e realizar formações no município sobre a importância do Conselho Escolar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

CURY, Jamil. **Conselhos de Educação**: Fundamentos e Funções. REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - RBPAE. V. 22 – n.1 – p. 1-184 – jan. /jul. 2006; p. 41-67.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra do jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas- SP, 2000. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO COM O TRABALHO

Adna Santos das Neves<sup>39</sup>

Kátia Siqueira de Freitas<sup>40</sup>

Antonio Amorim<sup>41</sup>

### INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho foca no direito à Educação de Jovens e Adultos-EJA- e a relação com o Trabalho e a tecnologia. Discute o analfabetismo e consequências para a vida laboral de pessoas nessa condição. O objetivo da pesquisa foi destacar desafios para efetivação de uma proposta curricular sócio-emancipatória na Educação de Jovens e Adultos –EJA-, diante do mundo do trabalho tecnológico, focando a EJA na perspectiva dos Direitos Humanos- DH-.

### DESENVOLVIMENTO

A alfabetização é um dos direitos sociais sempre presente nos debates educacionais e abrange a alfabetização tecnológica. O analfabetismo interfere negativamente nos contextos social e laboral. Limita o alcance ao trabalho e afluência econômica. Dificulta a atuação social, política, econômica, educacional. A sociedade é preconceituosa contra as pessoas que não

---

<sup>39</sup> Professora/ Gestora Secretaria Municipal de Educação-Salvador

<sup>40</sup> Professora Pesquisadora, UCSAL

<sup>41</sup> Professor Pesquisador, UNEB/ MPEJA

frequentaram a escola em idade convencional e contra as que a frequentaram e não tiveram sucesso educacional e não lidam com as tecnologias. A pessoa analfabeta no Brasil, assim como em outros países, vive numa social amplamente excludente e sofre as consequências dessa exclusão preconceituosa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- nº 9394/96-(artigo 2º) define a educação: "...tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O ensino básico regular e a EJA têm práticas que não atendem ao artigo. Experiências escolares frustradas, dificuldade em conciliar o estudo com as atividades diárias e laborais, distanciamento entre o ensino ofertado e as necessidades dos estudantes, são alguns dos fatores que dificultam o sucesso escolar, a conquista e /ou manutenção do emprego e bom desempenho laboral, contribuem para a não permanência na escola.

A EJA na perspectiva dos DH pode ajudar na inclusão educacional e corroborar com a efetivação de direitos, como a inclusão socioeconômica laboral e participação nas políticas sociais. A educação de qualidade empodera e ajuda na construção de novos direitos. A inserção social dos indivíduos de forma participativa, consciente de seus direitos e deveres, com qualidade de vida e trabalho digno é um norte. Quando considerado, apoia o processo de emancipação sociopolítica. O cenário da EJA é precarizado, com profissionais que têm pouca oportunidade de atualização, com currículos que não levam em conta o contexto sócio – histórico e cultural dos estudantes, motivando evasão e repetência; questões presentes sociedades desiguais.

Antunes e C. R. Brandão, ao escreverem a apresentação do livro de M. Gadotti intitulado "Por uma política nacional de Educação popular de jovens e adultos" de 2014, afirmaram: "Os analfabetos não dispõem de um sindicato que os represente. Eles não têm porta-voz".<sup>42</sup>. (2014, p. 6). A necessidade de aprender a ler e escrever para usufruir dos benefícios da sociedade letrada se impõe e se sobrepõe ao seu cotidiano. O trabalho e seu sucesso dependem do sucesso e reconhecimento na escola. As novas demandas do trabalho, geram o retorno à escola.

---

<sup>42</sup><http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246FB74BF0146FC10A8A14E0E> acesso em 27/03/2017, às 16h.

A educação hoje, diferente do que se era proposto na antiguidade deve estar voltada para participação social e política dos indivíduos. Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, que possibilite a mudança dessa realidade social tão excludente. Em meio a uma sociedade em transformação a escola deve ter como princípio a formação do educando na sua integralidade, dotando-o de capacidade para optar e decidir criticamente (NEVES, A.S 2015). A EJA em meio a essa sociedade capitalista e cada vez mais globalizada deve promover aos educandos uma alfabetização dentro de um contexto mais amplo, que vá além do aprender a ler e escrever. Não podemos discutir os processos educativos formais sem compreender o mundo do trabalho concebendo-o como princípio educativo e demais questões que englobam o meio social.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**

A pesquisadora, que coletou os dados era mestranda na ocasião, gestora e professora da EJA na escola locus da pesquisa. Desenvolveu, pois, a pesquisa participante. As técnicas utilizadas foram: revisões bibliográficas, análise documental, observação e aplicação de questionários com educadores, a coordenadora pedagógica da EJA, e educandos, grupo focal com educandos de diferentes faixas etária. Foi identificado que o mundo do trabalho e a proposta curricular sócio-emancipatória são contemplados no currículo da EJA, porém na prática as ações são pouco efetivas. Os educandos solicitaram ações práticas e ligadas com o mundo real do trabalho e com a tecnologia.

A análise dos dados indica que a Escola Municipal pesquisada ( nome preservado para atender à Resolução N° 466/2012), tem desafios para efetivação do currículo sócio-emancipatório na perspectiva dos DH e do mundo do trabalho. Destacam-se: aulas noturnas, estudantes e professores já exaustos; escassez de recursos, descontinuidade dos processos formativos para reflexão da prática pedagógica com foco nas especificidades da EJA, abandono escolar, poucas de ações voltadas para o mundo do trabalho, desarticulação entre a EJA com entes governamentais e representantes do mundo do trabalho, como empresários e empregadores, pouca comunicação com a comunidade laboral.

Embora questões pertinentes aos DH e Mundo do Trabalho- MT- sejam contempladas no currículo da EJA, na prática, as ações desenvolvidas são pouco efetivas. O tratamento dos dados envolveu análise descritiva, obtida através da relação pesquisadores e campo de atuação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todos, crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos, todo e qualquer ser humano, precisam vivenciar oportunidades contínuas de educação, visando seu aprimoramento, seu labor e a completude do exercício da cidadania, prazer e aprimoramento das habilidades intelectuais. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo de toda a vida humana, abrange direitos, exercício da cidadania, inserção social com igualdade de oportunidades.

Os interesses de aprendizagem são múltiplos e variados. Estão ligados a busca de emprego, promoção no trabalho, resolver problemas, ler, seguir instruções, ajudar aos que precisam e ensinar aos filhos e netos, frequentar uma instituição escolar, adquirir e socializar informações, conhecerem direitos, usar eletrônicos, usufruir da internet, conseguir uma promoção, concluir os estudos, entrar para uma faculdade, operar um caixa eletrônico, constituir senhas, e simplesmente usufruir de uma leitura prazerosa. Esses são alguns dos interesses que devem ser considerados pelos planejadores e executores das políticas e ações relativas a EJA na atualidade.

Ações “afetivas e efetivas” e, para tanto, os aspectos políticos são parte essencial dos processos de alfabetização. O afeto com o qual se ensina é parte da aprendizagem. A relevância política do que é ensinado é essencial para atualização e compreensão do contexto social como um todo.

As questões pesquisadas suscitaram reflexões acerca da realidade vivenciada em meio a atual sociedade, há questionamentos, para os quais não temos respostas prontas. As reflexões em torno das questões sócio educacionais nos levam a acreditar que numa sociedade pautada no ideário de justiça e consolidação dos direitos humanos, o investimento no ser humano precisa ser o centro dos planejamentos educacionais; o respeito, a solidariedade e tolerância, seriam valores principais trabalhados no contexto das aprendizagens; discutir direitos humanos básicos levaria a prática do exercício

e provimento dos mesmos, os quais teriam que ser acessíveis a todos e com qualidade compatível ao século XXI: Educação, saúde, segurança, moradia, alimento, lazer, saneamento incluindo água, energia, esgoto. Essa sociedade só seria possível se as políticas sociais homem fossem postas em prática diferente do que ele é hoje, de forma que, para existir a sociedade ideal seria necessário antes a existência do homem/mulher ideal.

Neste contexto, emerge a necessidade de uma Educação de Jovens e Adultos com vistas a emancipação, a participação social dos sujeitos envolvidos. Além da educação ocupar-se das habilidades cognitivas e sociais de modo a capacitar os sujeitos para posicionar-se criticamente, precisa prepará-los para o exercício consciente da cidadania e a busca de direitos já assegurados e dos não assegurados ainda, como educação de qualidade para todos durante toda a vida. A alfabetização que vai além do ler, escrever e contar, requer capacitação tecnológica e um mundo mais socialmente justo e igualitário com relação às oportunidades para cada um seguir seu rumo e afirmar-se socialmente. É preciso projeto político pedagógico mais atento à realidade dos estudantes e ao mundo do trabalho, o que oferecerá uma grande contribuição a nação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, ANGELA; BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. Apresentação Uma data para lembrar, um sonho a retomar, IN **Por uma política nacional de Educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014, p. 6 .

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e de Adultos**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.  
(<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/pnepja-gadotti2014.pdf>)

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>

## O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO LOCAL<sup>43</sup>

Delyana Santana de Britto Marinho<sup>44</sup>

### INTRODUÇÃO

A educação visa a promoção do desenvolvimento da pessoa humana, a sua preparação para exercitar a cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que enaltecem a relevância jurídica e social desse direito. Pelas diretrizes relacionadas a esse direito subjetivo, destaca-se a sua destinação ao alcance do desenvolvimento da sociedade, notadamente pelo viés de transformação social. Acerca disso, a Constituição vigente elenca como princípios indispensáveis ao alcance do desenvolvimento do indivíduo e do Estado, a cidadania, a dignidade humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, prezando pelo desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização, com redução das desigualdades sociais e regionais.

É nesse contexto que a educação pode ser direcionada ao desenvolvimento da região em que é efetivada. Sifuentes (2009, p. 38) destaca que “a educação engloba a instrução, mas é muito mais ampla. Sua finalidade é tornar os homens íntegros, a fim de que possam usar o conhecimento adquirido

---

<sup>43</sup> Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação.

<sup>44</sup> Universidade do Estado da Bahia, Mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC- UNEB. E-mail: [delyanabritto@gmail.com](mailto:delyanabritto@gmail.com).

não apenas para o seu próprio bem-estar, mas contribuindo para o aprimoramento da sociedade”.

Enquanto oportunidade de promoção do crescimento local, a educação deve ser prestada com qualidade, sendo capaz de propiciar o desenvolvimento completo do indivíduo, dando-lhe oportunidades de crescimento pessoal, e significativa contribuição para o desenvolvimento da comunidade a que está inserido.

Para alcançar o desenvolvimento local, é preciso inserir no contexto educacional o estudo da realidade local, como conteúdo imprescindível do processo de ensino-aprendizagem, notadamente através da educação formal, realizada na escola, decorrente do estímulo da educação informal. Para Mutim (1992, *on-line*) a educação e seus processos educativos nos espaços escolares e não escolares devem se articular para gerar espaços de formação na gestão do saber, com transformação das mentalidades para o exercício da cidadania em plenitude em compartilhamento com o desenvolvimento local sustentável.

O presente trabalho, consubstanciado em pesquisa bibliográfica, tem por objetivo apresentar a pertinência da inclusão nos currículos escolares do estudo da realidade local, para que os alunos sejam capacitados em todos os níveis escolares para atuar ativamente no local/região em que residem, de modo a favorecer o desenvolvimento da localidade e promover melhorias nas condições de vida.

## **DESENVOLVIMENTO**

Levando-se em consideração o aspecto da educação formal, é na escola que ele se materializa por meio do ensino. E, enquanto espaço de educação formal, o processo educativo deve ser estruturado, com organização do processo pedagógico de ensino-aprendizagem, pautado nas diretrizes educacionais apresentadas pelas normas incidentes.

Discutindo sobre os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU, Pimentel (2019, *on-line*) ressalta que “a organização do contexto educacional incluirá nas suas propostas as capacidades básicas previstas para os indivíduos atuarem e se auto organizarem em vários contextos e situações complexas”. Disso se infere a necessidade de reorganização do currículo escolar

com o fim de promover habilidades mínimas para que os sujeitos sejam capacitados para a resolução de problemas. E, no contexto aqui discutido, pode-se acrescentar à capacitação de solucionar problemas inerentes à localidade onde residem os sujeitos, que impõe a inclusão do estudo da realidade local.

Assim, o currículo escolar deve relacionar conteúdos formais e situações concretas, o que exige a revisão e adequação dos currículos para com as necessidades educacionais e à diversidade dos estudantes (PIMENTEL, 2019). Destaca-se a necessária reorganização curricular direcionada a dar conhecimento aos alunos da realidade local, viabilizando a criação de condições para que os sujeitos capacitados interfiram ativamente na comunidade.

Além disso, não se pode desconsiderar os espaços informais de educação, tendentes a estabelecer as primeiras concepções educativas para o indivíduo, notoriamente a sua relação com o meio em que vive, em que está inserido, com as necessidades locais, com a cultura local. Na educação informal a realidade local perpassa pelos saberes da comunidade, valores tradicionais que são memorados de geração para geração. Esse conhecimento tradicional proporciona a formação do saber da comunidade e faculta a discussão de novas necessidades e transformações a partir delas.

Quando se aborda a questão do desenvolvimento, é preciso compreender que está estritamente vinculado à emancipação do indivíduo, e, à progressão e melhoramento da qualidade de vida desse sujeito. No entanto, não se pode desconsiderar que a emancipação implicará na busca de melhores condições de vida do local em que este sujeito se insere. Para Brostolin (2007, *on-line*) “o desenvolvimento local implica a formação e a educação da própria comunidade em matéria de cultura, capacidades, competências e habilidades que permitam à ela mesma, [...] agenciar e gerenciar todo o processo de desenvolvimento da respectiva localidade”.

Depreende-se a partir disso que a comunidade precisa de uma educação direcionada ao conhecimento de sua realidade cultural, reservas ecológicas, potenciais a serem sustentavelmente explorados, necessidades regionais, desequilíbrios sociais, dentre outros. Pois, munidos desse conhecimento, é possível direcionar melhorias na localidade e alcançar o desenvolvimento esperado. O conhecimento do espaço em que está inserido, permite que o indivíduo desenvolva a cidadania consciente e ativa, capaz de gerar

transformações na realidade local, tanto através do ensino formal, quanto por meio da educação informal.

Com a inserção do estudo da realidade local como conteúdo escolar, os sujeitos passam a se apropriar da ciência, pois ela passa a dialogar com sua vivência cotidiana. Para a concretização dessas transformações, é preciso deflagrar uma educação direcionada ao conhecimento local dentro do ambiente escolar, articulando os espaços, as diversidades, as riquezas naturais, as necessidades sociais na educação dos alunos para, assim, inseri-los na própria realidade.

Nesse contexto, a educação para o desenvolvimento local implica na necessária formação de pessoas para atuação efetiva e capaz de gerar transformação na realidade local/regional. Para tanto, reforça que o conhecimento local/regional é imprescindível para esse propósito (DOWBOR, 2006). Propõe Mutim (1992) que o estabelecimento de relação entre processos educativos municipais, gestão ambiental e nível de desenvolvimento local sustentável, através de uma elevação da competência acadêmica, científica e profissional na área da educação, com referências para a compreensão dos processos educativos como instrumento de participação e controle dos indivíduos e da coletividade na gestão da sociedade tende a proporcionar o almejado desenvolvimento.

Nesse diapasão, reflete-se o papel educativo que deve assumir a escola, pois, inserindo em sua grade curricular informações contundentes sobre a realidade local (educação local), viabiliza aos alunos a tomada de conhecimentos voltados a promover intervenções conscientes na localidade que se insere. Assim, o conhecimento local das riquezas naturais e da cultura local induz a exploração do seu desenvolvimento, com viabilidade de identificação das necessidades locais e possível transformação social por meio do exercício da cidadania informada. Desse modo, a educação pautada no conhecimento local é tendente a formar sujeitos responsáveis pelas modificações sociais e assim, gerar o desenvolvimento sustentável. (DOWBOR, 2006).

## RESULTADOS E MÉTODOS

Destaca-se por oportuno a pertinente identificação do contexto atual em que novos conhecimentos impõem novas comunicações. E, essa constatação remete à discussão de outros contornos educacionais direcionados à evolução social e melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Justamente nesse aspecto, é importante destacar as lições de Goergen (2010, *on-line*) quando trata do envolvimento entre educação e diálogo, relata que “embora a globalização ainda careça de maior rigor, podemos usá-lo para designar o momento histórico de **ruptura entre o mundo tradicional de realidades fixas e isoladas e o novo mundo de permanente movimento e intercomunicação**” (grifo nosso).

Essa constatação possui pertinência quando reclama a profunda necessidade de intercomunicar as realidades. Não se deve manter a estagnação dos processos educativos. De modo que, inserir discussões sobre a realidade local no contexto escolar, já representa uma evolução nas práxis pedagógicas e favorece a intercomunicação fundante do processo de globalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, infere-se que a formação dos indivíduos para atuação ativa no viés de transposição da realidade local, depende, inequivocamente, de educação (formal e informal) para que se oportunize a tomada de conhecimento da realidade local, viabilize a criticidade para a identificação das mudanças necessárias e para exploração sustentável daquele ambiente. Em que pese a discussão sobre a realidade local ocorrer naturalmente pela via da educação informal (tradições locais, por exemplo), é na educação formal, em instituição própria como a escola, que aplicadamente se discutem conteúdos, num primeiro momento, considerados como fundantes da educação.

A inserção e apropriação no currículo escolar do estudo da realidade local, tende a demonstrar a importância daquele estudo para os indivíduos, e, numa abrangência teórica-formal, possui condições de capacitar os sujeitos para mobilizar transformações, a partir de conhecimentos teóricos direcionados à sua própria realidade. De mais a mais, essa constatação faz emergir o senso de responsabilidade do indivíduo e da comunidade para participar ativamente em

prol de alterações significativas e favoráveis para toda a coletividade, o que por certo, propiciará transformações na qualidade de vida dos sujeitos e, conseqüentemente, de toda a comunidade.

## REFERÊNCIAS

BROSTOLIN, Marta Regina. **Educação e desenvolvimento**: uma parceria necessária na construção da emancipação sociocultural das populações indígenas. In: Revista Tellus. Ano 7. n. 12. abr. Campo Grande: 2007. p. 103-114. Disponível em < <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/134> >. Acesso em 28 de jan 2020.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento Local**. Disponível em < <https://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/> >. Acesso em 29 jan 2020.

GOERGEN, Pedro. **Educação e Diálogo**. Maringá: Eduem, 2010 (pdf).

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e a educação no século XXI**. Brasília: Una Ciências Gerenciais, 1997.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **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. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 3, Núm. Esp. p. 22 - 33 – 2019 ISSN 2674-5976. Brasília: Revista Nova Paideia, 2019.

SIFUENTES, Mônica. **Direito Fundamental à Educação**: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. Porto Alegre: Núria Fabres Editora, 2009.

## O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA E A META 20 DO PEE-BA 2016-2026

Maria Couto Cunha<sup>45</sup>

Jean Mário Araujo Costa<sup>46</sup>

### INTRODUÇÃO

A realização de pesquisas sobre financiamento da educação tem despertado grande interesse entre os educadores e tem tido espaço significativo na área da pesquisa em Educação. Este resumo tem o objetivo de discutir o financiamento da educação no sistema estadual de ensino na Bahia, tendo em vista a meta 20 do Plano Estadual de Educação da Bahia 2016-2026 (PEE-BA). Investigam-se os percentuais da receita de impostos aplicados em educação, os percentuais de gastos com educação como proporção do PIB baiano e a distância entre o valor aluno Fundeb e o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). A metodologia contemplou levantamento bibliográfico e análise documental. Considera-se relevante discutir sobre este assunto dada a pouca densidade de estudos nesse campo.

---

<sup>45</sup> UFBA

<sup>46</sup> UFBA

## **A META 20 DO PEE-BA**

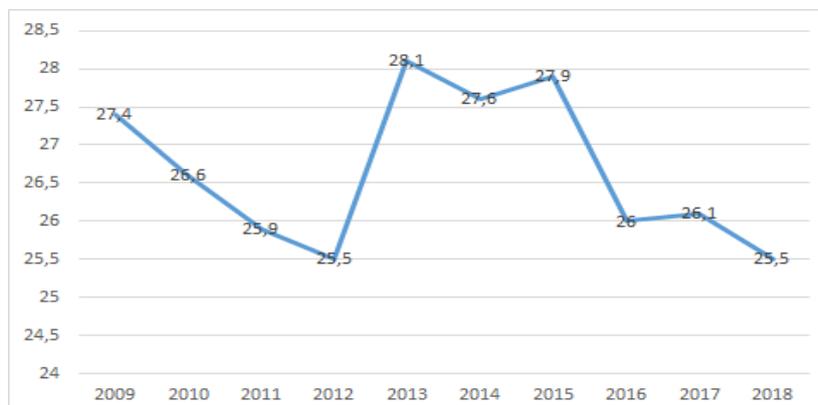
O período que antecede a elaboração do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (PNE/2014) foi precedido de intensa mobilização da sociedade para o enfrentamento das fragilidades históricas das políticas educacionais brasileiras. De acordo com o art. 7º dessa lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para implementar as estratégias e atingir as metas previstas. Desse modo, o PNE/2014 definiu o prazo de um ano, a partir de sua promulgação, para que os estados e os municípios elaborassem ou adequassem seus respectivos planos.

No Estado da Bahia, o PEE-BA, Lei Estadual n. 13.559/2016, traz no seu bojo a meta 20, buscando ampliar o investimento público em educação. Por sua vez, a meta 20 do PNE/2014 estabelece a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país no 5º ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% ao final do decênio. A estratégia 20.6 desse plano faz referência ao CAQi como ponto de partida aos insumos básicos que toda escolas do país deveria assegurar, tendo como expectativa o alcance do Custo Aluno Qualidade (CAQ). (PINTO, 2006). Nesse cenário surge a questão de investigação: qual a trajetória dos investimentos em educação pelo governo do Estado da Bahia (2009-2018), tendo em vista meta 20 do PEE-BA?

## **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO DA BAHIA E A META 20 DO PEE-BA**

A Constituição Federal de 1988 fixa um percentual de recursos específico que cada ente tem que empenhar na manutenção e desenvolvimento do ensino. A União aplicará em educação, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências.

**Gráfico 1:** Percentuais da receita resultante de impostos aplicados pelo governo do Estado da Bahia na educação – 2009 a 2018 (%)

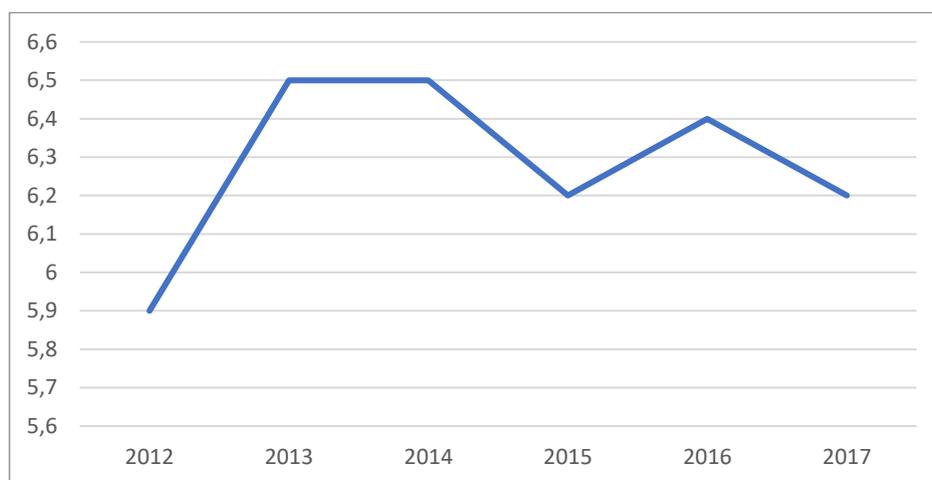


Fonte: BAHIA/TCE (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019)

Mesmo considerando que o governo cumpriu o limite mínimo constitucional da receita resultante de impostos investidos na educação, deve-se observar: de 2009 a 2012 houve um decréscimo; em 2013, um acréscimo de 2,6% em relação ao ano anterior, atingindo o maior percentual; em 2014 e 2015 os percentuais permaneceram acima dos 27,5%; em 2016 e 2017, os percentuais reduziram para 26%; em 2018, outro decréscimo, chegando a 25,5%, menor percentual no cenário analisado. A estratégia 20.1 da meta 20 do PEE-BA estabelece a necessidade de avaliação da porcentagem de investimento em educação a cada dois anos. Passados mais de três anos da aprovação deste plano o que se observa é a redução dos investimentos pelo governo.

Tanto o PNE/2014 como o PEE-BA destacam a necessidade da ampliação do investimento público em educação, trazendo perspectivas de alcance das condições legais para que o CAQ se firme como padrão de qualidade na educação básica. Todavia, o PNE é mais expressivo ao prever até o final do decênio (2024), gastos correspondentes a 10% do PIB para a educação. Logo, constatam-se os gastos em educação no Estado da Bahia, tendo o PIB como referência.

**Gráfico 2:** Percentual de Gastos com Educação pelo Governo do Estado da Bahia como Proporção do PIB Baiano, 2012-2017



Fonte: BAHIA, SEC, 2017.

Dados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, em 2017, dão conta de que houve crescimento do percentual desses gastos entre 2012 e 2017, de 5,9 para 6,2. Todavia, esse aumento representou somente 0,3 pontos em um período de 5 anos. Observa-se ainda uma queda considerável nos anos 2015 e 2017. Mantendo-se esse crescimento pouco se contribui para o alcance dos 10% do PIB para a educação em 2024, na Bahia. Portanto, o alcance dessa meta exige esforços mais intensos por parte desse Estado. Além disso, são necessários outros estudos para averiguar melhor esta questão, levando em conta que a economia baiana nos últimos tempos tem reduzido o seu dinamismo de crescimento.

Evidenciando-se os desafios do financiamento do sistema estadual de ensino na Bahia para a consecução da meta 20 PEE-BA, toma-se como referência o valor aluno CAQi, de três segmentos da educação básica e o valor aluno Fundeb nesse Estado, ano 2018. Esse indicador é relevante por contemplar os valores reais desse fundo, principal fonte de financiamento da educação básica.

**Tabela 1:** Valores de referência do CAQi Creche Tempo Integral, Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rural (parcial) e Ensino Médio - Rural (parcial) - 2018 (em R\$)

Etapas	Campanha CNE	Fundeb Mínimo	Diferença Caqi e Fundeb	Razão: CAQi Campanha CNE / Fundeb mínimo
Creche Tempo Integral	11.858,7	3.921,7	7.937,0	3,0
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rural (parcial)	7.236,9	3.469,1	3.767,70	2,0
Ensino Médio – Rural (parcial)	5.534,1	3.921,7	1.612,4	1,4

Fonte: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2018).

Os dados mostram que os valores do CAQi dessas etapas diferem consideravelmente dos valores aluno/ano aplicados pelo Fundeb em 2018, na Bahia, comprovando a distância entre o custo aluno efetivado e o estabelecido como padrão de qualidade. Pela Estratégia 20.10 do PNE/2014, a União deve complementar financeiramente os entes federados que não alcançarem o valor necessário para garantir o CAQi. Nesse sentido, deve-se rever o papel da União no financiamento da educação básica, pois sem essa complementação dificilmente o país conseguirá alcançar o patamar desejável de qualidade educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o Estado da Bahia, no período pesquisado, atender ao disposto na legislação em relação à vinculação constitucional dos recursos para a educação, torna-se evidente uma tendência de decréscimo nos três últimos anos acima analisados. Por sua vez, os valores referentes ao CAQi das etapas selecionadas diferem consideravelmente dos valores aluno/ano aplicados pelo Fundeb. Também, pondera-se que o aumento de 0,3 é muito tímido no percentual de gastos com educação, considerando sua proporção do PIB, entre 2012 e 2017. Mantendo-se esse mesmo crescimento em um período de 5 anos, pouco se contribui para o alcance da meta.

Conclui-se que os investimentos em educação no sistema estadual de ensino da Bahia não são suficientes para a consecução da meta 20 do PEE-BA e para suprir as necessidades financeiras, considerando a política educacional sugerida pelo CAQi, como preconiza o PNE/2014. Destarte, a dinâmica de financiamento posta em prática não evidencia os meios para uma política de financiamento efetiva no sentido de garantir maior aporte de recursos, com vistas a ampliação do acesso e a qualidade da educação pública, propósitos do PNE 2014-2024 e do PEE-BA 2016-2026.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Lei n.º 13.559 de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial[do] Estado do Bahia**, Salvador, 12 de maio de 2016.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Anual de Monitoramento das Ações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia no Plano Estadual de Educação – 2017**. Salvador, 2017. Mimeografado.

BAHIA. Tribunal de Contas do Estado. **Relatórios e Pareceres Prévios das Contas do Estado da Bahia: Poder Executivo**. Salvador: TCE/BA, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018

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

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26%2F06%2F2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** 2018. Disponível em <<https://campanha.org.br/>>. Acesso em 24 jan. 2020.

PINTO, José Marcelino R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, p.197-227, 2006.

**- XXIV -****O INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA  
E AS PRIMEIRAS PESQUISAS  
EDUCACIONAIS NO ESTADO DA BAHIA****Helaine da Silva Souza<sup>47</sup>****INTRODUÇÃO**

**A**o longo da história da educação brasileira, tivemos nomes que articularam pioneiras e significativas mudanças no cenário nacional. Dentre eles, pode ser citado Anísio Teixeira, que muito já foi mencionado em pesquisas e apresentado como referência na administração, políticas e inovações na área da Educação. Sua atuação nas pesquisas educacionais colaborou para a criação, em 1952, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com centros regionais, os quais tinham o objetivo de estabelecer um meio de "fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil". Nessa época, foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Em Salvador, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE), do INEP, criado, oficialmente, em 1955, ficou instalado inicialmente no casarão que hoje sedia a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH), em São Lázaro.

Após a morte de Anísio Teixeira, o seu legado foi perpetuado pelos que tiveram a oportunidade de trabalhar diretamente nesses centros como o

---

<sup>47</sup> Secretaria de Educação - Bahia

professor Hildérico Pinheiro de Oliveira, que adquiriu relevante experiência nos projetos desenvolvidos no Estado. Após o fechamento desses centros, em 1974, tivemos na Secretaria de Educação da Bahia uma lacuna sobre as pesquisas e estudos educacionais, como veremos a seguir nos documentos que narram a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 1983. A proposta dessa pesquisa traz como objetivo geral a oportunidade de apresentar o projeto embrionário, a criação e as primeiras atividades realizadas pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), tendo como gestor o professor Hildérico Pinheiro e como Secretário de Educação o professor Edivaldo Boaventura, quando o IAT se caracterizou como o principal responsável e intermediador de estudos e experimentos realizados, na rede estadual pública de ensino, a partir de sua fundação em 1983. Para elaboração deste trabalho, foram consultados documentos relativos à época no acervo da biblioteca do IAT e produções publicadas sobre o tema.

### **A CRIAÇÃO DO INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA (IAT)**

O cenário desfavorável da economia do início da década de 1980 não impediu que o Governador João Durval (1984-1987), tendo à frente da Secretaria da Educação o professor Edivaldo Boaventura, iniciasse as atividades do Instituto Anísio Teixeira (IAT). O IAT foi criado pela Lei Delegada Nº 67, de 1º de junho de 1983, que reorganizou a Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia. Em virtude da ausência de espaço físico e dificuldades operacionais, foi instalado, inicialmente, em uma sede provisória à Avenida Sete de Setembro, nº 2735.

O seu objetivo inicial era a realização de estudos, pesquisas e experimentações, objetivando o desenvolvimento global e harmônico do homem. Como uma das exigências para organização e funcionamento das atividades, foi apresentado, em outubro de 1983, ao órgão coordenador do planejamento da Secretaria de Educação, o orçamento do Instituto. Contudo, o êxito na aprovação foi de pouco mais da metade do que estava planejado. Isso provocou a reorganização do programa de trabalho, tendo algumas das atividades propostas canceladas. Outra dificuldade apontada pelos documentos foi a falta de mão de obra especializada.

## A GESTÃO DE HILDÉRICO PINHEIRO DE OLIVEIRA

A programação realizada no seu primeiro ano foi dividida em dois programas: um voltado para “Pesquisas e estudos educacionais” e o outro voltado para “Documentação Bibliográfica”. O primeiro previa três subprogramas: um destinado a investigar aspectos qualitativos da educação; outro destinado a abordar aspectos quantitativos da educação; e um terceiro destinado à preservação da “Memória da Educação”. Tais atividades visavam à necessidade de se conhecer primeiramente as demandas educacionais do Estado para então iniciar ou propor intervenções de melhoria da qualidade educacional.

No Subprograma que visava a investigar aspectos qualitativos da educação, foram executadas as atividades: O trabalho educativo desenvolvido pelas escolas multisseriadas, na zona rural da Bahia, e sua adequação ao grupo humano a que serve; Possíveis medidas de redução dos índices de evasão e repetência no ensino de 1º grau; Identificação de medidas corretivas de distorção idade série; Adequação do currículo em escola básica no meio rural; Um estudo de competência comunicativa de crianças de 07 a 13 anos; Diagnóstico do ensino de gramática no 1º grau, da 5ª à 8ª série; Levantamento, estudo e análise dos instrumentos de alfabetização utilizados na zona rural do Estado da Bahia em 1984.

Quanto às Pesquisas sobre aspectos quantitativos da educação, foi apresentada como executada apenas o “Comportamento da relação oferta/demanda no ensino de 1º grau no Estado da Bahia”. Outras pesquisas previstas, como Levantamento dos recursos financeiros necessários a investimentos e custeio para atender à demanda do ensino de 1º grau no Estado da Bahia e Participação financeira das três esferas administrativas na educação da Bahia, foram canceladas por falta de recursos financeiros. O subprograma “Memória da Educação” foi mantido com menor recurso para a sua execução com mudança na sua denominação para: Memória histórica da legislação sobre educação no Estado da Bahia.

Em 1985, com recursos limitados, dentre os 11 projetos elencados, o único realizado foi “Estratégias de atendimento de professores leigos no interior

do Estado”. Seu objetivo era “identificar conteúdos, vivências, situações, estímulos e material de apoio que podem ser introduzidos em programas continuados de educação, treinamento aperfeiçoamento e assessoramento técnico de professores do interior”. O destaque reside no fato de ser o primeiro realizado pelo IAT na área de formação de professores. Os projetos implementados com os recursos suplementares obtidos a partir de setembro daquele ano, foram denominados: “Características e problemas do funcionamento em escolas públicas de Salvador” e “Elaboração de um glossário para ensino de Geografia no ensino de 1º grau”.

As fontes de recursos financeiros foram ampliadas no ano de 1986. Houve dotação orçamentária oriunda da Quota Estadual do Salário Educação, e outra originária do Tesouro do Estado “com a finalidade de desenvolver pesquisa, estudos e levantamentos, no campo da educação, da ciência e da cultura, como é da sua competência”. Isso possibilitou a programação de 14 atividades, com foco em pesquisas na zona rural e ensino do 1º grau. Contudo, por conta dos reflexos negativos da crise econômica brasileira, e do advento do Plano Cruzado I, toda a programação foi reduzida em 30%, reduzindo as verbas destinadas a cada projeto. Com a suplementação à conta da Quota Estadual do Salário Educação, a programação foi reformulada e a reavaliação dos trabalhos conduziu à supressão de 3 pesquisas inicialmente previstas e à introdução de uma nova, realizada em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## **O QUE PODEMOS CONCLUIR**

A criação do IAT subsidiou a elaboração de políticas locais através da realização de estudos, pesquisas e coleta de dados sobre a dinâmica educacional do Estado da Bahia. Contudo, a sua atuação foi prejudicada em decorrência de recessão econômica e instabilidade política enfrentadas naquele período histórico.

Apesar do funcionamento nos seus primeiros anos apresentar uma produção quantitativa modesta, a contribuição para a educação pública na Bahia foi qualitativamente significativa. Os temas priorizados nos primórdios de sua criação revelaram a necessidade de conhecer os diferentes fatores, como formação de professores, financiamento da educação, escolas de classes

multisseriadas, legislação educacional e outros, que interferem no funcionamento da educação e que são discutidos ainda hoje nas pesquisas educacionais.

Pudemos ainda verificar como a estrutura criada subsidiou as etapas seguintes do IAT através da ampliação e dinamização de suas atividades que mostram a sua capacidade educacional que temos apresentado na atualidade.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Relatório de Atividades Instituto Anísio Teixeira**. 1984.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Relatório de Atividades Instituto Anísio Teixeira**. 1985.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Relatório de Atividades Instituto Anísio Teixeira**. 1986.

SOUZA, H. S. **Iniciativas Contemporâneas para a formação de professores de matemática na Bahia**, 2017. Dissertação – Salvador, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia.

## O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Claudia Dias Silva<sup>48</sup>

### INTRODUÇÃO

A discussão sobre a gestão democrática da educação ao longo dos anos constituiu em tema recorrente nas produções científicas e literárias na área educacional. Essa atenção é decorrente do caráter centralizador, burocrático, autoritário e cerceador de práticas participativas que caracterizaram o sistema público educacional brasileiro. No período da ditadura militar, a administração educacional assumiu um caráter tecnocrático e capitalista. As escolas se configuravam como um *locus* de formação dos trabalhadores necessários para a consolidação do capitalismo no país, reprodutores de uma ideologia que visava a construção de uma sociedade não-participativa e alienada, na qual seus integrantes não exerciam a sua cidadania, distanciando-se do campo político brasileiro.

A redemocratização possibilitou a implementação de políticas que viabilizaram a participação das comunidades escolar e local na gestão das unidades escolares. Dentre essas políticas está a criação e o funcionamento dos conselhos escolares ou equivalentes.

A participação efetiva da comunidade escolar na gestão da escola vem sendo apresentada como um indicador para avaliação da qualidade do ensino,

---

<sup>48</sup> Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia

tanto por programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC), quanto por pesquisas realizadas por instituições não-governamentais nacionais e internacionais. De acordo com documentos produzidos por essas fontes, quanto mais presente e ativa é a comunidade escolar – professores, servidores, pais e alunos – na gestão, mais o ensino atende às necessidades da população na qual a escola está inserida. Assim, a escola desempenha sua função social de formar para a cidadania, contribuir para sociabilidade do indivíduo e socializar o conhecimento historicamente construído (VIEIRA, 2001). Para isso, a instituição deve criar condições que propiciem a colaboração das famílias na vida escolar.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) a partir da análise de teses e artigos nacionais e internacionais indexados nas bases de dados SciELO e Pepsic de 2005 a 2015, concluíram que apesar de inicialmente o conceito de gestão escolar caminhar para a dimensão mais administrativa da função, ao longo do tempo sua execução buscou o conteúdo mais pedagógico e político. Acrescentam ainda o “aumento da pesquisa nos últimos anos sobre a gestão escolar, com ênfase na gestão democrática da escola” (p. 876).

Todavia, a participação ativa das famílias na vida escolar dos filhos requer conhecimentos específicos sobre a dimensão pedagógica, a organização escolar, o funcionamento da escola, aplicação de recursos financeiros, entre outros, que muitos pais e responsáveis não os detêm, bem como um poder de decisão, de comunicação e de ação, que nem sempre os gestores repartem com a comunidade.

A descentralização da gestão educacional constitui-se em pré-condição para a participação da comunidade escolar no tocante ao modelo de gestão da escola pública no Brasil, instituído pela Constituição Federal de 1988 (art 206). Compreende-se que o repasse de poderes de decisão à comunidade escolar é um importante passo em direção ao processo de democratização da gestão escolar. O estudo buscou, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, investigar como os Conselhos Escolares propiciam a participação e o fortalecimento dos membros da comunidade escolar e local na gestão da escola.

## O CONSELHO ESCOLAR E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Na década de 1980, no contexto da redemocratização, a cidadania foi trazida ao primeiro plano das questões educacionais, constituindo o fundamento das políticas de universalização, com equidade, da escola pública, quando os excluídos passam a ter acesso ao conhecimento e adquirir condições de participação política.

A CF de 1988 instituiu em seu artigo 206, que as escolas públicas no Brasil devem adotar modelos de gestão fundamentados no princípio da gestão democrática do ensino. Essa regulamentação resultou de um movimento da sociedade brasileira em prol da democratização no acesso à educação, bem como da flexibilização da gestão da máquina estatal.

De acordo com Mendonça (2001) o processo de democratização da educação no Brasil passou por vários estágios. Inicialmente, houve o direito universal ao acesso à escola e, posteriormente, o direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino. A participação na gestão escolar deve objetivar a consecução de objetivos educacionais coletivos, a partir da realização de um trabalho coletivo e cooperativo de todos envolvidos no processo escolar.

Outro marco legal que culminou no fortalecimento da gestão democrática da educação brasileira, foi a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Em seu Artigo 14, a Lei detalha participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes como mecanismo de viabilização da participação das comunidades escolar e local na gestão democrática da escola.

Murphy apud Amaral Sobrinho, Marra e Xavier (1994) defende a ideia de que a implantação de órgãos colegiados é um mecanismo que oferece uma maior possibilidade de mudanças no funcionamento da escola. Argumenta que a experiência de outros países mostra que o maior envolvimento dos pais na escola tende a: "(a) aumentar a resposta dos educadores; b) aumentar a confiança das famílias na escola; c) promover maior aproximação entre professores e pais, pais e filhos, diretores e comunidade; d) captar sugestões inovadoras para melhorar a qualidade do ensino". (p. 71).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da CF de 1988 terminou por impulsionar o processo de democratização da gestão da máquina pública. Em consonância com esse acontecimento e com um movimento uniforme mundial em prol da diminuição da participação e intervenção do Estado na gestão pública, um conjunto de reformas foi implantado no sistema educacional brasileiro ao longo da década de 1990. O objetivo dessas reformas foi a reorganização da gestão e do funcionamento do sistema, através da implementação de políticas para a educação orientadas por um processo de descentralização da gestão dos sistemas de ensino e democratização no acesso à educação (SILVA, 2007).

Essas mudanças visaram, ainda, favorecer a transparência da ação administrativa, o envolvimento da comunidade no controle social e no processo de gestão dos recursos financeiros da educação, assim como a co-responsabilidade administração pública/comunidade local na solução de problemas.

Nesse contexto, as unidades escolares também passaram a assumir novas atribuições. O processo de descentralização impulsionou o repasse de poderes pedagógicos e administrativos e de recursos financeiros, objetivando democratizar a gestão das escolas e dotá-las de autonomia no processo decisório.

Experiências de eleição para diretor escolar, repasse de recursos financeiros diretamente às escolas e criação e implantação de órgãos colegiados, já em funcionamento no país desde os últimos anos do período de ditadura militar, foram difundidas e apoiadas por educadores, representantes políticos e outros, como forma de estimular a participação ativa dos atores sociais na gestão da escola.

Contudo, é importante ressaltar que não é possível garantir o sucesso de políticas que visem promover o envolvimento de toda a comunidade escolar na gestão da escola, sem facilitar e ou garantir o contato de todos os membros com as ferramentas necessárias para aumentar seus recursos e suas capacidades para fazer escolhas, dotando-as de poder de atuação e, por conseguinte, mudança na sua condição na sociedade.

**REFERÊNCIAS**

AMARAL SOBRINHO, J; MARRA, F.; XAVIER, A. C. Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências. In: AMARAL SOBRINHO, J; MARRA, F.; XAVIER, A. C (orgs.) **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, 1994. p. 51-85.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Ministério da Educação. Fundescola. Marcos Legais. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Fundescola. Marcos Legais. Brasília, DF, 2001.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 22, nº 75, online, agos/ 2001, p. 84-108

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. Cadernos de pesquisa, v.48, nº169, online, jul./set. 2018, p.876-900

SILVA, C. D. **Empoderamento na Escola: estudo de experiência de Gestão Escolar em Unidade da Rede Pública de Ensino da Bahia**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

**- XXVI -****O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR  
E SUA IMPLICAÇÃO NO PROCESSO  
DE ENSINO APRENDIZAGEM****Erineuda do Amaral Soares<sup>49</sup>****Hanuzia Pereira Ferreira<sup>50</sup>****José Itamar Marques Araújo<sup>51</sup>****INTRODUÇÃO**

**A** reflexão acerca do papel do gestor, tendo como cenário o impacto no aprendizado dos discentes, está também relacionada ao estudo das estruturas organizacionais e das diferentes práticas educativas, Logo, é nessa realidade, como qualquer outra instituição que a escola necessita da adoção de um determinado conceito de gestão, e essa escolha terá papel essencial no êxito da forma de gerir no atual cenário educacional, onde como instituição social instrutiva, a escola se constitui como espaço essencial para a comunidade e é questionada a respeito de seu papel perante as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais do mundo atual.

Análise realizada por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), sobre a evolução do conceito de gestão escolar em pesquisas nacionais e internacionais,

---

<sup>49</sup> Universidade Estadual do Ceará- UECE

<sup>50</sup> Universidade Estadual do Ceará- UECE

<sup>51</sup> Universidade Estadual do Ceará- UECE

identificou vertentes de abordagem diversas. Iniciou-se pelas formuladas a partir da década de 80, direcionadas aos aspectos mais administrativos da função, portanto, uma visão paradigmática limitada (LÜCK, 2009). Até as atuais pesquisas da primeira década do século XXI, que tem buscado um teor mais pedagógico e político da palavra. Leva-se em consideração o complexo modelo atual de escola onde o gestor lida com temáticas e projetos cada vez mais numerosos (violência doméstica, diversidade sexual, *bullying*, problemas psicossociais, etc.), além de muitas vezes atender organismos internacionais e instituições parceiras, e ter que adaptar-se inevitavelmente às demandas da contemporaneidade (informatização dos processos, sistemas de avaliação da qualidade do ensino, transparência na prestação de contas, etc.).

Reconhecendo-se que “gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018) e partindo-se da ideia de que a gestão eficiente de uma instituição de ensino tem influência na promoção do aprendizado dos estudantes (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018), o presente trabalho tem como objetivo principal analisar a contribuição da gestão educacional na melhoria do ensino-aprendizagem sob a ótica da equipe escolar dirigida. A escolha do tema deu-se pela importância de se refletir a relevância da função do administrador escolar da rede pública de ensino, na efetivação da gestão participativa, à medida que é incumbência dele oportunizar a constituição de espaços de participação na tomada de decisões, de forma que todos os envolvidos procurem afiançar processo educacionais de qualidade.

Quanto a metodologia o estudo ora apresentado constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (YIN, 2016) e caracteriza-se como um estudo de caso (YIN, 2015). Realizou-se levantamento bibliográfico (CHIZZOTTI, 2006; GIL, 2007) e aplicação de questionários a 18 profissionais de uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino do município de Itapipoca – Ceará, sendo 04 coordenadores escolares, 04 membros do Conselho Escolar e 10 professores. Com exceção do representante dos pais, todos são servidores concursados da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE) e com mais de 5 anos de atuação no ramo da educação. Dentre os critérios de seleção da amostra em

2018 destacaram- se o desempenho positivo nas avaliações externas e o porte da escola.

## **GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA, QUALIDADE DO ENSINO E APRENDIZAGEM**

Identificou- se em relação a contribuição do trabalho do diretor na potencialização da prática pedagógica, que os entrevistados tem uma visão do gestor como uma figura de mediadora nas diferentes demandas do período letivo. Aquele que necessita se preocupar não somente com as questões burocráticas, mas, especialmente, com a parte pedagógica, afinal, a aprendizagem dos estudantes é o principal objetivo da escola. Numa conjuntura em que é necessário interagir e negociar com públicos diversos foi- lhe associado, portanto, além do caráter gerencial de outrora (LUCK, 2000) novas características, que neste contexto, integra à capacidade de lidar com o aspecto administrativo- financeiro às habilidades socioemocionais. Foram citadas também as habilidades políticas para lidar com o posicionamento dentro do sistema de ensino. O que corrobora com a ideia de que “o processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico.” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 05).

No que tange a qualidade do ensino foi possível constatar que a equipe entrevistada reconhece que o esforço dos colaboradores e o trabalho coletivo são incentivadores da melhoria desse quesito. Afirmaram que o gestor da escola em que atuam, ciente disso, busca elevar a autoestima deles, dessa forma, tem alcançado apoio e metas dentro do ambiente de trabalho. Destacam a importância dada a gestão participativa e a responsabilidade do gestor como essencial na união organizacional. Outro aspecto também considerado importante foi o fato do gestor se interessar pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores; informar a todos sobre os objetivos e estratégias da escola, envolvendo- se pessoalmente no estabelecimento dos objetivos de trabalho de cada servidor.

Constatou-se a importância da conservação de uma imagem positiva da escola e gestão entre os funcionários, pois isso significa que a equipe de trabalho

conhece e comunga com os processos e métodos empregados para alcance dos objetivos traçados, com vistas ao atendimento de qualidade a estudantes e comunidade. A constatação de uma baixa rotatividade de professores pode ter influência nessa relação entre gestão e docentes, visto que um maior período de tempo de atuação em determinada escola tanto facilita a estruturação do acompanhamento ao desempenho do gestor, quanto possibilita aos projetos terem aplicação a médio e longo prazo, permitindo uma avaliação diagnóstica eficaz. Ou seja, a baixa ou alta rotatividade de pessoal reflete diretamente no relacionamento interpessoal, no clima institucional e, conseqüentemente, na obtenção de resultados.

Considerando-se que “uma instituição de ensino é o que são os seus gestores, os seus professores, os pais dos alunos, os alunos e a comunidade” (LUCKESI, 2007, p. 15), o envolvimento do diretor no planejamento e seguimento das estratégias e projetos escolares fazendo uso das avaliações institucionais, lhe reserva o propósito de unir todos os segmentos da escola, vislumbrando os vários aspectos a partir dos vários pontos de vista. Cada entrevistado mostrou-se interessado em opinar sobre o que pode ser feito e o que está funcionando para aprimorar e levar a instituição de ensino a conseguir o seu propósito maior: que é a aprendizagem dos alunos por meio de uma educação de qualidade. Vale ressaltar que mostram-se concientes da existência de desafios impostos à escola moderna e dos limites da estrutura de ensino estadual. De certa forma reconhecem que a qualidade da educação, “será sempre uma meta, seja pelo aspecto cumulativo do saber, seja pelas condições históricas que a condicionam e para as quais ele deve procurar trilhas cada vez mais abertas”. (CURY, 2005, p.9).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tomando como base o estudo realizado, constata-se que os gestores exercem uma função primordial nas instituições de ensino, ajudando significativamente na condução da sua equipe e na busca por melhores resultados. Percebe-se que algumas transformações em relação à qualificação desses profissionais são extremamente necessárias, pois os mesmos necessitam de habilidades gerenciais. O diretor é um líder extremamente

responsável na organização e dinamização de todo o ambiente escolar. Suas ações e concepção de educação refletem diretamente na conquista de resultados positivos ou negativos nos estabelecimentos de ensino. Por isso a importância de dividir tarefas, saber ouvir, promover a participação, respeitar o bem comum e conhecer as reais necessidades da comunidade escolar.

É fundamental, também, que o diretor escolar seja presente e aberto para a mudança. Se o gestor quer, realmente, atuar de uma forma democrática e participativa, deve descentralizar as ações e decisões, uma vez que um ensino de qualidade é de todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O grande obstáculo para uma educação de qualidade é oportunizar espaços de participação nos ambientes escolares. O diretor como líder, deve conectar as ações educacionais com firmeza e coerência, mobilizando a comunidade escolar para novas aprendizagens e novos saberes.

Infelizmente, muitos gestores ainda não entendem sua função pedagógica perante as avaliações nacionais e agem apenas como simples administrador. Por isso, talvez seja interessante uma avaliação que autorize ao diretor e demais colaboradores integrantes da gestão e do conselho escolar envolver-se no intuito de averiguar o efeito de seu empenho, o crescimento da aprendizagem dos estudantes e reconhecer em que aspectos é preciso melhorar e ampliar os projetos, objetivando o alcance dos objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CURY, C. R. J. **O DIREITO À EDUCAÇÃO: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Escola de gestores. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 12 maio. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2013.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230015>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. Cad. Pesqui., SãoPaulo, v.48, n.169, p.876-900, Set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145341>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016

**O PAR COMO INSTRUMENTO  
DE PLANEJAMENTO NA  
EDUCAÇÃO MUNICIPAL:  
UMA REVISÃO DA LITERATURA**

**Jacqueline Nunes Araújo<sup>52</sup>**

**INTRODUÇÃO:**

**E**ste trabalho faz parte de uma pesquisa sobre as relações intergovernamentais por meio dos programas vinculados ao Plano de Ações Articuladas-PAR. O objetivo é compreender a discussão conceitual em torno do PAR, este foi considerado por Azevedo (2012), Santana (2011) e Camini (2009) como mecanismo de planejamento estratégico para fazer com que as diretrizes do Plano de Metas fossem cumpridas no âmbito dos governos subnacionais. Souza (2012), Santana (2011), Souza (2012), Grinkraut (2012), Costa (2014), Batista (2012), afirmam ser o PAR mais do que um conjunto de ações para a educação básica, aquele tem as feições de um planejamento estratégico de apoio aos gestores municipais da educação no país. O uso de termos diferenciados, como plano, instrumento, mecanismo, para referir-se ao PAR na literatura de política educacional, não desconsidera sua função de articulação de relações intergovernamentais e reitera o discurso divulgado a partir do Ministério da Educação sobre ser o PAR um

---

<sup>52</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

mecanismo/instrumento para a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados.

O nosso estudo, foi um levantamento e análise, por meio da literatura produzida acerca do PAR. A literatura, aqui arrolada, designa o PAR indistintamente como mecanismo de planejamento e/ou como instrumento/ferramenta de planejamento. Maroy e Voisin (2013) conceituam mecanismo como a maneira pela qual diferentes instrumentos/ferramentas de políticas públicas são articulados, com fins de orientação da conduta dos atores. O PAR articulou os seguintes instrumentos de políticas públicas em educação, sob a coordenação do MEC: o IDEB (medida de aferição de resultados); o diagnóstico local das situações- problema (multiplicidade de pontos de observação) e os programas centralmente formulados (respostas institucionais do poder político central às demandas dos poderes locais). Todo esse conjunto é atualmente coordenado pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Desse modo o MEC passou a articular e coordenar relações intergovernamentais no âmbito da educação básica, sob o discurso político do planejamento sistêmico da educação.

## **DISCUSSÃO CONCEITUAL EM TORNO DO PLANO DAS AÇÕES ARTICULADAS.**

Como aponta a literatura, o PAR foi considerado por Azevedo (2012), Santana (2011) e por Camini (2009) como um mecanismo de planejamento estratégico para fazer com que as diretrizes do Plano de Metas fossem cumpridas no âmbito dos governos subnacionais. Conforme Batista et al (2012, p. 76), o Plano de Ações Articuladas “constitui-se em um instrumento de planejamento educacional integrante da principal ação da política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

O PAR foi também denominado como “instrumento de planejamento a ser utilizado bilateralmente entre a União e os governos estaduais ou municipais” (GRINKRAUT, 2012, p.82.). Costa (2014, p. 177), por sua vez, considera o “PAR como um instrumento de planejamento estratégico e bilateral, de caráter plurianual com a promessa de contribuir com o regime de colaboração”.

O uso de termos diferenciados, como plano, instrumento, mecanismo, para referir-se ao PAR na literatura brasileira de política educacional (GRINKRAUT, 2012; COSTA, 2014; BATISTA et al, 2012; SOUZA, 2012) não desconsidera sua função de articulação de relações intergovernamentais e, por diversas vezes, reitera o discurso divulgado a partir do Ministério da Educação sobre ser o PAR um mecanismo/instrumento para a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados.

### **A LITERATURA DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PAR NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS:**

São muitos e diversos os estudos sobre o Plano de Ações Articuladas, um mecanismo articulador relativamente novo de relações intergovernamentais no âmbito da educação, cuja implantação não completou ainda um decênio. Como se mencionou anteriormente, a literatura em política educacional já analisada, designou o PAR indistintamente como mecanismo de planejamento e/ou como instrumento/ferramenta de planejamento. Dentre esses múltiplos estudos, selecionaram-se aqueles que abordaram a formulação local e/ou a implementação PAR.

Costa (2014) expõe críticas sobre o planejamento proposto no âmbito do PAR:

Observando o relatório público de alguns municípios do Estado da Bahia constatamos que não existem critérios claros para a implementação de ações e programas que são de responsabilidade do MEC. Desta forma, se há a intenção de um planejamento bilateral entre os Municípios e o governo federal, ao menos no que se refere às ações do MEC, sua implementação, todavia, ocorre de forma unilateral já que o recebimento das ações e programas federais nos Municípios tem dependido quase que exclusivamente dos tempos e dinâmicas do governo federal. Assim, os Municípios não se sentem parte deste planejamento, que, apesar de sua importância, já chega pré-definido e sua implementação se dá no tempo do governo federal, sem levar em conta as necessidades e condições municipais. (COSTA,2014, p.177)

A atuação do MEC via PAR é exposta nos mais diferentes estudos sobre a implementação do Plano. Farenzena (2012), registrou que o principal obstáculo para uma execução mais célere dos programas decorreu da falta de atendimento ou do atendimento parcial pelo MEC de aspectos sob sua responsabilidade. Acrescenta, ainda, as dificuldades de ordem técnico-administrativa ou operacional no âmbito local para a implementação do previsto.

Ferreira (2014) e Ferreira e Fonseca (2013), ao apresentar os resultados da pesquisa “Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas”, expõem 12 constatações sobre os processos de implementação:

- a- A existência de formas diferenciadas de tratamento do MEC aos municípios mesmo com a implementação do PAR; b- O exercício de um controle permanente do FNDE, pela via do SIMEC, sobre a implementação do PAR; c -Uma reduzida participação dos atores locais não governamentais na elaboração do PAR; d -A ausência de uma formação prévia das pessoas envolvidas com a formulação e implementação do plano local, como também dos demais atores educacionais que participaram da implementação; e -A disseminação inicial do discurso em torno da PAR como “algo inovador” para melhoria da qualidade da educação; f - O atraso na transferência de recursos financeiros; g -A precariedade administrativa e financeira dos municípios para a implementação do PAR. h- A contratação de empresa com consultoria particular para elaboração do PAR. i -As dificuldades das equipes locais em operar o portal SIMEC. j -A pouca flexibilidade no portal SIMEC para introduzir novas ações ou subações no plano e adaptar as propostas em decorrência da implementação; l-A possibilidade das Secretarias Municipais conhecerem o conjunto de programas educacionais existentes disponibilizados pelo MEC; m-Aproximação do MEC das secretarias municipais de educação.

A conclusão exposta sobre o PAR e a atuação do MEC corrobora a interpretação desenvolvida neste trabalho da construção de um mecanismo articulador das relações intergovernamentais sobre a coordenação do MEC. Nesse sentido, confirma o exposto por Oliveira (2009) a respeito do

protagonismo do Ministério da Educação na condução de políticas públicas em educação com abrangência sistêmica a partir de 2007.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

A literatura, aqui arrolada, designa o PAR indistintamente como mecanismo de planejamento e/ou como instrumento/ferramenta de planejamento. Maroy e Voisin (2013) conceituam mecanismo como a maneira pela qual diferentes instrumentos/ferramentas de políticas públicas são articulados, com fins de orientação da conduta dos atores. Ou seja, a ideia de mecanismo é uma ferramenta analítica que permite estabelecer relações de causalidade entre o que se quer explicar e os elementos explicativos. Nesse sentido, o PAR articulou os seguintes instrumentos de políticas públicas em educação, sob a coordenação do MEC: o IDEB (medida da aferição de resultados); o diagnóstico local das situações- problema (multiplicidade de pontos de observação) e os programas centralmente formulados (respostas institucionais do poder político central às demandas dos poderes locais). Todo esse conjunto é atualmente coordenado pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Desse modo, o Ministério da Educação passou a articular e coordenar relações intergovernamentais no âmbito da educação básica, sob o discurso político do planejamento sistêmico da educação. Entretanto, Duarte e Junqueira (2013) assinalam ser o PAR um importante mecanismo de efetivação do regime de colaboração, mediante a associação da regulação por desempenho e burocrático-profissional do sistema educacional brasileiro. As autoras buscam chamar a atenção dos analistas para a singularidade do sistema educacional brasileiro no qual a regulação burocrático-profissional iniciou-se em períodos ditatoriais e de forma mitigada, enquanto, na atualidade, veem-se emergir modos pós-burocráticos de regulação sistêmica.

Os estudos arrolados a respeito da implementação dos PAR municipais são de natureza distinta. Comunicações e/ou textos apresentados em congressos, seminários, simpósios pouco descrevem a respeito dos indicadores utilizados para a análise da implementação local do planejado e seus achados empíricos. Esses estudos enfatizaram a análise dos procedimentos que

antecedem a implementação local e já previstos na arquitetura de elaboração do PAR, quais sejam: a) a realização do diagnóstico local; b) a assistência técnica do MEC/FNDE; c) a morosidade na definição pelo MEC dos programas pactuados; d) a ênfase em programas de formação profissional docente. O maior número dos estudos pesquisados priorizava a análise da implementação em uma das dimensões do PAR e não abarcaram a sua totalidade. Excetuando o estudo coordenado por Farenzena (2012), não se encontra descrição mais pormenorizada dos procedimentos, atores e escolhas locais para a implementação do PAR.

A pesquisa pôde constatar que a literatura relacionada ao PAR foi influenciada pelo discurso disseminado a partir do Ministério da Educação sobre o instrumento/mecanismos, o modo como este é apropriado nos municípios, entretanto recebeu pouca atenção.

#### **REFERÊNCIAS:**

AZEVEDO, Janete M. Lins; SANTOS, Ana Lucia Félix. **Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da Região Metropolitana do Recife.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n 119, p. 551-573, abr./jun., 2012.

BATISTA, Neusa Chaves et al. **Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul. Dossiê “Estudos sobre a implementação de planos e programas para a educação básica”** – Campo Grande, UCDB, Revista Série-Estudos, n. 34, jul./dez., 2012.

CAMINI, Lúcia. **Gestão Educacional e a relação entre Entes Federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Porto Alegre. UFRGS, 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSTA, Jean Mário Araújo. **A política de educação básica brasileira instituída pelo Plano de Desenvolvimento da Educação: relações intergovernamentais no contexto da nova gestão pública.** 217f., Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; JUNQUEIRA, Deborah Saib. **A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano**

**de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União.** Revista Pro-Posições. v. 24, n. 2, p. 165-193, maio./ago., 2013.

FARENZENA, Nalú. (org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros.** Pelotas: Ed. Gráfica Universitária UFPEL, 2012.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília. **O Plano de Ações Articuladas: Dados da pesquisa em Rede.** In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília (orgs). Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21. Brasília: Líber Livro, 2013.

GRINKRAUT, Ananda. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** 210 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. **As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública.** Educação e Sociedade, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./sep., 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAAE. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.

SANTANA, Luciana Teófilo. **O Plano de Ações Articuladas nos municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Paulista. Rio Claro, 2011.

## O PNE NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Felipe Ribeiro Ramos<sup>53</sup>

Viviane Oliveira dos Santos<sup>54</sup>

Nilza da Silva Martins<sup>55</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma análise do Plano Nacional de Educação – PNE, que é composto por vinte metas, as quais nenhuma se referem a Educação do Campo. O foco deste texto é apresentar de forma sintetizada a falta de reconhecimento do PNE sobre a formação profissional dos docentes do campo. O estudo em tela iniciou-se por meio de discussões propostas por um Projeto de Iniciação Científica desenvolvido no campus IX-Barreiras -BA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Para dar conta do propósito desse trabalho foi feita uma pesquisa qualitativa, que segundo Flick (2009), procura entender e descrever um fato partindo da sua própria realidade e, ao mesmo tempo, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental que segundo Gil (2002), se baseia em fontes já elaboradas e proporciona uma melhor visão do problema.

### ❖ DESENVOLVIMENTO

---

<sup>53</sup> Universidade do Estado da Bahia – Brasil

<sup>54</sup> Universidade do Estado da Bahia - Brasil

<sup>55</sup> Universidade do Estado da Bahia - Brasil

O PNE aprovado pela Lei nº 13.005 de 26 de julho de 2014 determina a política nacional de educação por uma década. Esse documento possui vinte metas direcionadas para a qualidade da educação da população brasileira, uma vez que, é prioridade do estado fornecer uma educação que englobe aspectos estruturais, financeiros, acesso e permanência dos estudantes e, principalmente, formação adequada dos profissionais de todas as instituições públicas de ensino do país. No que diz respeito a formação dos profissionais especialmente aqueles que trabalham nas Escolas do Campo, o PNE não especifica uma meta que trata exclusivamente dos docentes que trabalham nessas escolas. Desse modo, pode-se considerar que a Educação do Campo é tratada de forma generalizada, o que potencializa as desigualdades políticas, sociais e educacionais, que foram construídas historicamente. Segundo Caldart (2004), seria necessária uma reflexão mais ampla que combine diferentes políticas voltadas para a população do campo na qual proporcionasse uma formação profissional capaz de desenvolver um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões. É o que afirma Antunes-Rocha:

Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.395).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo adquire um caráter mais amplo, pois, há uma enorme necessidade de formar um profissional que considere as especificidades dos estudantes do campo e, ao mesmo tempo, considere-os como sujeitos históricos, pertencentes do campo, capazes de mudarem e interferirem nas suas realidades, na qual resultará na consolidação de um projeto social contra hegemônico. A construção desse projeto irá proporcionar aos estudantes do campo diferentes maneiras de enfrentarem os problemas encontrados nas suas realidades, mas o PNE não garante aos docentes do campo uma formação que proporcione a construção de um projeto como esse, ou seja, um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentar as condições e contradições sociais, políticas e educacionais, que os docentes das Escolas do Campo encontram em suas atuações profissionais, requer uma formação mais holística que englobe uma perspectiva multidimensional no intuito de quebrar o paradigma hegemônico o qual se encontra profundamente enraizado na formação dos profissionais das Escolas do Campo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel. **Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político pedagógico**. 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, PNE 2014-2024: Brasília, DF: Inep, 2015.

CALDART, Roseli S. **Elementos para a construção de um PPP da Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 2002.

## O PODER E A LIDERANÇA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E NOVAS POSSIBILIDADES SOBRE A DIMENSÃO ARTICULADORA<sup>56</sup>

José Ewerton Feitosa Cruz<sup>57</sup>

### INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico é um dos profissionais da educação de suma importância para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o espaço de sua atuação é altamente propício à construção de novas práticas pedagógicas e de ações estratégicas para os desafios enfrentados em cada realidade.

A escola se constitui como um espaço onde diversos atores sociais convivem, e, é através da interação social que a aprendizagem acontece. Todavia, embora muito se ouça falar sobre a importância das relações entre professores e alunos, pouco se tem discutido sobre as relações estabelecidas entre os profissionais da educação e suas implicações sobre a cultura escolar e sobre a aprendizagem.

Nesse contexto, a relação entre coordenadores pedagógicos e professores tem se constituído delicada. A função da coordenação pedagógica sofre com a falta de uma identidade profissional consistente, e com os ranços

---

<sup>56</sup> Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

<sup>57</sup> Universidade do Estado da Bahia - UNEB

autoritários do período em que fora criada, o período da Ditadura Militar no Brasil. Deste modo, este artigo tem por finalidade relacionar o processo histórico da coordenação pedagógica no âmbito das relações de poder e da liderança, e suas implicações na contemporaneidade.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, procuraremos responder como se constituiu a dimensão articuladora da coordenação pedagógica no Brasil a partir das relações de poder na escola. Após o levantamento bibliográfico, as categorias temáticas foram selecionadas de modo a apontar respostas para o problema da pesquisa.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FUNÇÃO DO COORDENADOR**

A coordenação pedagógica surge oficialmente no contexto da Ditadura Militar no Brasil, a partir da Lei nº 5692/71, sendo, primeiramente, chamada de supervisão educacional. Silva (2000) explica que a supervisão se delineia a partir do estabelecimento das relações do homem e do trabalho, nesse sentido, o controle sobre o trabalho existe desde a antiguidade, seja nas relações senhor-escravo, amo-servo, e etc..

Inicialmente, a atuação do supervisor estava estritamente relacionada ao ensino tecnicista, atuando como fiscalizador do trabalho dos professores. Somente no fim da década de 1980 e início da década de 1990, assume o perfil de pesquisador, “devendo compreender o movimento que envolve as relações entre professor, aluno e o próprio supervisor, de forma simultânea (OLIVEIRA; GRINSPUN, 2012, p. 12)”.

É importante salientar que durante a maior parte da história da coordenação pedagógica, suas atribuições foram fundamentadas em uma concepção de gestão educacional baseada no autoritarismo ou no gerenciamento da educação (SILVA et al., 2017). Sendo o coordenador visto, na maior parte do tempo, como um “fiscal” ou um “capataz” que dá ordens aos professores, atende as famílias e aplica sanções a estudantes. Isso explica parte do seu conflito de identidade profissional.

Atualmente, o coordenador pedagógico deve assumir um perfil de articulador, formador e transformador, constituindo-se como principal agente de mudança na escola (ORSOLON, 2012). Entende-se que a dimensão articuladora

tem por objetivo fomentar à interdisciplinaridade, mobilizando diferentes educadores, de diferentes áreas, a planejarem situações de aprendizagem de maneira conjunta, superando a fragmentação do conhecimento; já a dimensão formadora consiste no desenvolvimento profissional contínuo da equipe docente, criando planos e programas formativos; a dimensão transformadora, por sua vez, constitui-se como um processo de mudança profunda do ambiente escolar, estimulado pela coordenação, tanto em relação às práticas, como em relação aos indivíduos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

No cotidiano escolar, habitualmente, a dimensão articuladora é a mais enfatizada do que as demais dimensões. Sobre este aspecto, é importante salientar que esta é a dimensão mais próxima do controle, conseqüentemente, este hábito ajuda a estabelecer uma visão distorcida sobre o papel do coordenador.

### **A COORDENAÇÃO, PODER E LIDERANÇA**

A escola é um espaço de relações de poder. “Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações entre todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade” (TRAGTENBERG, 1985, p. 68). O conceito de poder pode, por vezes, ser relacionado a ideia de controle, manipulação, dominação e coerção, em suma, fazer um indivíduo ou grupo de pessoas realizar a vontade de outrem. Destacamos aqui, a possibilidade do exercício de poder a partir de duas perspectivas, o poder baseado na dominação e no controle, e o baseado na influência, mobilização e liderança.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica, enquanto cargo de gestão, pode exercê-lo de ambas as formas. O contexto histórico da supervisão escolar favorece o exercício da dominação e do controle burocrático, contradizendo o princípio da gestão democrática, e a formação de indivíduos autônomos e críticos.

O exercício do poder como influência ou mobilização, por outro lado, está relacionado ao exercício da liderança, no entanto, a discussão sobre liderança em espaços educacionais, ainda é relativamente nova no Brasil, embora seja de

suma importância para gestão educacional. Sobre esse assunto Lück (2014) afirma que um aspecto fundamental na reflexão sobre liderança e poder é

[...] compreender que, segundo o conceito de gestão democrática e participativa, a liderança na escola deve ser promovida de modo que ocorra o empoderamento geral das pessoas que fazem parte do contexto da escola, o que pressupõe a descentralização do poder e o exercício da liderança compartilhada (LÜCK, 2014, p. 45-46).

Assim, ao discorrermos sobre gestão democrática e liderança não anulamos a ideia de poder, porém este deve ser distribuído, sendo que o papel dos gestores é justamente garantir essa distribuição e mobilizar a equipe de acordo com os interesses coletivos. Para isso, é fundamental aprofundar os estudos sobre a liderança e gestão democrática.

A influência social em prol do alcance de objetivos, consiste elemento central na definição de liderança, nesse entendimento assenta-se o papel da coordenação pedagógica, como profissional que exerce poder e liderança, uma vez que o espaço escolar é um espaço de relações, e o CP é um gestor de relações (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

O exercício da influência para o cumprimento voluntário de objetivos é fundamental para superar a percepção distorcida sobre o CP, e para que ele assuma, a partir de então, uma postura colaborativa com o professor, sabendo olhar, ouvir, falar e prezar o outro, no desenvolvimento da empatia, atendendo as necessidades dos docentes (ALMEIDA, 2012), esses aspectos das relações interpessoais, embora sejam inerentes ao cotidiano das escolas, são pouco discutidos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015). Cabe destacar, portanto, que não é o poder coercitivo que define o líder, as pessoas o seguem por respeito, voluntariamente, e não por imposição (LÜCK, 2014).

Considerando, portanto, a finalidade da educação e os diferentes papéis que os educadores assumem no espaço escolar,

[...] Identifica-se que liderança e educação fazem parte de um mesmo processo, já que a educação constitui-se no processo de promoção do desenvolvimento contínuo de pessoas e grupos de pessoas, tendo em vista levá-las a desenvolver o seu talento, e a aprender a utilizá-lo produtivamente. Desse entendimento resulta reconhecer que todos os educadores devem exercer e

desenvolver sua capacidade de liderança, por ser inerente ao seu trabalho (LÜCK, 2014, p. 132).

Nesse âmbito, é fundamental ao coordenador possuir habilidade em liderança, tanto para a superação definitiva do seu perfil autoritário, como para alcançar a transformação, que inclui a mudança de práticas e de valores, objetivando promover na educação a construção de uma sociedade firmada em valores democráticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A coordenação pedagógica é, portanto, fundamental para a qualidade dos processos educativos realizados na escola, seu papel, embora tenha sido ressignificado ao longo dos anos, necessita ser mais valorizado, bem como, é preciso maior investimento na formação de coordenadores, enfatizando, além do seu papel de formador, uma nova visão sobre a sua função articuladora, pois é nesse âmbito que se concentra os ranços de seu passado autoritário, sendo substituída, muitas vezes, por uma função controladora.

Ademais, é fundamental a formação em liderança, com ênfase na liderança compartilhada, uma vez que todos os indivíduos presentes na instituição de algum modo exercem liderança. Seguindo este modelo, é possível encontrar caminhos para a superação do perfil controlador e para o fortalecimento da função articuladora, pautada nos princípios de uma gestão democrática, garantindo assim, a distribuição de poder.

Outro aspecto que esta pesquisa possibilita entender, é a importância do combate à visão que os demais profissionais, diretores e redes de ensino possuem quanto a função do coordenador. Por outro lado, a pesquisa nos instiga a tentar compreender como o coordenador exercerá sua função em parceria com a direção escolar, assumindo o mesmo pressuposto quanto à liderança e às relações de poder.

É importante também investigar em cada realidade quais atributos legais são dados ao coordenador, e como cada atribuição pode fortalecer seu perfil de burocrata coercitivo ou de líder mobilizador dos anseios coletivos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. D. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. D.; PLACCO, V. M. N. D. S. (Org.) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 10ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 67-79.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, E. D. S. G. D.; GRINSPUN, M. P. S. Z. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. 1ª. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, L. R. D.; PLACCO, V. M. N. D. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 17-34.

PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D.; SOUZA, V. L. T. D. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D. (Org.) **O Coordenador no Espaço Escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

SILVA, I. M. D. et al. **Práticas de Coordenação Pedagógica na Escola Pública**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, N. S. F. C. D. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 104 p.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, Mar. 1985. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451985000100021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021&lng=en&nrm=iso)>. access on 17 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>.

- XXX -

## O PROCESSO FORMATIVO DAS EQUIPES TÉCNICAS NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA BAHIA

Moacir Freitas Borges<sup>58</sup>

Luzinete Barbosa Lyrio<sup>59</sup>

Maria Couto Cunha

<sup>60</sup>

### INTRODUÇÃO

**O** Art. 8º da LDB/96 estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Por sua vez a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), no seu artigo 7º fixa que esses entes federados devem atuar em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias dos planos educacionais. Esses dispositivos legais mostram a importância da iniciativa dos Estados em colaborar com os seus municípios tanto na elaboração como no monitoramento dos seus Planos. O sistema educacional da Bahia, a partir de uma ação da Coordenação de Projetos Especiais – COPE, tem desenvolvido um trabalho de assessoramento aos municípios na elaboração dos planos

---

<sup>58</sup> UNEB

<sup>59</sup> UNIFACS

<sup>60</sup> UFBA

municipais de educação após a aprovação do PNE/2014, assim como, no processo de monitoramento desses planos no Estado. Para tanto tem desenvolvido encontros regulares com esse objetivo nos territórios baianos.

Entende-se que o processo formativo é de fundamental importância para potencializar o aspecto crítico-reflexivo no que concerne a construção dos relatórios de monitoramento e de avaliação dos PME. Este resumo consiste em um relato de experiência sobre essa ação, fazendo uma reflexão sobre os impactos da formação das Equipes Técnicas para esse monitoramento e avaliação nos municípios do Estado Bahia.

Os PME correspondem ao planejamento para um decênio, abrangendo todas as redes de ensino do município. Todos os municípios baianos tiveram seus planos legitimados pelo Legislativo e pelo Executivo. Contudo, pode-se afirmar que nem todos os municípios têm um plano condizente com a sua realidade, pois alguns foram feitos de forma aligeirada e sem uma atenção ao diagnóstico preciso. Porém outros municípios foram mais crítico-reflexivos elaborando planos de acordo com as necessidades fundamentais para assegurar uma educação de qualidade. Apesar das dificuldades encontradas nesse processo é de se valorizar feito singular na história de educação da Bahia e do Brasil levando em conta a cobertura desse processo. Os municípios que não atenderam de forma significativa as premissas de construção do plano necessitam ser incentivados a adquirir a cultura de um planejamento sistêmico.

Após os PME serem legitimados a etapa seguinte consiste em estabelecer a publicação de uma normativa - um decreto ou portaria nomeando a Equipe Técnica responsável pelo monitoramento e avaliação dos planos. Ressalta-se que o monitoramento e avaliação devem constar na Lei que institui o PME, assim como foi preconizado no PNE/2014 no seu art. 5º o seu monitoramento contínuo e avaliações periódicas.

Destaca-se que o monitoramento e avaliação do PME na Bahia no período de 2016 a 2018 estiveram sob a responsabilidade da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e sua Secretaria de Educação - SEC, Porém, em dezembro de 2018, a SASE foi extinta. Com isto, a SEC assumiu a responsabilidade de monitoramento e avaliação dos PME a partir de então.

Vale destacar que desenvolver um trabalho de monitoramento e avaliação não é tarefa fácil, pois a engrenagem e estrutura do PME é bastante complexa, fazendo necessária a formação em serviço das equipes com a intenção de potencializar os sujeitos no trabalho de reflexividade das estratégias e seus respectivos indicadores, para mensurar o que o município avançou ou não e quais os esforços que serão necessários para atingir as metas.

A reflexão em pauta baliza-se aos níveis de pesquisa estabelecidos por Gil (2014), como: exploratória, pois tem a intenção de proporcionar a visão geral do objeto em estudo proposto; descritiva, devido a apresentação das características dos sujeitos que compõem a equipe técnica; explicativa, porque detalha a razão e o porquê dos fenômenos, além de aprofundar o conhecimento da realidade sobre o processo de formação das equipes técnicas para o monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação.

## **O PROCESSO FORMATIVO DAS EQUIPES TÉCNICAS NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE BAIANOS**

Parte-se do pressuposto, inspirado na Pedagogia crítica de Paulo Freire (1998) de que o processo de reflexão crítica favorece ao desenvolvimento de sujeitos e conduz para a reflexão das realidades social, histórica e cultural, neste caso, a partir do trabalho das equipes técnicas com a execução, monitoramento e avaliação dos planos, criando possibilidades para transformar a educação municipal.

Enfatiza-se que as formações tiveram como premissas para as Equipes Técnicas Municipais: as metodologias ativas, pois se fundamentam no aporte teórico de Paulo Freire (1998), cuja concepção é alicerçada em uma educação libertadora, dialógica, reflexiva, conscientizadora, transformadora e crítica; o uso e interpretação de dados, que fizeram parte da formação, visto que todo plano de educação é composto de indicadores e estes precisam ser analisados regularmente; o trabalho colaborativo, uma vez que as equipes técnicas eram compostas por representantes de diversas instâncias de controle social e da sociedade civil; a coerência ao contemplar o contexto em que cada representante da equipe técnica encontrava-se inserido; e o uso de evidências,

dado que a formação deve ser constantemente otimizada a partir das evidências dos respectivos planos de educação.

A equipe da COPE tem conseguido resultados significativos neste empreendimento, pelo número de relatórios concluídos e encaminhados, pelo interesse demonstrado pelas equipes municipais em desenvolver o trabalho com sucesso, além de conseguir um número significativo de municípios que interagem com o setor da COPE, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que a Coordenação administra.

No Quadro 1 apresenta-se um panorama do processo formativo das equipes técnicas municipais realizado durante o ano de 2019 e dos resultados desta formação, pois após as formações as equipes produziram os Relatórios de Monitoramento e o Documento de Avaliação do PME.

De acordo com o Quadro 1, observa-se que os 27 Territórios de Identidade estiveram envolvidos no processo formativo; dos 417 municípios baianos, 373 participaram da formação nos seus respectivos Territórios e 187 produziram o Relatório de Monitoramento do PME e 97 o Documento de Avaliação do PME, demonstrando o cenário de respostas bem sucedidas do processo empreendido, o qual acredita-se reverter em ajustes no planejamento e melhorias das ações nos municípios.

**Quadro 1 - Municípios Participantes no Processo Formativo nos Territórios de Identidade, Números de Relatórios de Monitoramento e Documento de Avaliação Postados no AVA**

TERRITÓRIOS	DATA DA FORMAÇÃO	TOTAL DE TERRITÓRIOS CONVIDADOS		MUNICÍPIOS PRESENTES	RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO POSTADOS		DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO
						POSTADOS	
Portal do Sertão	04/07	2	17	17	33	9	3
Litoral Norte Agreste Baiano			18	16		8	1
Sisal	05/07	2	20	17	31	7	5
Bacia do Jacuípe			15	14		6	3
Baixo Sul	09/07	2	15	13	50	4	1
Vale do Jiquiriçá			20	18		12	6
Recôncavo		1	19	19		12	5
Costa do Descobrimento	11/07	2	8	7	17	5	1
Extremo Sul			12	10		3	1
Litoral Sul	12/07	1	27	22	22	2	2
Semiárido Nordeste II	16/7	2	19	17	22	7	2
Itaparica			5	5		2	2
Sertão do São Francisco	18/7	2	10	10	19	5	1
Piemonte Norte Itapicuru			9	9		8	4
Sudoeste Baiano	24/7	1	24	23	23	10	5
Médio Rio de Contas	25/7	2	16	16	28	5	3
Médio Sudoeste da Bahia			13	12		8	6

Velho Chico	30/7	2	16	15	25	9	5
Bacia do Rio Corrente			12	10		5	3
Bacia do Rio Grande	01/8	1	15	14	14	5	3
Sertão Produtivo	20/08	2	20	15	20	11	9
Bacia do Paramirim			8	5		2	0
Metropolitana de Salvador	23/08	1	13	9	9	3	2
Piemonte da Diamantina	27/8	2	9	7	25	5	3
Irecê			20	18		11	5
Piemonte do Paraguaçu	29/8	2	13	13	35	6	5
Chapada Diamantina			24	22		17	11
TOTAL		27	417	373	373	187	97

**Fonte:** Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2020)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reforça-se o quão importante é o processo formativo das Equipes Técnicas para Monitoramento e Avaliação dos PME, principalmente, para a concretização desta tarefa que exige a produção de estudos amparados em indicadores quantitativos e medidas de processos educacionais. É necessário destacar a grande dificuldade que as equipes municipais tiveram para encontrar dados adequados para o cálculo dos indicadores das metas, visto que, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deixou uma lacuna, no sentido de cumprir sua atribuição de, a cada dois anos, realizar estudos para aferir o cumprimento das metas estabelecidas, organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, conforme determina Art. 5º § 2º a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, restringindo-se a divulgar apenas dados das capitais e regiões metropolitanas, deixando os municípios sem dados

oficiais para realizar seus cálculos. No entanto essas lacunas estão sendo compensadas com análises qualitativas do cumprimento das estratégias de cada meta, conforme orientações fornecidas às equipes ao tempo das formações. Reitera-se a importância dessa experiência de trabalho colaborativo que a Secretaria de Educação do Estado empreende com os municípios com o fito de perseguir o alcance das metas dos seus planos educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MATUS, Carlos: **Adiós, Señor presidente:** planificación, antiplanificación y gobierno. Caracas. Ed. Pomaire, 1987

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nathalia Rissane Costa Gomes<sup>61</sup>

Alexandre Viana Verde<sup>62</sup>

### INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho discute o Projeto Político Pedagógico como instrumento para uma gestão democrática, afirmando a importância deste documento, o qual representa a comunidade escolar a partir do estabelecimento de valores, princípios, fundamentos, estratégias e avaliações que elucidam o processo educacional a partir de um planejamento que contribua para o processo de formação da gestão democrática nas escolas.

Durante o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada uma abordagem histórica e dialética, através de pesquisa bibliográfica e documental a partir de estudos teóricos de autores como Gesser (2011), Gadotti (2012), Viegas (2001), Paro (2010). A pesquisa documental consiste na análise de instrumentos legais que permitiram traçar caminhos para a institucionalização da gestão democrática enquanto princípio de gestão, como a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/96 e a Lei 13.005/14.

---

<sup>61</sup> Universidade Federal do Maranhão

<sup>62</sup> Universidade Federal do Maranhão

Sob esse prisma, entende-se, preliminarmente, que a gênese do planejamento escolar é caracterizada, conforme Gesser (2011), pela racionalidade capitalista de mercado, pois a economia capitalista foi a primeira a gerar a necessidade de fazer planos, assim como no setor industrial, prevendo um plano sistemático e técnico, fazendo surgir assim, ao longo do tempo diversos planos de acordo com os modelos de organizações industriais e tecnológicas. Nesse sentido, tornou-se necessário repensar a questão do planejamento escolar e quais as suas reais finalidades para a concretização da democracia na escola.

### **CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA**

Ao longo da história, o Projeto Político Pedagógico é concebido como uma forma de planejamento educacional em todos os âmbitos. Segundo Gesser (2011), os projetos pedagógicos são compreendidos como uma ferramenta essencial para a orientação de atividades relacionadas ao diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, atentando para a reformulação de acordo com a necessidade. Dessa forma, é fundamental que todas as instituições, sobretudo as educacionais, construam e reconstruam seus planejamentos de forma que atendam as especificidades de cada área institucional, considerando a forma democrática de elaboração.

A questão do planejamento democrático perpassa pela discussão da gestão democrática que, para Viegas (1998, p. 165), “(...) é a geração de um novo modo de administrar a realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. A gestão democrática se caracteriza pelo discurso da autonomia, cidadania e participação no espaço escolar estando relacionada a construção do Projeto Político Pedagógico, pois, segundo Paro (2010), a gestão democrática da escola deve estar diretamente envolvida como o planejamento do processo ensino-aprendizagem, atividade fim de toda instituição de ensino.

Na organização da educação brasileira, a gestão democrática atrelada ao PPP é afirmada na Constituição Federal de 1998, no art. 208 que instituiu como princípio: “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL,

1988), sendo reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em que no artigo 14 define como norma de gestão a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), que apresenta o PPP como forma de fortalecimento da participação da comunidade escolar e fortalecimento da gestão democrática nas instituições educacionais.

Contudo, a inserção dos profissionais de educação na elaboração das políticas escolares tem sido cada vez menor, pois a resignificação dos saberes e práticas vem sendo estruturados por políticas neoliberais que têm grande interesse na formação dos alunos. Assim, são incluídos outros atores no cenário educacional que levam produtos e ideias prontas para inserção no plano escolar, desconsiderando as especificidades institucionais e silenciando a voz dos principais sujeitos que deveriam fazer parte da organização dos principais documentos escolares, sobretudo o Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição educacional passa por um processo de construção, implementação e avaliação, o qual deve expressar de maneira clara todos as etapas e reformulações, quando se fizer assim necessário. Por isso, deve ser estudada a realidade da escola identificando as limitações e obstáculos e aquilo que é possível realizar, principalmente na instauração de um processo democrático como parte do projeto da escola, pois são essas peculiaridades relacionadas ao projeto que forma a identidade da escola. Gadotti (2012) cita algumas dessas limitações como a pouca experiência democrática, autoritarismo, liderança tradicional dentre outras as quais precisam ser superadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O planejamento educacional é a ferramenta que norteia as ações e decisões da escola, sendo este o principal instrumento para efetivação das práticas pedagógicas de forma consciente. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico se constitui como uma forma de planejar, esboçando o que se quer realizar a partir da realidade, garantindo a operacionalidade desejada por meio da avaliação e da correção quando necessário. Dessa forma, é imprescindível que cada instituição, seja ela pública ou privada, elabore o seu projeto

pedagógico, sobretudo, de forma democrática, com a participação de toda a comunidade escolar.

Na perspectiva do Projeto Político Pedagógico como um importante alicerce para a consolidação de uma gestão democrática, entende-se que este processo se dá por meio do caráter participativo da elaboração do documento a partir de diálogos necessários com a comunidade para alcançar possibilidades de superação dos problemas existentes. É através do Projeto Político Pedagógico que o espaço do debate se torna mais sólido e consistente. À vista disso, tem-se a certeza de que o projeto pedagógico não é estático, sendo este um documento que precisa estar aberto às transformações sociais que ocorrem e afetam diretamente a direção educacional. Nesse sentido, o PPP analisado é receptível quanto às mudanças que precisam ser efetivadas para a qualidade da educação das crianças e para o anseio da comunidade de um modo geral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 10/02/2020.

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

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 10/02/2020.

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: **Autonomia da escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti, José E. Romão (Orgs.). – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GESSER. Verônica. **O planejamento educacional: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática**. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

PARO, Victor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexão sobre a prática do diretor escolar. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. Vol. 36, nº 3. 2010.

VIEGAS, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

**O PROVIMENTO AO CARGO DE  
DIREÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES  
NOS PROCESSOS DE  
GESTÃO DEMOCRÁTICA  
DA ESCOLA PÚBLICA**

**Leonardo Moraes dos Santos<sup>63</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é oriundo de pesquisa realizada entre 2017 e 2018, como conclusão do Mestrado Acadêmico pela Universidade Federal da Bahia. Dito isto, parte do entendimento apontado por Dourado (2013) de que as formas de provimento ao cargo de direção escolar podem não determinar o tipo de gestão, mas certamente interferem em seu curso. Com isso, problematizamos: de que maneira a eleição e a indicação, enquanto formas de provimento ao cargo de direção escolar, implicam nos processos de gestão democrática na escola pública?

Tivemos como objetivo analisar de que maneira a indicação e a eleição implicam nos processos democráticos em duas escolas públicas, levando em consideração a possibilidade de haver relação entre as formas de escolha do diretor escolar e a gestão democrática. Caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa (Minayo, 2009). Compreendendo que a educação escolar se apresenta como um contexto que envolve diversas relações

---

<sup>63</sup> Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação de Milagres-BA

humanas, mediadas por determinado contexto social.

Como campo empírico, elegemos duas escolas públicas no município de Jequié-BA, onde uma pertence ao sistema municipal de ensino, onde o diretor é indicado, e a outra ao sistema estadual de ensino, onde o diretor passa por um processo de eleição. Como procedimento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, com sujeitos que compõem a comunidade das escolas pesquisadas, bem como atores ligados à educação escolar: representante do sindicato dos trabalhadores em educação (APLB); diretor escolar; professor representante do conselho escolar; um estudante; um(a) Pai/Mãe de estudante que compõe o conselho escolar; e um funcionário da escola.

## **DESENVOLVIMENTO**

Paralelo ao movimento de redemocratização brasileiro, surge no cenário das políticas educacionais o conceito de gestão democrática da educação pública, que se insere no contexto da gestão escolar como um elemento capaz de produzir maior participação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar, bem como de dar maior transparência à gestão pública. Segundo Paro (2016) os pressupostos de uma gestão democrática se inserem numa efetiva participação de pais, alunos, professores e funcionários da escola. Além disso, graus de autonomia são necessários para favorecer uma gestão participativa dos recursos técnicos e pedagógicos da escola pública. Nesse sentido, a promulgação da CF/88 e a LDB/96, ao trazerem a gestão democrática como um princípio do ensino público, representam a expressão de lutas efetivadas por diversas forças que ao longo da história educacional brasileira serviram de pilar para as políticas de democratização da educação (DOURADO, 2013).

Como desdobramento deste contexto, o debate sobre o provimento ao cargo de direção escolar surge como um interessante elemento para a democratização da escola pública. Segundo Dourado (2013) dentre as formas de provimento a via eleitoral passa a ser considerada como aquela que mais se coaduna com uma concepção democrática da educação e capaz de produzir efeitos positivos no que diz respeito à participação dos diversos atores que compõem a escola, ao passo que a indicação por cargo político passa a ser

questionada e ligada a formas tradicionais de conceber a administração do ensino.

Dourado (2013) aponta cinco formas usuais de provimento ao cargo de direção escolar, quais sejam: diretor de carreira; a livre indicação direta; o concurso público; o diretor indicado por lista tríplice ou sêxtupla; e a eleição direta.

Dito isto, nosso estudo demonstra que a eleição e a indicação, além de estarem situados em campos opostos no que diz respeito à concepção de gestão democrática, refletem práticas de gestão também peculiares. Na forma como o diretor é provido, em diversos trechos das entrevistas, tivemos a percepção de que a indicação política é considerada pela comunidade - na escola onde a indicação acontece - como algo desfavorável para a gestão. Inclusive, com indicações de que o favorecimento político na escolha do diretor, enquanto prática recorrente no sistema municipal de ensino, demonstra, como apontado por Dourado (2013), Mendonça (2001) e Paro (2016), que a indicação política implica em relações clientelistas dentro da escola. No contexto pesquisado, isso acontece no modo como a comunidade se relaciona com a gestão da escola, que, via de regra, não há uma problematização das relações de poder dentro desta, no sentido de haver uma diluição das hierarquias rígidas (PARO, 2016).

No que diz respeito à eleição, contudo, os dados demonstraram que a forma como o diretor é escolhido, muito embora seja considerado pela comunidade como um processo de eleição, notamos que este faz parte de um dos momentos de escolha do diretor. O que há é um processo seletivo em que o diretor, para participar do pleito, precisa se submeter a um curso e uma prova objetiva, que nós chamamos aqui de modelo misto. Então, por este aspecto, problematizamos esta forma de escolha, porque ela acaba dando demasiada importância para os critérios de racionalidade técnica, influenciado, pelo que Oliveira (2015) aponta como o novo modelo de gestão pública, em que as estratégias de mercado adentram a escola, agregando um novo perfil ao diretor atrelado a uma perspectiva gerencial, nos moldes de uma empresa privada. Os dados coletados na Escola Estadual revelam que o diretor tem agregado diversas tarefas e concentrado funções; o próprio Diretor Estadual confirma que a carga de trabalho tem sido intensa, alçando-o como o principal articulador das ações da escola, inclusive assumindo o direcionamento dos trabalhos no

conselho escolar.

Nesse sentido, o ponto de encontro entre os dois contextos está na perspectiva gerencial que tem dado contorno à gestão das escolas pesquisadas, incidindo em uma participação limitada, no momento em que as discussões estão concentradas em uma percepção técnica de gestão. Além disso, pensamos, também, que a participação da comunidade está associada a uma ideia de colaboração e não de efetiva participação nas decisões da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados demonstraram que a eleição, alçada como etapa final para o provimento ao cargo de direção escolar, trouxe avanços para a gestão da escola, no sentido de desarticular o papel do diretor com práticas patrimoniais, no entanto, no que diz respeito à gestão democrática há ainda desafios a serem enfrentados, sobretudo no que se refere à participação. Já a indicação política, pensamos que esta guarda uma intrínseca relação com formas patrimoniais e clientelistas. No entanto, não podemos deixar de considerar que há uma tentativa de construção de uma lógica democrática no município, demonstrado pelos documentos legais que tratam sobre a educação no sistema municipal de ensino de Jequié-BA. Assim, nos parece claro que há, nesta esfera administrativa, um desencontro com o que a legislação aborda e com o que é praticado em termos de provimento ao cargo de direção, mas não podemos deixar de considerar que o fato de haver tal desencontro se constitui, em certa medida, como um avanço para o campo da gestão democrática, que reflete o contexto das políticas educacionais impulsionadas pela CF/88 e a LDB/96 que a introduziu como dispositivo jurídico, mas que, sobretudo, representa um amplo espaço de lutas e conquistas travadas ao longo da história brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: fevereiro de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências novos desafios. 8. Ed. São Paulo: Cortez 2013.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática no ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº. 75, Agosto/2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). 28º ed. Petrópolis, RJ, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira (org.). **Gestão democrática da educação**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

## O QUE DEFINE UM LÍDER? FERRAMENTAS ESTRATÉGICAS PARA AVALIAR A EFICÁCIA DOS GESTORES ESCOLARES<sup>64</sup>

Maria Gorete Sacramento de Jesus

### INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados à importância da liderança educacional assumiram discussões relevantes na sociedade contemporânea, em razão da amplitude de suas atribuições, cujo poder de engajar e conduzir transformações repercute dentro e fora dos limites físicos da instituição, o que suscita não apenas conceituar, explicar ou romantizar a sua relevância, mas compreender sua eficácia como forma de encontrar caminhos que conduzam às melhores práticas em torno do progresso sustentável nas organizações educativas.

Justifica-se ampliar as pesquisas sobre liderança educacional, dada a crescente relevância do assunto nas últimas décadas, uma vez que as organizações precisam de líderes capazes de transformar o ambiente e engajar todos os responsáveis no processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar que existem lacunas no processo de avaliação de desempenho dos gestores escolares, verifica-se a necessidade de refletir sobre o que define um líder e

---

<sup>1</sup>Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

identificar práticas positivas de gestão que corroboram para a avaliação da sua eficácia.

Para tanto, é necessário verificar a direção por valores, quadros de referência e as ferramentas estratégicas para avaliar a eficácia dos gestores escolares. Faz-se necessário, pois, trabalho sistematizado, organizado, estruturado, cuja disciplina na condução da metodologia será um caminho a ser percorrido para ampliação dos saberes.

Portanto, a pesquisa será de abordagem qualitativa de natureza exploratória a partir da pesquisa bibliográfica, a qual de acordo com Almeida (2014, p. 25) dá suporte para as técnicas a serem utilizadas pelo pesquisador, “auxilia na demarcação do problema, na determinação dos objetivos, e na fundamentação teórica do estudo”. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a relevância da direção por valores e os quadros de referência como ferramentas estratégicas para avaliar a eficácia dos gestores escolares.

## **DESENVOLVIMENTO**

Trigo e Costa (2008, p.2) salientam que “[...] a liderança passa a ser considerada como uma das chaves para promover mudanças nos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de torná-las mais eficientes e eficazes”. O líder deve ser um exemplo para sua equipe, demonstrar empatia, saber planejar e desenvolver diálogos democráticos com o objetivo de envolver todos os interessados nos assuntos pertinentes às melhores práticas escolares.

Embora existam inúmeros aspectos importantes intrínsecos à gestão escolar, concentrar-se-á em cinco componentes fundamentais que colaboram de forma estratégica para avaliação da eficácia dos gestores escolares, quais sejam: planejamento, diálogos democráticos, formação de multiplicadores, preparação de sucessores e uso das tecnologias. De acordo com Hargreaves e Fink (2007) para garantir a sustentabilidade da liderança nas organizações educativas, precisa-se focar no aprendizado, investir em treinamento, acreditar no trabalho em equipe, preparar sucessores, respeitar o passado, acreditar no aprimoramento.

Os diálogos devem ser claros para que todos os colaboradores tenham confiança nos projetos da instituição. A partir da construção dos valores, do planejamento, emerge a necessidade de formação de multiplicadores, distribuição de responsabilidades, preparação de sucessores, acompanhamento e foco nos resultados almejados. “A confiança perpassa as ações de um trabalho compartilhado que traduz os valores do grupo, [...] é sinônimo de credibilidade, de reciprocidade, de segurança, de sinceridade afetiva, características de sucesso do trabalho do gestor” (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2010, p. 31).

Trigo e Costa (2008) informam que a direção por valores é um conceito recente, foi equacionado no final dos anos noventa na Espanha por Salvador Garcia e Shimon Dolan e a consideram como aparatos estratégicos de liderança, cuja finalidade é simplificar, orientar, comprometer, partilhar valores pautados na missão e visão da organização e, principalmente, absorver complexidades. Os quadros de referência, por sua vez, foram elaborados após estudos realizados nos países: Austrália, Chile, EUA, Canadá, Inglaterra e Nova Zelândia, nos quais os autores, Costa e Figueiredo (2013), extraíram as melhores práticas aplicadas pelas escolas destes países, sintetizaram conforme seis dimensões avaliadas, tornando-se uma tendência das políticas educativas para orientar o cumprimento dos objetivos de desempenho em liderança e designar parâmetros de comportamento dos líderes escolares.

Costa e Figueiredo (2013) salientam que estes quadros contemplam seis dimensões fundamentais: orientação estratégica, visão e missão; processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica); relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gestão de recursos; prestação de contas e responsabilização; relações com comunidade e contextos, sendo considerados como um ponto de partida para compreensão, preparação, desenvolvimento e avaliação da eficácia dos líderes escolares. Não se pode olvidar, no entanto, das dificuldades para implementar as ações estratégicas, haja vista os gargalos estruturais, sociais e questões políticas que lhe são inerentes. Para Novaes (2014, p. 96) “a escola se constitui num ambiente complexo por abranger diversos aspectos relativos à sua natureza institucional, como também por envolver várias situações particulares de uma sala de aula”. Portanto, a perspectiva deve ser realista com o cenário e requisita adequações dos recursos disponíveis nas organizações educativas.

Após realizar comparativo de ambas as ferramentas, a gestão educacional poderá avaliar os valores e as dimensões apresentadas conforme as necessidades da escola, pois cada uma apresenta problemas, infraestrutura, processos, cultura, pessoas diferentes, e em seguida, poderá elaborar seu plano estratégico para avaliação da eficácia dos gestores educacionais, escolher as melhores práticas e tomadas de decisões. Abaixo a proposta de trabalho elaborada como sugestão que engloba os fundamentos da direção por valores e quadros de referência.

Quadro 1 - Plano estratégico - Caminhos através da direção por valores e quadros de referência

Ação	Relevância	Componentes
Dialogar com equipe	Criar canais para críticas e ou sugestões, ouvir, solicitar contribuições de melhorias, enxergar oportunidades.	Diálogos Democráticos
Aplicar pesquisa de clima	Aplicar pesquisa de clima para compreender a percepção dos colaboradores em relação à atuação de seus gestores.	Diálogos Democráticos / Uso das Tecnologias
Conhecer forças, fraquezas, oportunidades e ameaças	Trabalhar esses elementos e desenvolver projetos de aperfeiçoamento.	Planejamento
Preparar apresentação institucional	Apresentar planejamento da organização, enfatizar missão, visão, valores, objetivos e metas.	Planejamento
Divulgação do planejamento - Uso das Redes Sociais.	Divulgar os objetivos e valores através dos recursos disponíveis na instituição e redes sociais.	Uso das Tecnologias
Formar Multiplicadores	Envolver os líderes táticos, operacionais e identificar os colaboradores com perfil de liderança formar alianças estratégicas.	Formação de Multiplicadores
Programa para formação de líderes	Desenvolver programa para desenvolver colaboradores que já ocupam cargo de gestão e para aqueles com perfil de líderes.	Sucessão
Distribuir Responsabilidades	Avaliar todas as fases do planejamento institucional e envolver os responsáveis por cada etapa.	Planejamento
Cronograma	Planejar, avaliar os prazos para início das atividades, solicitar sugestões, reforçar responsabilidades,	Planejamento

acompanhar.

Feedback	Desenvolver cultura de aplicação de feedback, reconhecimento das melhores práticas.	Diálogos Democráticos
Formar Alianças com comunidade	Após envolver o staff, assegurar confiança e credibilidade do projeto, envolver a comunidade para apoiar a instituição.	Diálogos Democráticos / Uso das Tecnologias
Retroalimentação	Revisão constante dos projetos, busca por melhorias contínua.	Planejamento
Ensino-Aprendizagem	Fortalecer a liderança do docente para aperfeiçoamento contínuo, conscientização e estímulo no geral para o uso das tecnologias, melhorias do currículo institucional e desempenho dos alunos.	Todos

Fonte: Dados organizados pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da liderança nas organizações educativas está atrelada não apenas à sua representatividade perante os limites da instituição, já que sua influência ecoa também no seu entorno, conduzindo ações que podem transformar o cotidiano da coletividade, logo a direção por valores e os quadros de referência são ferramentas estratégicas para avaliar a eficácia dos gestores educacionais.

Por fim, vislumbra-se que não existem modelos conclusivos, tornando-se relevante aprimorar os estudos sobre liderança, avaliar qual a melhor maneira de medir a eficácia, sem negligenciar a importância dos valores éticos, morais e humanos. Com efeito, busca-se com o presente projeto de pesquisa ampliar os diálogos, apresentar ferramentas para avaliação dos gestores escolares no contexto da educação básica da rede municipal na cidade de Salvador/BA, propondo-se a construção de um plano estratégico, respeitando-se as particularidades de cada instituição.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Metodologia da Pesquisa**. Núcleo de Educação à distância: Centro Universitário de Maringá, Maringá - PR, 2014.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 183-202, 2013.

HARGRAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança Sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacionais**. Salvador: EDUNEB, 2014.

OLIVEIRA, DeJane Silva; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rego. **Educação Superior: Questões Contemporâneas**. Salvador: EDUNEB, 2010, p. 19-47.

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

## PAPEL E ATUALIDADE DE ANÍSIO TEIXEIRA NA CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO<sup>6566</sup>

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel<sup>67</sup>

### INTRODUÇÃO

**É** impensável abordar a educação na Bahia sem um destaque especial à figura e às ideias de Anísio Teixeira. Anísio Teixeira é pensamento e ação. Seu pensamento está articulado com a sua maneira de agir. A luta pela escola pública, universal, laica, gratuita e de qualidade para todo o cidadão brasileiro foi um ideário na vida desse educador. Em suas próprias palavras, no Brasil só existirá democracia no dia em que a escola pública preparar a população para o exercício democrático.

A atualidade de suas ideias é percebida claramente. Para ele, o ensino secundário era generalista, ignorando as capacidades e aptidões individuais dos estudantes. A educação deveria ser especializada ou particularizada. Uma educação extremamente diversificada, a fim de atender aos anseios da sociedade. Defensor de um ensino que não fosse privilégio e a indignação por uma educação, muitas vezes dual, consolidaram suas ideias no cenário das políticas públicas brasileiras. Este texto tem como objetivo apresentar as principais concepções de educação pública, preconizadas por Anísio Teixeira,

---

<sup>65</sup> Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

<sup>66</sup> Este texto foi publicado, na íntegra, como capítulo da Tese de Doutorado da autora: O ensino médio no Brasil: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais. Brasília, 2013.

<sup>67</sup> Universidade do Estado da Bahia

enfocando sua atualidade e relevância na concretização das políticas públicas na Bahia.

## DESENVOLVIMENTO

Anísio Teixeira foi o difusor das ideias de Dewey no Brasil, de quem traduziu várias obras para o português. A primeira influência do pensamento deweyano foi no movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. Essas ideias pragmatistas influenciaram muito a educação brasileira no início do século XX. Para a implantação de uma escola pública baseada na concepção deweyana eram necessários muitos investimentos financeiros no sistema de ensino, pois Dewey preconizava uma escola com laboratórios, espaços físicos adequados e uma estrutura pedagógica que desse suporte fundamental. Talvez estes elementos justifiquem o fato do Estado não ter mostrado interesse e ter priorizado tanto a educação privada (EDUCADORES, 2007).

As ideias de Dewey (1933) demonstraram que os processos de observação e experimentação na escola proporcionam novas descobertas e maior desenvolvimento mental nas crianças: “A observação consiste em uma exploração. Descobrir o que se acha oculto e desconhecido, para atingir um fim prático e teórico” (p. 237).

Contemporâneo de Dewey, Kilpatrick (1933) afirma que a aprendizagem está ligada à aquisição de um modo de comportamento e que só aprendemos o que é bem sucedido. O processo de aprender exige uma experiência real, em situação social. Para ele, o *transfêr* proporciona uma aproximação entre a vida escolar e a vida exterior. É a evidência de semelhança entre o velho e o novo. A escola que a sociedade precisa deve ser um ambiente propício à atividade do aluno, deve penetrar na vida real da criança e que os professores estejam conscientes de que o desenvolvimento na infância se dá pela atividade progressiva e ativa do aluno (KILPATRICK, 1933).

Na proposta pedagógica baseada no pensamento deweyano a sociedade deve ter um tipo de educação que dê ao indivíduo um interesse pessoal em relacionamento social e controle nos hábitos da mente, os quais assegurem mudanças sociais sem introduzir discórdias, por meio de interações de diferentes formas de vidas, associadas ao processo da democracia (DEWEY, 1966).

Destacam-se alguns pontos relevantes do ideário democrático do pensamento de Dewey, que foi incorporado à proposta pedagógica da Escola Nova: relação entre o programa escolar e o desenvolvimento mental da criança; adequação do currículo aos aspectos cognitivos da criança; práticas pedagógicas que proporcionem o despertar para a autonomia e as ações conjuntas da criança. Teixeira (1968) salienta que “o novo tipo de sociedade – democrática e científica – não poderia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelho escolar todo especial” (p. 31).

Em 1928, Anísio, então Diretor Geral de Instrução Pública, apresenta um relatório sobre a educação na Bahia ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, que deveria ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia (TEIXEIRA, 1928), referente ao quadriênio de 1924 a 1928. O panorama da educação da rede estadual na Bahia em 1923 revelava um quantitativo ínfimo de matrículas escolares, de 23.428. Quanto ao ensino secundário na Bahia foi apresentado da forma do quadro 1:

**Quadro 1 - O ensino secundário no Estado da Bahia 1924-1928.**

<b>Situação do ensino secundário na Bahia</b>
Mantém o Estado um único estabelecimento oficial de ensino secundário;
Está o ensino secundário, nessa sua concepção, de curso preparatório para a Universidade;
Fora desse espírito de confiança, a cooperação do Governo Federal, como no caso de ensino secundário, resulta em um enfraquecimento da vitalidade das organizações estaduais, subordinadas até em pequenos detalhes a um modelo oficial do Rio de Janeiro.
A seguir a escola vocacional técnica completará a formação dos quadros do trabalho econômico do Estado.
É a própria filosofia do ensino secundário que é preciso alterar, a fim de se modificar a atitude dos nossos jovens para com as carreiras de verdadeiros resultados econômicos, indústrias, comerciais ou agrícolas.
Uma educação que não prepara para ganhar a vida é uma educação parcial e incompleta. O simples curso acadêmico dos nossos ginásios merece esse julgamento.
O Ginásio, com a sua atual organização, é uma máquina para conservar e alimentar a mentalidade que uma velha e longa associação entre trabalho manual e classe social inferior criou, de uma pretensa superioridade das profissões não manuais.

Fonte: Pesquisadora com base em Teixeira (1928).

Percebe-se, a concepção de um curso enciclopédico, supostamente propedêutico ao ensino superior. Quer ensinar um pouco de cada coisa, falhando

na sua finalidade propedêutica e de cultura geral. Assim, com um ensino destinado à grande maioria da população jovem do país, impõe-se uma modificação na sua finalidade e objetivos.

É de salientar que para Anísio a educação secundária deveria passar por uma transformação. Ela deveria atender às necessidades da população. Deveria avançar de uma escola linear, rígida e uniforme, que seguia um modelo legal imposto, para uma heterogênea, diversificada e múltipla. Para o autor, o legislador constitui o maior reformador educacional. A lei de equivalência do ensino médio foi o começo da transformação. Portanto, a transformação da escola secundária é decorrência de mudanças sociais e do processo educativo. Não é uma mudança voluntária. Ela é inevitável (TEIXEIRA, 1954).

O autor afirma que os brasileiros estão querendo uma educação secundária que lhes abra todas as portas. Um dos grandes equívocos da escola secundária é julgar que pode ensinar as coisas pela generalidade. Para o autor, toda a educação tem que ser especializada ou particularizada. Uma educação extremamente diversificada, a fim de atender às capacidades e aptidões individuais dos seus alunos (TEIXEIRA, 1954).

Neste quadro de reduzida cifra, Teixeira (1928, p. 89) conclui que “uma educação que não prepara para ganhar a vida é uma educação parcial e incompleta”. É necessário alterar a própria filosofia do ensino secundário, a fim de proporcionar mudanças de atitude dos jovens.

Contemporâneo de Anísio, Fernando de Azevedo, no livro **A cultura brasileira** (1996), comenta as atuações de Anísio Teixeira. Segundo o autor, por meio da reforma educacional, ele tentou injetar na realidade tudo o que esta pudesse suportar de sua doutrina e princípios: “Foi pela ação vigorosa de Anísio Teixeira que se acentuaram, na política escolar do Distrito Federal, as influências das ideias e técnicas pedagógicas norte-americanas” (p. 665).

Em 1950 é inaugurada a Escola Parque, destinada à população carente, que tinha como meta a educação integral em tempo integral, proposta revolucionária para a época. Trata-se de uma experiência marcante na história da educação da Bahia, posteriormente reproduzida, com modificações, na nova capital da República e em outras iniciativas similares, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Segundo Gomes (2010), na obra **Darcy Ribeiro**, a trajetória dos CIEPs é bastante longa e remonta aos anos de 1931-1935. Anísio Teixeira, então diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Rio de Janeiro, iniciou a caminhada na concretização da escola progressivista. O CIEP era “um centro não só de educação, mas de atendimento a outras necessidades, com o conceito de escola-casa” (p. 52).

Suas ideias continuam atuais, sendo que algumas de suas propostas tenham sido implementadas. Seu ideário de educação inspira e sobrevive até hoje está sintetizado no quadro 2, explicitado em sua obra **Educação para a democracia** (1997).

**Quadro 2** - Algumas das principais ideias de Anísio Teixeira sobre a educação brasileira

Ideias	Formulação
Autonomia dos serviços de educação	“O estado democrático organiza os serviços educativos de modo a que se governam a si mesmos” (p. 56).
A educação pré-escolar	“Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente” (p. 65).
A educação elementar ou primária	“Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa do que o ensino a toque de caixa de leitura, escrita e contas” (p. 83).
A educação rural	“Produz um involuntário desenraizamento das crianças bem dotadas da região” (p. 99).
A educação secundária	“O ensino que se deve ministrar aos indivíduos de 11 a 18 anos de acordo com as suas capacidades e interesses próprios” (p. 106).
A universidade e sua função	“Manter uma atmosfera de saber pelo saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve” (p. 123).
Preparação do professor de ensino secundário	“Conflito existente entre a preparação acadêmica e a preparação profissional” (p. 113).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações de, (TEIXEIRA, 1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São formulações de grande atualidade para a definição das políticas públicas do ensino médio no Brasil. O foco de transformação social permeia o ideário de ensino preconizado por Anísio. Nesse entendimento, ao consagrar que a “Educação não é privilégio” e a “Educação é um direito”, o autor em tela deixa explícito que não basta institucionalizar a educação como um direito subjetivo, mas a reivindicação da sociedade civil deve ser por uma educação de qualidade e que atenda ao pleno desenvolvimento do educando. Outra cobrança é com os poderes públicos, assumindo responsabilidade e comprometimento com uma “escola pública, gratuita, universal e laica para todos”.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

DEWEY, John. **Democracy and education**. Toronto: Ontario: Collier-Macmillan Canada, 1966.

EDUCADORES brasileiros. **Anísio Teixeira: educação não é privilégio**. Produção do Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: TV escola, v. 3, 2007. 1 DVD (45 min), DVD vídeo, son., color.

GOMES, Candido Alberto. **O Brasil e seus futuros**. Brasília: SENAI.DN, 2010.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1933.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **O ensino médio no Brasil: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais**. Brasília, 2013. 248p. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia – 1924 a 1928**. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.21, n.53, abr./jun. p.3-20, 1954.

## PARA AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, O QUE HÁ DE NOVO SOB O SOL NO GOVERNO BOLSONARO?

Luis Carlos Marques Sousa<sup>68</sup>

### INTRODUÇÃO

**D**entre as grandes dívidas que o Brasil possui para com a maioria da sua população, sobressai-se a do acesso e permanência exitosa na educação escolar e, de modo mais intenso, em relação ao superior. Entrementes, na primeira versão da Constituição federal de 1988, havia um dispositivo para que, no prazo de dez anos, as universidades públicas descentralizassem suas unidades de ensino para as cidades com maior densidade populacional. Assim, foi dado um importante passo em vista da democratização do acesso ao ensino universitário. Apesar desta determinação constitucional, no decorrer da década de 1990, por conta dos ditames neoliberais que impregnaram o cenário político, social e econômico brasileiro, a interiorização das citadas universidades se tornou “letra morta”. Em contrapartida, nesse mesmo período, o que houve foi a expansão desenfreada do ensino superior privado o qual, de per si, não é acolhedor para o ingresso/permanência dos estudantes oriundos das camadas populares. Também por ocasião duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), as universidades federais sofreram um forte asfixiamento no desenvolvimento de suas atividades bem como foram alvo de discursos e

---

<sup>68</sup> Centro de Educação/UFPE

práticas que visavam caracterizá-las como ineficientes para, em consequência, o setor privado ser credenciado para explorar o ensino superior.

Ao longo dos governos dos presidentes Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), foram implantadas várias políticas públicas para possibilitarem o acesso e a permanência dos estudantes oriundos das camadas sociais empobrecidas destacando-se o Programa Universidade para Todos (2004), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2008), a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (2010) e a Lei n. 12.711/2012 que oficializou o regime de cotas.

## **DESENVOLVIMENTO**

Passado um ano do governo Bolsonaro, tendo como fonte de dados as falas orais e escritas, oficiais e “informais” deste mandatário, bem como as dos ministros da educação Ricardo Velez Rodrigues e Abraham Weintraub, fizemos uma pesquisa documental no intuito de analisarmos os direcionamentos políticos que o atual governo federal tem dispensado às instituições federais de ensino superior/IFES. No Plano de Governo Bolsonaro (BOLSONARO, 2018), há uma série de diretrizes nas quais está subjacentes uma visão reducionista da Universidade como, a título de exemplo a afirmação de que “as universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população”.

Na Mensagem Presidencial, apresentada ao Congresso Nacional (BOLSONARO, 2019), são sinalizadas as ações que, cerca de dois meses depois, seriam detonadas sobre as IFES. É o caso da cobrança feita para que estas instituições devessem gerar “avanços técnicos para o Brasil, buscando elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população” e que tais resultados deveriam ser obtidos de modo eficiente (no receituário neoliberal significa obtenção de mais rendimento com o emprego de menos recursos!). Diante da posterior retirada de recursos financeiros do orçamento das IFES, ficou em aberto a indagação sobre como as universidades federais dariam conta de sua tríplice e indissociável dimensão de ensino, pesquisa e extensão. Ademais, como demonstrado ao longo do ano de 2019, por meio da diminuição do número

de bolsas de estudos e de outros cortes no financiamento da pós-graduação, a dimensão de pesquisa ficou altamente comprometida.

Ainda que curta (3 meses e 6 dias), a gestão do ministro Ricardo Velez, ao mesmo tempo em que se revelou desastrosa, evidenciou um processo de desmonte das políticas educacionais voltadas para o acesso ao ensino superior, desenvolvido nas IFES. Em oposição à tentativa de democratização de acesso e permanência no ensino superior público, a aludida autoridade educacional assim se posicionou em uma entrevista concedida à revista Valor Econômico: “Universidade, do ponto de vista da capacidade, não é para todos, somente algumas pessoas que têm desejo de estudos superiores e que se habilitam para isso podem entrar na universidade”. (RODRIGUES, 2019).

A gestão do ministro Abraham Weintraub vem se caracterizando pela continuidade do desmantelamento das políticas educacionais de cunho progressista que foram possíveis construir ao longo das duas últimas décadas, voltadas para a democratização do ensino superior. Corroborando esta análise, sobressaiu-se o bloqueio de verbas, a título de contingenciamento (a começar pela UNB, UFBA e a UFF, sob a alegação de que estas instituições estavam fazendo “balbúrdia”).

No campo ideológico, a atuação do ministro Weintraub também vem sendo intensa. O intitulado e questionável “marxismo cultural” é um tema que parece ser a coisa fundamental a ser identificada e combatida no MEC e nas universidades brasileiras. O lado perverso dessa cruzada quixotesca é que os grandes e verdadeiros problemas do ensino superior público em nosso País não são devidamente enfrentados, tais como: predominância quantitativa das IES privadas sobre as IES públicas, expressivo quantitativo de estudantes oriundos de famílias de baixa renda, crescente e preocupante evasão dos universitários, dentre outros.

Ainda na gestão Weintraub, foi lançado o “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, o FUTURE-SE (BRASIL, 2019). Analisando o referido Programa, identificamos uma série de medidas e estratégias que, muito provavelmente, poderão: i) institucionalizar a incestuosa relação entre o privado e o público, dada à ênfase para o pelo estabelecimento de parcerias; ii) induzir as IFES a aderirem ao Programa sob pena de ser acentuada a situação de penúria de recursos na qual ora se encontram; iii)

atrofiar a tríplice dimensão da universidade, uma vez que os encaminhamentos deverão priorizar a dimensão da pesquisa em detrimento das funções de extensão e de ensino. Em suma, por diversas maneiras, o FUTURE-SE se configura numa velada aplicação dos ditames neoliberais contido no Plano Diretor da Reforma do Estado/PDRE (BRASIL, 1995) o qual se caracterizou por dar bases legais para a desresponsabilização do Estado brasileiro para com o setor educacional universitário.

Expressando a continuidade do processo de golpeamento ao que é de vital importância na estruturação e funcionamento da instituição universitária - o princípio da autonomia -, mais um ataque foi feito às IFES por meio da Portaria n. 1.373 (18/07/2019). Com efeito, em nome de “conferir maiores eficiência e racionalidade ao trâmite dos atos administrativos no âmbito do Ministério da Educação” foi decretado que, a partir daquela data, caberia ao Secretário Executivo do MEC “a concessão de diárias e passagens para deslocamento no País”, “autorizar a cessão de servidores pertencentes aos quadros de pessoal da administração pública federal para outros órgãos e entidades, ou para outro Poder ou ente federativo”. Para aquele Secretário passou a ser subdelegada a competência para “nomeação em provimento de cargos efetivos em decorrência de habilitação em concurso público, no âmbito deste Ministério”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como expusemos no decorrer deste trabalho, grande parte das medidas que vêm sendo desferidas contra as IFES não se constitui em novidade no contexto de desqualificação dos serviços sociais a serem ofertados e promovidos pelo Estado. O que, de alguma forma, surpreende é a força e a persistência com que tais medidas são tomadas. Em todo caso, numa perspectiva dialética, entendemos ser necessário que continuemos a serem retomadas as ferramentas da resistência e da proposição para que a democratização continue a ser um horizonte mirado e, teimosamente, seja construído.

## REFERÊNCIAS

BOLSONARO, Jair (2018). **Plano de Governo Bolsonaro**. Brasília.

BOLSONARO, Jair (2019). **Mensagem do Presidente Jair Bolsonaro à 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura**. Brasília, 2019. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2019/02/04/mensagem-presidencial>. Acesso em 15/maio/2019

BRASIL (1995). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília.

BRASIL. **Future-se**. Programa de fortalecimento da autonomia financeira e de gestão das instituições Federais de Ensino Superior/IFES (2019). Brasília, texto mimeog.

RODRIGUES, Ricardo Velez (2019). Revista Valor Econômico. Disponível em <https://www.valor.com.br/brasil/6097581/velez-do-ponto-de-vista-da-capacidade-universidade-nao-e-para-todos>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

## **PERFIL E FORMAÇÃO DO DIRETOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GESTORES ESCOLARES DA NTE 26**

**Jaqueline de Santana Cerqueira<sup>69</sup>**

**Micaela Balsamo de Mello<sup>70</sup>**

**Rodrigo da Silva Pereira<sup>71</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

**E**ste 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 Pesquisa 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. Sua pertinência tem fundamento nas mudanças impostas aos diretores escolares nas últimas décadas quanto às suas atribuições. Essas mudanças são uma repercussão do novo modelo de gestão de educação, orientado pelo gerencialismo que adota métodos e princípios de empresas privadas, mesmo educação e o mercado apresentando objetivos antagônicos (PARO, 2015). Assim, as políticas educacionais adotaram a avaliação externa como forma de regular a gestão escolar, vinculando seus resultados ao financiamento e remuneração (OLIVEIRA; DUARTE e CLEMENTINO, 2017). O

---

<sup>69</sup> Universidade Federal da Bahia – UFBA

<sup>70</sup> Universidade Federal da Bahia – UFBA

<sup>71</sup> Universidade Federal da Bahia – UFBA

trabalho intensificado do diretor, assim, envolve cumprimento de metas e ampliação de atribuições.

Com o objetivo apresentar a formação e o perfil dos gestores escolares que estão à frente das escolas públicas estaduais baianas no Núcleo Territorial de Educação - NTE 26 e com um campo empírico se constitui de 12 (doze) escolas, esta pesquisa, de abordagem qualitativa adotou como procedimento para coleta de dados a análise documental e a entrevista com gestores.

## **PERFIL E FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA PÚBLICA – BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS**

A definição do perfil e da formação dos diretores escolares é feita por cada ente federado e está ligada à concepção de gestão escolar adotada naquele território. A concepção de gestão revela posicionamentos, intenções e procedimento. Para Libâneo (2012), as diferentes concepções pedagógicas se desdobram no *modo de organização de redes ou escola, relacionadas ao compromisso de conservação ou transformação social*.

No Brasil, o processo democrático tem seu marco legal iniciado na Constituição Federal de 1988. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reafirma a gestão democrática como modelo de condução da Educação pública no território brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) indicam a gestão democrática como um instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações. Na rede estadual de educação da Bahia, um conjunto de dispositivos legais<sup>72</sup> determina o modelo e os procedimentos para a gestão nas escolas, apresentando em seu conteúdo a gestão democrática e a eleição direta para gestores escolares como um dos seus elementos.

Em relação à formação dos diretores escolares e ao seu perfil, o Regimento Escolar SEC-BA 2011, ratificado pelo Decreto 16.385/2015, estabelece que o candidato deve ter formação em nível superior com licenciatura plena, ser servidor efetivo ocupante de cargo de carreira de professor ou de

---

<sup>72</sup> Documento Base Educar para transformar, de 2015 e Regimento Escolar, de 2011.

coordenador pedagógico do Magistério Público Estadual, além de ter experiência de, no mínimo, dois anos na rede pública ou privada.

Na sistemática do regimento escolar, a atuação do gestor é orientada pela “[...] gestão democrática do ensino público garantindo a transparência, a responsabilidade, a racionalização e a otimização na aplicação dos recursos públicos, na forma da lei e da legislação do sistema de ensino.” (2011, pg7) Nesses termos, coadunando com Paro (2015) o gestor escolar deve realizar uma gestão participativa, demandando muito mais um caráter político na condução das atividades do que a administração técnica.

A documentação analisada indica que as atribuições do gestor escolar na rede pública estadual da Bahia envolvem múltiplas dimensões, tendo a pedagógica como central pela natureza da atividade e o campo de atuação. Na análise da normativa que estabelece a função do gestor, percebe-se que as atividades administrativas ocupam maior espaço. Nesse sentido, percebe-se que o modelo de gestão gerencialista impõe ao gestor os princípios de eficiência, eficácia e produtividade no âmbito da escola.

## **FORMAÇÃO E O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES: ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS DA NTE 26**

Entre os dados coletados nas entrevistas, podem ser destacados aqueles que colaboram para identificar o perfil e a formação dos diretores do NTE-26. Tais dados mostram que 58% dos diretores entrevistados têm acima de 50 anos de idade, são do sexo feminino e se declaram de cor parda. Entre os entrevistados, 83% declararam que tem mais de 10 anos de experiência na regência em sala, sendo que 41% têm mais de 10 anos na função de diretor, 25% deste têm entre 2-3 anos e/ou 8-9 anos como diretor na escola em que ocorreu a entrevista. Verificou-se, ainda, que 75% dos diretores cursou a graduação em instituições de ensino privados e licenciaturas mais frequentes são letras, educação física e matemática.

Outro fator importante detectado no estudo foi que 83% dos entrevistados possuem alguma pós-graduação e apenas 50% delas são em gestão escolar. Além, de a equipe gestora ser formada por apenas 04 pessoas, o que representa

62% das escolas entrevistadas. Outra análise, é que 83% das escolas funcionam nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que os gestores têm tempo de experiência docente acumulado, o que favorece as tomadas de decisões frente aos desafios na direção escolar. Há evidência de que os diretores buscaram capacitação após assumirem a função. A análise dos dados indicou também que, mesmo havendo uma legislação pertinente, cada diretor determina procedimentos específicos para a condução da escola em que atua, a partir da sua formação inicial e continuada, das experiências adquiridas enquanto docente e diretor escolar. Esses determinantes desenham o perfil de gestão escolar encontrado no Núcleo Territorial de Educação 26.

Os dados sobre os turnos de funcionamento escolar e a redução da equipe gestora indicam uma sobrecarga dessa equipe e, conseqüentemente, uma intensificação do seu trabalho. Durante as entrevistas, outros elementos emergiram, tais como os relatos de insegurança e despreparo para assumir a função, além da ausência de pedagogo nas escolas estaduais baianas na função de gestão. Entende-se que o corpo docente das escolas estaduais é formado apenas por especialistas. O pedagogo ocupa o cargo de coordenador pedagógico, porém apenas no final do ano de 2018 este profissional foi efetivado via concurso público em número significativo na rede.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise dos dados e considerando o objetivo deste trabalho, é possível afirmar que a formação dos diretores atende ao determinado legalmente, ao considerar a formação inicial, porém a formação continuada em relação à gestão escolar ainda é insuficiente, resultando em práticas determinadas pelas experiências de cada profissional. O perfil dos gestores indica que estes, em sua maioria, tem ampla vivência na educação pública e na gestão escolar, porém a atribuição de responsabilidades e a redução da equipe resultam na intensificação do seu trabalho.

Durante as entrevistas foi relatado que há casos de nomeação por indicação e não eleição da comunidade escolar, ainda que os documentos indiquem a necessidade de eleição para gestores. Tal dado aponta para o fato

de que pode haver um distanciamento entre a concepção apresentada nos documentos legais e a prática na condução da gestão escolar. Verifica-se assim, a necessidade de revisão da avaliação do candidato a diretor escolar, assim como uma formação continuada contextualizada com as rotinas de atividades realizadas pelo gestor escolar.

## REFERENCIAS

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento Base Educar para transformar**. 2015. Disponível em <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/documento-base-educar-para-transformar.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. de 2019.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Regimento Escolar 2011**. Disponível em <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Regimento-Escolar-SEC-BA-2011.pdf>. Acesso em: 01 de set. de 2019.

OLIVEIRA, DUARTE e CLEMENTINO. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM TEMPO INTEGRAL:  
REFLEXÕES SOBRE O DIREITO  
E A OFERTA**

**Iranildes Barreto dos Santos <sup>73</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

**E**ste trabalho é um recorte do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), ainda em construção, que tem como tema: política de Educação Integral na Educação Infantil em tempo integral no município de Camaçari a partir do Plano Municipal de Educação – PME (2014/2025). O objetivo aqui é tecer algumas reflexões sobre o direito e a oferta da educação infantil em tempo integral, mediante uma abordagem que envolve algumas inferências sobre os marcos legais e normativos e as concepções teóricas sobre esta política educacional.

Neste contexto, considera-se a relevância e pertinência desta política nos aspectos político, pedagógico e social, de modo que seja possível identificar os elementos que a constitui enquanto política de direito, desvelando alguns significados em torno desta política. Para tanto, adotamos uma abordagem

---

<sup>73</sup> UNEB/GESTEC

qualitativa de cunho exploratório com base numa revisão de literatura, pautada numa pesquisa bibliográfica e documental.

## **DESENVOLVIMENTO**

O debate sobre Educação Integral tem suas bases históricas referenciada desde a década de 1930, defendida por Anísio Teixeira (2007) colocada na pauta do Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova (1932). Mas, materializada apenas na década de 1950, em Salvador (Ba) a partir da construção da Escola Parque. As experiências de Anísio Teixeira influenciaram Darcy Ribeiro na década de 1980 com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro.

Estas experiências balizaram a retomada dos debates em diferentes períodos, dentre eles, o mais recente foi o Programa Mais Educação, instituído através da Portaria interministerial nº 17/2007 enquanto estratégia indutora da política de Educação Integral a partir da ampliação da jornada escolar. Vale salientar que, o programa foi criado para atender o Ensino Fundamental, mas teve um potencial de indução ao debate nas demais etapas da Educação Básica, dentre elas a Educação Infantil.

A priori, é importante enfatizar que as discussões em torno da política de Educação Integral na educação infantil tem sido fonte de muitos debates na contemporaneidade, que perpassa pelo direito e a oferta, mas que também é involucra de concepções, que ora coloca a educação integral e o tempo integral enquanto sinônimos, ora a coloca numa perspectiva que reatualiza a concepção assistencialista que retoma os pressupostos históricos da oferta da educação infantil no campo da assistência social, outrora imersa na perspectiva da garantia do direito das crianças ao desenvolvimento integral. Para ARAÚJO (2015), a falta de clareza conceitual e metodológica sobre as políticas no campo da educação infantil são alvo de diversas críticas.

A finalidade da Educação Infantil de acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009) é o desenvolvimento integral das crianças, e sua oferta pode ser em tempo parcial ou em tempo integral, essa prerrogativa esboça os primeiros entendimentos sobre educação integral e tempo integral. A primeira parte do princípio do desenvolvimento integral do sujeito em que há de se considerar “seus aspectos físico, psicológico, intelectual

e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, art. 29). A segunda é uma perspectiva de organização do tempo de permanência das crianças na instituição de educação, compreende-se por tempo integral a jornada com duração de igual ou superior a sete horas dias, abrangendo o tempo total que a criança permanece na instituição conforme DCNEI (Brasil, 2009, art. 5º, parágrafo).

Sobre a visão do ponto de vista assistencial, ainda é um desafio romper com esta concepção, considerando que a educação infantil foi cunhada no campo da assistência social numa perspectiva apenas do cuidar. A partir da Constituição Federal (1988) a educação infantil passa a ser reconhecida no campo educacional, mas apenas em 1996 mediante Lei de Diretrizes e Bases - LDB passa a ser etapa da Educação Básica, esse marco histórico fez emergir a educação infantil numa perspectiva do educar considerando a sua indissociabilidade com o cuidar DCNEI (2009).

Para Araújo (2015), o modo como são percebidas as crianças das camadas populares explicita um reducionismo da possibilidade da educação em tempo integral na educação infantil de se constituir enquanto mecanismo de ampliação de direitos, de modo que sejam exigidas demais responsabilidades pública para além da educação. Para romper com esta visão reducionista, é importante considerar a demanda da sociedade, mas garantir o lugar desta política dentro de uma proposta pedagógica como prioridade para a sua oferta.

Os marcos normativos legais reafirmam o direito ao desenvolvimento integral, na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 6º), apesar de não utilizar esta titularidade, apresenta a educação como primeiro direito social, ao tempo em que afirma no Art. 205, mesmo de forma subliminar, que a educação enquanto direito de todos visa o “pleno desenvolvimento da pessoa”. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990, Cap. V, art. 53) complementa tanto a proposição da obrigatoriedade, quanto do acesso e da permanência na escola, reafirmando o direito das crianças e adolescentes ao desenvolvimento integral.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, na Meta 1 estratégia 1.17 a oferta do tempo integral na educação infantil é apresentada numa perspectiva de estimular o acesso para as crianças de 0 a 5 anos de idade, mas na Meta 6 o plano estabelece “oferecer educação em tempo

integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PNE, 2014/2024). A Meta 6 em suas estratégias não deixa evidente como esses percentuais serão distribuídos na educação básica, o que leva a induzir que esta é uma meta generalista desconsiderando as especificidades de cada etapa de ensino, e assim sendo, a oferta da educação infantil em tempo integral é assumida na perspectiva apenas do estímulo.

Ainda sobre o direito é importante considerar que a educação é um direito constitucional, o que corrobora para entender as instituições de educação infantil enquanto lugar de afirmação do pleno direito da criança, mas também o lugar de proteção integral. E neste pensar que inserimos a política de Educação Integral, em que há de se considerar conforme Mauricio (2015) que, “ Uma orientação da educação da infância em tempo integral, centrada nos direitos da criança, considerará a necessidade de entender a totalidade do ser humano no desenvolvimento da sua missão educativa. (p. 78). Neste sentido, a oferta do tempo integral na educação infantil deve reafirmar o lugar da educação, mediante um projeto pedagógico que respeite os direitos da criança, o direito de ser cuidada e educada para fins de atender a sua finalidade que é o desenvolvimento integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposição aqui posta, nos remete a pensar a Política de Educação Integral enquanto política de direitos concebendo que a oferta também é uma prerrogativa para a garantia deste direito. Para tanto, é imprescindível romper com a visão que reatualiza práticas de cunho assistencialista, considerando a educação integral em tempo integral na contemporaneidade enquanto empreendimento público de inclusão, de modo que seja garantido os direitos das crianças e de suas famílias.

Para tanto, emerge a necessidade de se considerar a especificidade desta etapa de ensino, bem como o da educação. Neste sentido, ao pensarmos na política de Educação Integral, devemos entender que a ampliação do tempo escolar de nada valerá se não for para cumprir a função da escola, e os cuidados que devemos ter para não secundarizar essa função diante de sua

especificidade, pois o tempo integral só faz sentido se for para a finalidade da garantia do direito das crianças ao desenvolvimento integral reafirmado nos pressupostos das DCNEI (2009), considerando que a Educação Integral é o objetivo da Educação Infantil numa proposição de indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas** - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. 186

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

BRASIL. **Série Mais Educação**. Integral TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE NACIONAL Ministério da Educação Brasília 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17/12/2009, Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20/06/1996, Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 24/06/2014, Brasília, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13/07/1990, Brasília, 1990.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidades de um olhar inovador**. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015, p. 89-121.

MOTA JÚNIOR, Antônio de Macêdo. **Política de financiamento para as Universidades Estaduais Baianas: dimensões relevantes à compreensão**

**das demandas por recursos públicos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)/** Antônio de Macêdo Mota Júnior. 161f. il.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SOB A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Igor Barros Santos<sup>74</sup>

### INTRODUÇÃO

A educação indígena passou por amplos processos de transformação e hoje se reconhece como um gênero que engloba a educação dentro do contexto escolar e a educação realizada fora deste. A primeira é reconhecida pela legislação vigente e tem como características ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Já a educação fora do ambiente escolar pode ser desenvolvida de maneira informal, em seu cotidiano, ou no eixo não formal, por intermédio de instituições distintas do poder público, a exemplo das exercidas pelas organizações não-governamentais ou participação dos índios em movimentos sociais.

Assim, o instituto da educação indígena possui dupla acepção. De um lado tem-se a educação não escolar indígena e de outro lado tem-se a educação escolar indígena. A educação não escolar indígena, pode ser realizada através de “processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia” (SOBRINHO et al., 2017, p. 59). Por intermédio da

---

<sup>74</sup> UNIFAP - Brasil

oralidade, seja nos rituais seja no próprio cotidiano, estes saberes são ensinados e perpetuam-se na comunidade.

No que se refere especificamente à educação escolar, sob a perspectiva histórica, atribui-se ao processo de catequese jesuítico o marco fundador do que futuramente se denominaria de educação escolar indígena. Portanto, o objetivo era a conversão dos nativos ao cristianismo e a sua integração à cultura europeia colonizadora (BITTAR, 2004). Nessa esteira, segundo Bergamasch e Silva (2007), o modelo escolar é praticado há muito tempo no Brasil, os padres, em pleno século XVI, buscavam ensinar os índios a ler e escrever em português.

O aprofundamento do estudo da política educação indígena, seja epistemológica ou empiricamente falando, tem sido objeto de interesse em diversas áreas do conhecimento, em especial, pela antropologia. No entanto, após uma leitura flutuante (BARDIN, 2004) das produções acadêmicas dos últimos 10 (dez) anos na área educacional no tocante à política de educação escolar indígena, foram encontradas 07 produções.

Desta forma, coube indagar, dentre as produções acadêmicas objeto desta pesquisa, quais as tendências investigativas sobre as políticas de educação escolar indígena na área da educação e pesquisa educacional? Nessa linha, o presente trabalho se propõe apresentar os estudos sobre a produção acadêmica na área educacional acerca da política de educação escolar indígena.

O estudo desenvolveu-se a partir do acervo digital da Scientific Electronic Library Online - Scielo. O recorte temporal foi de 2009 a 2019 e os descritores de busca foram: “políticas de educação”, “indígena” e “escolar”. A busca ocorreu com os descritores de forma conjunta. Impede advertir que este trabalho apresenta uma ação de busca parcial, uma vez que outros descritores poderão ser utilizados para alcançar as produções que discutam a assuntos correlatos. Fixou-se como áreas temáticas a educação e pesquisa educacional com o fim de atender ao questionamento que deu ensejo a presente pesquisa, delimitando assim as produções na área da educação.

## DESENVOLVIMENTO

O instituto da educação indígena é analisado sob duas óticas. A primeira passa pela análise da educação não escolar indígena, que pode englobar a difusão informal de saberes tradicionais. A segunda é a educação escolar indígena, promovida dentro do ambiente escolar.

No tocante à educação escolar indígena, trata-se de modelo praticado há muito tempo no Brasil, os padres, em pleno século XVI, buscavam ensinar os índios a ler e escrever em português. A partir de então, os processos educacionais tradicionais típicos de etnia foram colocados em segundo plano e, gradativamente, perderam sua importância (BERGAMASCH e SILVA, 2007).

Nessa linha, o presente trabalho se propõe apresentar os estudos sobre a produção acadêmica na área educacional acerca da política de educação escolar indígena. A pesquisa se desenvolveu através de estudo de revisão narrativa da literatura sobre as políticas de educação escolar indígena. Conforme Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Podem, também, levando em consideração publicações de determinada área do conhecimento, fornecer um panorama histórico sobre a matéria em questão.

Conforme Silva (2019, p.322), “a introdução da escola entre os povos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização e a integração”. Nessa esteira, afirma Grupioni que:

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente

valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Destaque-se que nas produções de Silva (2019), Grupioni (2013) e Oliveira e Nascimento (2012) o aspecto histórico da educação indígena no Brasil ganha elevada ênfase. Demais disso, percebe-se que apesar do avanço na abordagem estatal da educação indígena, desviando-se da perspectiva da tutela para uma análise e cunho emancipatório, os escritos demonstram que há muito que se concretizar ultrapassando-se o prisma meramente normativo.

Para além dos aspectos históricos e das considerações acerca da educação indígena intercultural e bilíngue, constata-se a inserção de temas voltados para as novas demandas. Assim, as produções acadêmicas sobre a política de educação escolar indígena estão alinhadas às necessidades e às adaptações da política educacional geral. Nesse sentido tem-se as produções de Pereira e Miranda (2017), que debatem a laicização e a intolerância religiosa, Bergamaschi e Sousa (2015), que estudam os territórios etnoeducacionais, e Bruno e Coelho (2016) que estudam a inclusão de indígenas surdos nas escolas diferenciadas indígenas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos dados coletados através da revisão de literatura e considerando o recorte temporal de 2009 a 2019, percebe-se que na área da educação existem poucas produções acerca da política de educação escolar indígena. Constatou-se, também, de acordo com o referencial teórico, que há maior interesse em pesquisas voltadas a retratar o aspecto histórico da política educacional indígena e sua evolução no tempo.

Em que pese esse direcionamento das produções, constatou-se, também, que os estudiosos da educação indígena estão atentos aos problemas atuais e práticos enfrentados, de maneira que procuram abordar temas como a identidade e diferença, inclusão social, laicidade, liberdade de crença e políticas educacionais específicas criadas pelo poder público.

## REFERÊNCIAS

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Diálogo Educacional: Curitiba, v.14, n.21, p. 165-189, jan./abr. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.  
BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas , v. 26, n. 2, p. 143-161, ago. 2015 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072015000200143&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200143&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso s em 02 mar. 2020.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI**. Educação e Sociedade, v. 25, p. 171-195, 2004.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. **Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas**. Educ. Real., Porto Alegre , v. 41, n. 3, p. 681-693, set. 2016 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000300681&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300681&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 02 mar. 2020

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D.B., **A Temática Indígena Na Sala De Aula**, novos subsídios para professores de 1º e 2º grau, 1ª ed.: Global Editora e Distribuidora LTDA, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil**. Pro-Posições, Campinas , v. 24, n. 2, p. 69-80, ago. 2013 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072013000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 02 mar. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena**: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. Educ. Soc., Campinas , v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 02 mar. 2020.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. **Laicização e Intolerância Religiosa**: desafios para a História ensinada. Educ. Real., Porto Alegre , v. 42, n. 1, p. 99-120, mar. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000100099&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100099&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 02 mar. 2020

SILVA, José Alessandro Cândido da. **Políticas de educação escolar indígena no Acre**. Educ. rev., Curitiba , v. 35, n. 77, p. 321-338, out. 2019 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000500321&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500321&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 Mar. 2020. Epub out 31, 2019.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU POTENCIAL EMANCIPATÓRIO: UM CONTRAPONTO AO IDEÁRIO DO GERENCIALISMO

Glauber Cassiano<sup>75</sup>

Barbara Coelho Neves<sup>76</sup>

### INTRODUÇÃO

**E**ste artigo descreve um panorama geral da relação, limites e possibilidades das políticas educacionais e seu potencial emancipatório, assim como, do *Gerencialismo* em suas diversas formas no contexto educacional. O objetivo foi explicitar os limites da *Nova Gestão Pública* no tocante a avaliação das políticas educacionais. O procedimento metodológico utilizado nesta produção foi a revisão de literatura, tendo como fonte a plataforma “Periódicos CAPES”, assim como a base de dados “ERIC”, onde realizamos uma revisão descritiva e avaliação crítica da literatura recuperada sobre (política educacional ‘and’ nova gestão pública).

### DESENVOLVIMENTO

Um dos grandes entraves da avaliação das políticas educacionais é o imediatismo que permeia as motivações políticas geradoras deste processo e que nem sempre aparece de forma clara, isto é, na maioria das vezes se faz necessário bastante reflexão e bagagem teórica para identifica-lo.

---

<sup>75</sup> Universidade Federal da Bahia

<sup>76</sup> Universidade Federal da Bahia

É um grande erro pensar nas políticas sociais como escravizante e como um elemento de acomodação do indivíduo, que provoca a perda da liberdade e o espírito criativo e empreendedor (PERRY, 1996). Em um sentido mais amplo as políticas educacionais contribuem com o processo de amenização das desigualdades sociais que permeiam a atual organização social. Limitar o financiamento das políticas educacionais como forma de cumprimento da estratégia técnica para enfrentar a crise fiscal é o mesmo que retroceder no tempo e propor a estagnação social na busca por melhores condições de vida, principalmente dos menos favorecidos.

Portanto, pensar em avaliação de políticas educacionais é ter como pressuposto que “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a meta de que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2003, p. 119). Mesmo sabendo que o caminho a ser trilhado é árduo e longo no tocante a subjugar os mecanismos hegemônicos da racionalidade técnica, “[...] é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 2003, p. 121). Sendo assim, ao tomar nota sobre como e para que avaliar as políticas (educacionais) sociais, a condição *sine qua non* é considerar que a finalidade e os objetivos (fins) pelos quais estas foram instituídas está acima dos resultados parciais (meios), ou seja, visa engendrar uma vida humana digna, um sujeito emancipado.

No tocante ao gerencialismo, vale ressaltar que este não surgiu especificamente no Brasil, suas bases estão em um outro continente, ou seja, na Europa, até onde se sabe, mais especificamente na Inglaterra e, não necessariamente na década de 1990 conforme descrito no caso brasileiro. A *New Public Management* (Nova Gestão Pública - NGP), ‘deu seus primeiros passos’ em 1979 através de um partido conservador que estava sob a liderança de Margaret Hilda Thatcher, Primeira-Ministra do Reino Unido.

Em sua primeira ação o agora governo de direita ultraconservador liderado por M. Thatcher, propõe fundamentalmente deslocar o *welferismo* pós-guerra no Reino Unido, ou seja, “tornar a atividade governamental mais empresarial, por meio do transplante de técnicas de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado” (HALL; GUNTER, 2015, p. 747). No contexto educacional, seguiu-se as mesmas premissas aqui mencionadas, a educação

progressista foi culpada pela “falta de disciplina” nas escolas, a autonomia dos professores e gestores escolares foram retiradas e os alunos passaram a ser avaliados por meio de testes com fins em avaliar a performance.

No entanto, a proposta de modernidade do neoliberalismo no contexto educacional não cumpriu com sua promessa de estabilidade no sistema escolar do Reino Unido, isto é, “o processo de reforma não conduziu a uma solução educacional estável. Ao contrário, é um processo onde a instabilidade tem sido vivenciada por professores e jovens em um processo sentido, com demasiada frequência, como “re-desorganização” (HALL; GUNTER, 2015, p. 747). A proposta de serviços aprimorados destinados aos agora recém-posicionados como clientes, não lhes foi entregue conforme prometido, muito pelo contrário, segundo Hall e Gunter, a Nova Gestão Pública inglesa, [...]conferiu aos jovens, professores e escolas um conjunto contraditório de reformas que estão sendo atualmente “solucionadas” no contexto inglês por meio do desmantelamento, pós-NGP, de um sistema educacional público e por sua substituição por um sistema educacional privado no qual as escolas competem ferozmente em um mercado educacional onde os propósitos da educação são redutoramente simplificados a pontuações em testes (HALL; GUNTER, 2015, p. 755).

Sendo assim, não parece ser o controle e a prescrição aplicados ao ensino e a aprendizagem que mais visam sujeitar aos jovens e aos professores a uma camisa de força pedagógica com foco no desempenho que irá transformar o sistema educacional e produzir efetividade das políticas educacionais; “A instabilidade permanente parece determinada a continuar” no caso do Reino Unido (HALL; GUNTER, 2015, p. 755). Segundo Adorno (2003), é perceptível notar de forma potencial que a instabilidade, a desordem, o terror, dentre outros, desajustes sociais, são resultantes de medidas em que se coloca o direito do Estado e, os interesses do capital que perpassam o Estado, acima dos interesses e necessidades de seus integrantes.

Acreditamos que a NGP em seu discurso e prática mundo a fora não foi capaz de entregar à humanidade o potencial do projeto da modernidade. No contexto educacional fez com que as escolas perdessem sua essência ao impregna-la excessivamente com padrões empresariais e mercadológicos. Tal projeto político não só descaracteriza a natureza das políticas educacionais, como aprofunda a crise no sistema.

Tendo em vista os aspectos observados, se tratando das políticas educacionais, entendemos que estas tiveram grande relevância no processo do qual “a humanidade em seu conjunto pôde, claro que em determinados lugares mais que em outros, atingir maior bem-estar com o seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2015, p. 629). Portanto “a ênfase na avaliação da eficácia e da eficiência das políticas educacionais, contudo, não deve ficar restrita aos aspectos instrumental e objetivo” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 125). Os fins das políticas educacionais transcendem os seus meios, os quais servem ou deveriam servir única e exclusivamente para potencializar estes fins, ou seja, os resultados mensurados por determinadas técnicas instrumentais são elementos que auxiliam o processo de aprimoramento para potencializar ainda mais tais serviços, frente as demandas sociais a fim de que haja diminuição das desigualdades ou outro desajuste social qualquer, oriundos do capitalismo monopolista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concordamos com Oliveira (2015, p. 629) quando afirma que “a educação se constituiu, nesse modelo social, em um direito elementar, porta de entrada para os demais direitos, por isso a garantia da sua oferta pública e gratuita pelo Estado é um valor fundamental”. Isto posto, utilizo-me das perguntas de Adorno (2003, p. 139 e 140), “para onde a educação deve conduzir” o sujeito? “Para que educação?” Entendo que “não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também entendo que a educação não deve ser apenas uma mera transmissão de conhecimentos”, mas deve perseguir o ideal de “produzir uma consciência verdadeira”, em outras palavras, diria que “uma democracia demanda pessoas emancipadas” e, formar cidadãos emancipados, ou seja, conscientes e racionais (2003, p. 141 e 142) é uma condição *sine qua non* para que a sociedade se contraponha ao ideário da *New Public Management* (Nova Gestão Pública) no contexto das políticas educacionais.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Angelina. M. B. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Cadernos IDESP**, São Paulo, n. 15, p. 107-127, 1986.

HALL, D., GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, D. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PERRY, A. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, EMIR; GENTILLI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:  
ANÁLISES DOS RESULTADOS DO IDEB E  
DO SEU USO NOS PROCESSOS DECISIONAIS  
NO SUDOESTE BAIANO<sup>77</sup>**

**Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira<sup>78</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

**E**ste texto trata-se de uma pesquisa em andamento, na qual proponho uma investigação acerca do uso dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na implementação de Políticas Públicas Educacionais nos municípios do Território de Identidade (TI) do Sudoeste Baiano até 2021 quando, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, devemos atingir a meta 6,0 no Ideb. Dessa forma, tem como objetivo analisar como os docentes, gestores e dirigentes municipais do TI do Sudoeste Baiano vêm acompanhando o debate público em torno dos resultados e das análises dos dados do Ideb e de que forma os utilizam nos processos decisoriais.

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. Vale ressaltar que dentro do estado da Bahia, 15 municípios, de diferentes TIs tiveram resultados exitosos no Ideb 2017, superando inclusive a meta prevista para o ano de 2021, mas o resultado do estado foi prejudicado por conta dos

---

<sup>77</sup> Esta pesquisa faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação.

<sup>78</sup> Universidade do Estado da Bahia - UNEB

municípios que dentro dos 402 restantes ficaram com notas muito inferiores as conjecturadas para o ano de 2017.

O Ideb enquanto indicador de resultados tem como objetivo, também, orientar Políticas Públicas Educacionais, que venham modificar positivamente a realidade das escolas brasileiras e zelar pela melhoria da educação. Entendo que o referido estado ainda precisa organizar seus municípios para que isso de fato aconteça.

Assim, a pesquisa aqui proposta tem uma abordagem qualitativa, com tratamento de dados quantitativos que vão contribuir sobremaneira para a investigação do problema, vez que me interessa saber se os resultados do Ideb têm influenciado nos processos decisoriais dos municípios do TI do Sudoeste Baiano, bem como se essas políticas têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação.

Para melhor compreensão das atividades propostas a pesquisa terá 5 (cinco) fases, a saber: consulta minuciosa do Ideb dos municípios do TI do Sudoeste Baiano nos anos de 2019 a 2021; contato com os dirigentes municipais, para agilizar o processo de encaminhamento dos municípios para participarem da pesquisa; envio do questionário a partir do Formulário do Google, versando sobre as primeiras informações acerca dos municípios do TI do Sudoeste Baiano e dirigentes municipais; análise dos questionários e elaboração das entrevistas; entrevista semiestruturada com 20% do corpo docente dos municípios, gestores e dirigentes municipais. De posse das informações recolhidas durante todas as fases farei a análise dos resultados a partir da perspectiva de Bardin (2011).

## **PRIMEIRAS DISCUSSÕES**

Como referencial teórico desta pesquisa trago uma discussão com autores que abordam a concepção de Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e apresento o Ideb como um importante instrumento de condução das Políticas Públicas Educacionais no Brasil. Dessa forma, parto do conceito de Políticas Públicas discutido por Boneti (2011, p. 17-18) quando afirma que “são as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer

seja para fazer um investimento ou para uma mera regulamentação administrativa”. Para a referida autora, essas ações estão para além da esfera educacional, mas de um sistema que está diretamente relacionado a aspectos econômicos.

Corroboro com Boneti (2011) e ressalto que essa visão apresenta certa intranquilidade, devido às incertezas que vivemos no contexto atual. As Políticas Públicas, assim como as demais ações do governo têm sofrido um dos piores momentos da história do Brasil por conta das intercorrências que não nos permitem compreender como, quando e por onde começar a luta por Políticas Públicas que efetivamente façam a diferença na educação dos sujeitos mais pobres.

As Políticas Públicas concebidas como um direito social (MARTINS, 2010), precisam fazer parte da agenda de governo. Primeiro, porque esse direito é respaldado pela constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela a LDB (BRASIL, 1996), segundo, porque entendo que não se pode governar um país negligenciando o direito de um cidadão que contribui demasiadamente pelo bem de todos. Para Martins (2010), podemos entender a política educacional como uma política pública que está inter-relacionada com a esfera social uma vez que se preocupa e tenta minimizar as desigualdades sociais compreendendo o cidadão como um sujeito de direitos capaz de interferir na sociedade em que está inserido.

Essa prerrogativa reforça a necessidade de compreendermos o papel do Estado para com a educação, no sentido de que este precisa criar estratégias que possam resolver os problemas que são demandados na dinâmica das instituições. Dessa forma, faz mister que os estados implementem Políticas Públicas Educacionais que promovam uma educação de boa qualidade. Essa política precisa ter uma base consolidada no Estado para que essas ações não sofram uma descontinuidade, como temos observado em toda história do Brasil, que tem se acentuado sobremaneira nas últimas décadas.

O PNE (BRASIL, 2014), tem apontado os caminhos para que através das Políticas Públicas Educacionais o Brasil possa construir um modelo de educação condizente com a necessidade do país, pautado em instrumentos que promovam a implementação do ensino e garantam os direitos dos cidadãos, preconizados em nossa Carta Magna de 1988. Nesta perspectiva, entendo o Ideb como uma

ação estratégica capaz de induzir as Políticas Públicas Educacionais a partir dos resultados apresentados por cada ente federado. Desde o ano de 2007, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Ideb tem contribuído para que o Distrito Federal, estados e municípios possam repensar e organizar seus sistemas educacionais de acordo com aspectos mensuráveis.

Como afirmam os autores Alves e Soares (2013) e Araújo, Codes e Uderman (2019), o Ideb tem ganhado certa visibilidade devido ao fato de ter sido incorporado ao PNE (BRASIL, 2014), especificamente em sua Meta 7, quando são recomendadas as médias nacionais para o ano de 2021, quais sejam: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio.

É preciso destacar também que o Ideb foi criado a partir do Decreto de Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, através de um convênio firmado no Termo de Compromisso Todos pela Educação, pactuado no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007). Esse termo tem como princípio promover mobilização que possa impactar positivamente no avanço das políticas públicas para a Educação Básica.

No que diz respeito a continuidade dessa política, entendo que esta tem sido resguardada através do Art. 2º, inc. XX do referido decreto, uma vez que pretende “acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas (BRASIL, 2017).

Não podemos assegurar que o Ideb terá uma continuidade diante do desmonte das políticas educacionais brasileiras, mas é possível que até o ano de 2021, quando deveremos atingir a meta 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda tenhamos o Ideb como uma política de regulação do Estado que busca legitimar a educação (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Isso porque atingindo essa meta o Brasil consolida sua participação no grupo dos países desenvolvidos, pertencentes a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Em contrapartida, reafirma a discussão apontada por Boneti (2011) a respeito do caráter econômico das Políticas Públicas no país.

De acordo com Araújo, Codes e Uderman (2019) os resultados do Ideb no país, sobretudo nos anos iniciais têm apresentado um crescimento próximo do satisfatório, no entanto a disparidade entre os estados com os piores e os melhores resultados é bastante evidente. Em 2017, chama a atenção o resultado de São Paulo (6,5), em primeiro lugar, em relação ao resultado da Bahia (4,7), em vigésimo primeiro lugar, com uma diferença significativa de 1,8 que precisa ser observada e estudada com melhor aprofundamento.

## **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Esses apontamentos sinalizam uma necessidade latente de compreendermos como esses municípios baianos vêm se organizando ao receberem os resultados do Ideb. Têm implementado Políticas Públicas Educacionais para superar os dados ainda incipientes e melhorar a educação de suas escolas ou apenas recebido essas informações como mais uma dificuldade para gerir o município?

Neste sentido, ao propor uma pesquisa que pretende analisar como os municípios do TI do Sudoeste Baiano, vêm acompanhando e usando os resultados do Ideb em suas decisões, com fins de aumentar o índice e melhorar a qualidade da educação de todo território, estarei também abrindo um diálogo com a comunidade acadêmica para uma aproximação da Educação Básica, entendida como um campo fértil de discussão sobre educação.

Destarte, entendo que é fundamental dinamizar o conhecimento acerca do Ideb a fim de que as pessoas envolvidas na docência e gestão das escolas possam compreender a importância desse indicador como instrumento de proposição de Políticas Públicas Educacionais capazes de mudar a realidade das escolas e conseqüentemente dos alunos que são os principais atores do processo.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.1, p.177-194, jan/mar.2013.

ARAÚJO, Herton Ellery; CODES, Ana; UDERMAN, Leonardo. **O Ideb como instrumento de**

**gestão para uma educação de qualidade** – a educação brasileira vista pelas lentes do Ideb. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro; Ipea. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 3 mar. 2019.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimidade da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. Pol.Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p.461-484, abr./jun. 2015.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAE**. v.26, n.3, p.497-514, set./dez. 2010

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO QUE ASSEGUREM O DIREITO À DIFERENÇA**

Ana Paula Souza do Prado Anjos<sup>79</sup>

Marilde Queiroz Guedes<sup>80</sup>

### **INTRODUÇÃO**

**O** Brasil, país de dimensão continental, constituído por povos de diversas culturas, integrado à economia mundial, vivencia diversos atritos no processo de convivência étnico-racial e social, os quais são resultantes do intenso processo de colonização (exploratória) a que foi submetido, das desigualdades sociais agravadas pelo modelo de capitalismo de mercado e dos retrocessos políticos, com a retirada de direitos e interferências na liberdade de escolha dos cidadãos.

É inegável que esses conflitos têm atingido e se manifestado intensamente no sistema educacional. O que nos parece, é que a escola tem dificuldades para construir pontes de diálogos e enfrentar os recorrentes episódios de discriminação e marginalização das minorias. Diante disso, faz-se necessário questionar a capacidade do modelo de educação centrada no igualitarismo, e se a implementação de práticas educativas fundamentadas no direito à diferença seria capaz de minimizar tais conflitos. É nessa perspectiva que refletiremos acerca dessa temática, seus desafios e a viabilidade da

---

<sup>79</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

<sup>80</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

implantação de políticas públicas educacionais, que assegurem o direito à diferença, como alternativa para o enfrentamento dos conflitos étnico-raciais e sociais na educação.

Assim, abordaremos a partir da concepção de justiça social de Fraser (2007), fundamentada nos princípios: redistribuição de riqueza, direito de representação e reconhecimento social, e da pedagogia da diferença, defendida por Andrade (2009), relacionadas ao atual contexto socioeducacional brasileiro; à concepção de políticas públicas em educação; e ao pensamento do mestre Anísio Teixeira, crítico contundente do sistema escolar, justamente, por não atender a todos com equidade, nem respeitar as diferenças de toda ordem e natureza.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DIREITO À DIFERENÇA**

O Movimento dos Pioneiros da Educação (1932), que teve como um de seus arautos o educador Anísio Teixeira, trouxe em seus ideais a defesa de uma educação que oferecesse o mesmo padrão de acessibilidade e qualidade a todas as classes, independente do credo religioso, sexo, valores culturais, etc. Passadas mais de oito décadas, constatamos que a luta por esse padrão de educação continua, apesar de alguns avanços. Nessa direção, os movimentos sociais emergentes têm dado eco ao direito à educação, como sempre defendeu Anísio Teixeira, e o direito à diferença, pois, compreendem que o acesso ao capital cultural, a redistribuição de poder e das riquezas, o reconhecimento social, e o direito de representação, são possíveis soluções para o combate às injustiças culturais, sociais e econômicas. Portanto, são pautas que se inter-relacionam à condição de marginalização de diversos segmentos da sociedade brasileira.

Para Fraser (2007), redistribuição e reconhecimento são categorias que são interdependentes. A redistribuição (economia política) tem foco nas injustiças socioeconômicas que estão alicerçadas na estrutura econômica da sociedade, as quais tem se intensificado pelo capitalismo neoliberal, especialmente nos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. Já o reconhecimento (cultura), centra-se nas injustiças culturais enraizadas nos

padrões de como determinados grupos são representados. A representação das minorias como inferiores é resultante da visão eurocêntrica e colonialista, que ainda perdura sob a interface da Colonialidade do Poder e do Saber (QUIJANO, 2005), nas estruturas formais do Estado, na produção cultural, nas relações sociais, e também na escola. Segundo o martiniquense Aimé Césaire (1978), o reconhecimento das culturas das minorias perpassa pela valorização da identidade cultural dos povos colonizados, que durante séculos foram silenciados e que apenas a memória e a cultura poderiam produzir modelos de justiça social.

Vale salientar que vem ocorrendo uma evolução na forma como os sujeitos e os movimentos têm se percebido no processo de marginalização, na sociedade nos últimos séculos. Com a intensificação da Revolução Industrial, acreditava-se que a diferenciação estava relacionada a fatores econômicos e a desigualdades de classes. No entanto, Segundo Osterne (2016), os interesses de classes foram substituídos pela identidade coletiva, como fator de mobilização política, passando a buscar o direito de ser reconhecido como negro, mulher, homossexual, dentre outras categorias, ao invés das polaridades entre burguesia e proletariado. Contudo, percebe-se que a luta identitária tem fragmentado e enfraquecido os movimentos. Desde o início do Século XXI, e mais fortemente na conjuntura atual, os movimentos sociais têm compreendido que sua condição de inferioridade ultrapassa a posição na classe econômica e/ou identidade, visto que há diversas interseccionalidades que alimentam as desigualdades e as discriminações.

A terceira categoria defendida por Fraser (2007) é a da representação (participação social), a qual tem caráter político, embora as outras também a tenha. O acesso aos espaços de representação política, segundo a autora, possibilita às minorias conquistarem democraticamente mais espaço de poder para inserir suas pautas de reivindicações na agenda formal e política do governo ou do Estado, e persuadir os pares para aprovações de projetos e leis que viabilizem melhor a redistribuição de riquezas e o reconhecimento social, por meio de políticas públicas.

Para além da defesa de Fraser, acreditamos que a justiça social perpassa não só pela redistribuição de riqueza, mas também pela alternância de poder. Nesse sentido, concordamos com Andrade (2009), quando afirma que “a escola

pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder, como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio da língua nacional, o conhecimento sobre a própria história ou controle sobre os argumentos científicos”.

Por outro lado, o reconhecimento social das minorias enquanto detentores de direitos, ainda necessita de políticas públicas criadas e mantidas pelo Estado, especialmente na área de educação, quando a escola poderia ser o meio de construção do prestígio social dos grupos marginalizados, valorização das diferentes identidades, promotora da desconstrução de preconceitos e construtora de pontes de diálogos entre os diferentes, aponta Andrade (2009).

No entanto, a criação e implementação de políticas públicas de ações afirmativas para o empoderamento das minorias e a redução das desigualdades culturais, sociais e étnicas depende da capacidade de convencimento e dos movimentos sociais, daí a importância de representação (participação) dos subalternizados nos espaços políticos, não só para defender a manutenção e fortalecimento dos direitos já conquistados, mas para fazer novas proposições e outras formas de re(ex)sitências (LIMA, 2017).

Conforme Santos (1999, p. 25), as políticas de ações afirmativas têm por objetivo “eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros”. Todavia, historicamente, estas têm se caracterizado por medidas pontuais e isoladas, que nem sempre provocam impactos significativos na redução da desigualdade. Como visto, o questionamento de Teixeira (2007), sobre o sentido democrático da educação continua latente na atualidade, apesar dos avanços no acesso, porém, em descompasso com a qualidade, o direito às diferenças e às oportunidades.

Segundo Walsh (2012), isso ocorre porque as políticas públicas de inclusão e reconhecimento da diversidade étnico-raciais, implementadas na área de educação na América Latina, estão na dimensão da interculturalidade funcional, ou seja, garante apenas alguns direitos, mas não provoca mudanças profundas nas estruturas da sociedade, que mantém os mecanismos de desigualdades. Fica evidente, que não basta assegurar direitos. Como as

discriminações dessa natureza são de ordem estrutural e inter-relacional, o enfrentamento perpassa por mudanças em várias dimensões da sociedade.

Por seu caráter crítico e inclusivo, acreditamos que a interculturalidade pode contribuir na luta de todos aqueles que possuem uma marca identitária que os inferioriza, seja a marca do gênero, da cor, etnia, idade, capacidades física e mental, porque se trata de “uma proposta baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento e construção de uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURI, 2003, p. 17).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se do estudo que o desenvolvimento de uma educação que assegure o direito à diferença depende da implantação de políticas públicas que garantam direitos, mas também que promovam o questionamento das estruturas que mantêm as desigualdades.

O acesso à educação como direito e não privilégio (TEIXEIRA, 2007), que respeite as diferenças étnicas, sociais, culturais, pertencimento geográfico, idade, físicas, de gênero, de religião, entre outras, no Brasil, é um privilégio para poucos, quando deveria ser um direito, conforme assegura a Constituição Federal 1988. A escola, como propôs Teixeira (2007, p. 44), deveria dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade “aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem”. A escola não mais poderá ser uma instituição segregadora e marginalizadora dos coletivos que a constitui.

Vislumbramos as bases epistemológicas do multiculturalismo crítico e da interculturalidade, como aponta este trabalho, como referências que poderão iluminar as políticas públicas de educação voltadas para a temática da diferença e do direito à educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. (Org). **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 12 fev 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa. Editora, 1978.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Ed.**, nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. p. 16-34.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Rer. Est. Fem.**, vol. 15, núm. 2, maio-agosto, 2007, pp. 291-308.

LIMA, Carlos Henrique Lucas. **Linguagens pajubeyras: re(ex)sistência cultural e subversão da heteronormatividade**. Salvador: Devires, 2017.

OSTERNE, M. do S. F. Redistribuição, reconhecimento e participação: dilemas contemporâneos a justiça social no pensamento de Nancy Fraser. **O Pub. e o Priv.**, nº 28, Jul/Dez, 2016. p. 253-264.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 227-278. Setembro, 2005.

SANTOS, Júlio Teles dos. Dilemas atuais das políticas para os afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60". In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (org). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas. 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Vis. Glob.**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, Jan/Dez, 2012.

## PROCESSO DE GESTÃO NA UNIVERSIDADE *MULTICAMPI*

Lídia Boaventura Pimenta<sup>81</sup>

Caroline Tourinho Matos<sup>82</sup>

Marcelo Neves Costa<sup>83</sup>

### INTRODUÇÃO

A gestão da universidade está imersa em um cenário de discussões de ideias e ideologias que decorre da força dos atores e das instituições na sociedade. Assim, este processo de gestão é complexo, requer a apresentação de modelos que busquem responder às demandas de cada período de vivências dessa sociedade. É preciso pensar o processo de gestão universitária não apenas como uma prática administrativa, mas como um mecanismo que interage com a forma de agir e pensar destes atores.

Essa complexidade de cenário exige da instituição universitária a realização de atividades simultâneas em quatro macro áreas: ensino, pesquisa, extensão e gestão, as quais são evidenciadas por meio de inúmeras ações. Além disso, o volume de atividades concomitantes resulta em uma interdependência das áreas finalística (acadêmica) e meio (manutenção), impondo uma estrutura organizacional e um processo decisório compatíveis com tais características.

---

<sup>81</sup> Universidade do Estado da Bahia – UNEB

<sup>82</sup> Universidade do Estado da Bahia – UNEB

<sup>83</sup> Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Considerando o conceito de administração, o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades de uma organização, diagnosticando deficiências e identificando aspectos positivos, estabelecendo metas, planos e programas para alcançar os objetivos estabelecidos, através de decisões e procedimentos, segundo Lacombe e Heilborn (2008), o processo de gestão universitária requer o aprimoramento dos procedimentos institucionais, utilizando por referência os objetivos regimentais. Neste contexto, são utilizados instrumentos básicos da gestão da universidade, muitos deles exigidos por lei, a saber: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), previsto no Decreto Federal nº 5773/2006 e Decreto Federal nº 9.235/2017, Programa de Gestão (PROGEST), Avaliação Institucional, dentre outros. Estes instrumentos combinados com os documentos básicos da administração pública - Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA) e a Programação Orçamentária e Financeira Anual, previstos no art. 165 a 169 da Constituição Federal de 1988, orientam as estratégias de ação de reitores, pró-reitores, diretores e coordenadores de colegiados.

No caso da universidade multicampi e multirregional, sua estrutura organizacional é composta por *campi* instalados em vários municípios do estado, a gestão deve ter como destaque os objetivos estabelecidos para a instituição e não para um *campus*. Assim, o processo de tomada de decisão observa o todo e utiliza como subsídio os instrumentos aqui mencionados como forma de melhor exercer ou dirigir as ações e estabelecer as prioridades, no âmbito do campus, porém com estratégia para a instituição.

À guisa da multicampia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição que integra o setor público, enfrenta situações que dificultam a tomada de decisão, dentre os quais: autonomia restrita em decorrência das limitações impostas pela legislação concernente às áreas de execução orçamentária, financeira, de pessoal e manutenção, assim como a dificuldade na definição de políticas de investimento, em decorrência das sucessivas crises na economia do país e no mundo.

É fato que a tomada de decisão se constitui em etapa do processo de gestão. Assim, levando em consideração a instituição como um sistema de informações composto de condicionantes capazes de processar dados e

informações para a tomada de decisão, apresenta-se o seguinte questionamento: como subsidiar o planejamento para a tomada de decisão nas atividades-meio e atividades-finalísticas na gestão da universidade? O percurso metodológico possui natureza descritiva, apoiado na abordagem qualitativa, por permitir compreender e analisar o objeto da investigação, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, no intuito de possibilitar as reflexões.

## **DESENVOLVIMENTO**

A configuração da universidade multicampi abrange dimensões territoriais, espaço-temporais e funcionais, as quais têm efeitos diretos no desenvolvimento das atividades e projetos, tendo em vista que estas dimensões incidem sobre a estrutura e, por consequência, sobre a gestão. A iniciativa consiste em proporcionar o acesso ao ensino superior mais próximo do local de residência e vivência das pessoas.

O Regimento Geral, no intuito de valorizar o modelo multicampi e multirregional da UNEB, considerando as unidades acadêmicas instaladas com sede em 24 cidades do estado da Bahia, faculta à Universidade a adoção de administração compatível com a necessidade do funcionamento de sua estrutura organizacional, incorporando princípios de descentralização, de economicidade e de cooperação recíproca. (Art. 6º do Regimento Geral, 2012).

Ressalte-se que a gestão da universidade multicampi implica em entender a instituição de forma única em todos os campi, implementando o planejamento acadêmico e, conseqüentemente, orçamentário e financeiro, evitando a duplicação de esforços, favorecendo o controle da qualidade das ações e a otimização na aplicação dos recursos, além de proporcionar maior integração com a comunidade (número maior de pessoas), considerando as peculiaridades regionais e as novas demandas em decorrência da evolução da sociedade.

Nessa perspectiva, a UNEB, ao atender os requisitos de implementação do processo de gestão que acompanhe a expectativa atual da sociedade, de forma competente, racional, organizada e dinâmica, busca a prática de uma gestão universitária apoiada na inovação, na organização de suas estruturas e

canais de comunicação internos e externos, cria e implanta o Sistema de Planejamento e Gestão Universitária (SPGU)

O mencionado SPGU foi concebido a partir do que está estabelecido nas metas e ações dos instrumentos norteadores da gestão universitária, o PDI e o PROGEST, bem como do PPA e as dotações consignadas e metas previstas no Orçamento Anual. Este sistema informatizado possibilita a realização da programação orçamentária e financeira a cargo das 31 Unidades Gestoras da Universidade, responsáveis pela execução orçamentária e financeira.

O SPGU tem como função primordial, disponibilizar aos gestores da UNEB informações concernentes ao planejamento de ações e à execução física, orçamentária e financeira, em tempo real, de forma a subsidiar e contribuir para o processo interno de tomada de decisão. Está em uso pela administração superior, desde o ano de 2017 e disponível para os departamentos desde 2018. Entre suas principais finalidades estão:

- Integrar com o Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças do Estado da Bahia (FIPLAN), mantendo o gestor atualizado quanto à sua disponibilidade orçamentária e permitindo fácil identificação do planejado (orçamento inicial) e o executado;

- Permitir a avaliação do gasto por curso e nível de curso, ao habilitar a funcionalidade de associar a despesa ao curso ou cursos relacionados, possibilitando ao gestor acompanhar a aplicação dos recursos do seu departamento, bem como analisar o resultado da ação decorrente da despesa para a universidade;

- Eliminar a utilização de planilhas paralelas para controle de saldos e orçamento do departamento.

Segundo Pimenta (2017), a unificação do processo de acompanhamento orçamentário da universidade proporciona aos gestores uma base de dados única, segura e integrada com demais sistemas da instituição. A iniciativa possibilita maior segurança da informação armazenada nos servidores, ao tempo em que a torna disponível em tempo real a todos os interessados, destacou a pró-reitora à época.

## CONCLUSÃO

Este estudo objetivou compreender a gestão universitária, na perspectiva da instituição como sendo um sistema de informações composto de condicionantes capazes de processar dados para a tomada de decisão, subsidiar o planejamento e monitorar as atividades-meio e atividades-finalísticas, utilizando-se pesquisa de natureza descritiva e abordagem qualitativa, instrumentalizada pelas pesquisas bibliográfica e documental.

A UNEB, ao implantar o SPGU, como ferramenta de gestão, está corroborando para o alcance dos objetivos da instituição de forma eficaz e eficiente, na medida em que proporciona um planejamento de ações e a execução física, orçamentária e financeira, qualificadas e em tempo real. Contribuindo dessa forma para o processo interno de tomada de decisão. Portanto, a universidade demonstra a aplicação em seu contexto, do processo de gestão universitária que abrange o planejamento, organização, direção, controle e avaliação das atividades, exercitando a sua competência para responder ao seu ambiente interno (objetivos, metas, resultados) e externo (estratégia).

Acredita-se que este estudo alcançou o objetivo estabelecido, uma vez que tornou possível estudar o processo de gestão do conhecimento da UNEB, além de permitir visualizar o Sistema de Planejamento e Gestão Universitária como estratégia de investimento para a manutenção e acompanhamento do desempenho institucional, legitimando a prestação de contas anual e por outro lado, concorrendo também, para o aperfeiçoamento das ações e transparência organizacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto Nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

LACOMBE, Francisco José Masset; HEILBORN, Gilberto Luiz José.

**Administração: Princípios e Tendências**. 2.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008

Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças do Estado da Bahia (FIPLAN). Salvador: 2020.

PIMENTA, Lidia Boaventura. **Sistema de Planejamento e Gestão**

**Universitária** – SPGU. Salvador: 2017. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/noticias/2019/02/15/uneb-avanca-na-qualificacao-da-gestao-orcamentaria-e-disponibiliza-spgu-para-departamentos/>. Acesso em 10 de jan 2020.

TORRES, Henderson Carvalho; PIMENTA, Lidia Boaventura. Gestão acadêmica dos cursos de administração na universidade do estado da Bahia: a perspectiva dos avaliadores externos. **RACEF** – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace. v. 10, n. 1, p. 31-42, 2019.

UNEB. **Regimento Geral da UNEB**. Salvador: 2012. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/02/Regimento-Geral-da-UNEB-1.pdf>. Acesso em 10 de jan 2020.

UNEB. **Plano de Gestão (Reitoria 2014-2017)**. Salvador: 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/plano-dedesenvolvimento-institucional>. Acesso em 10 de jan 2020.

UNEB. Plano de Desenvolvimento Institucional. Salvador: 2014. Disponível em <[https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2017/05/PDI-2017\\_WEB.pdf](https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2017/05/PDI-2017_WEB.pdf)> Acesso em 10 de jan 2020.

UNEB. **Sistema de Planejamento e Gestão Universitária** – SPGU. Salvador: 2017. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2019/02/15/uneb-avanca-na-qualificacao-da-gestao-orcamentaria-e-disponibiliza-spgu-para-departamentos/>. Acesso em 10 de jan 2020.

## PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO SINDICAL NA EDUCAÇÃO

Vanessa Cristina Meneses Fernandes<sup>84</sup>

Augusto Cesar Rios Leiro<sup>85</sup>

### INTRODUÇÃO

**T**rata-se de um texto em andamento, no curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PGEDU/UFBA), que discute a internacionalização das organizações sindicais em educação no Brasil. Para tanto, recortamos o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE) para o presente trabalho.

A investigação em questão é de natureza qualitativa e intenta analisar o processo de internacionalização nas referidas organizações sindicais docentes, tomando como metodologia uma análise inicial das informações disponíveis nas páginas virtuais oficiais dos sindicatos em foco.

---

<sup>84</sup> UFBA

<sup>85</sup> UFBA

## DESENVOLVIMENTO

O recorte em tela levou em consideração um breve campo conceitual de estudiosos do tema da internacionalização. Inicialmente, dialogamos com Morosini quando esta afirma que a internacionalização é um processo de articulação entre países que acontece em diferentes setores da sociedade. A autora reconhece que o processo de internacionalização ocorreu de modo mais expressivo em empresas de grande porte e nas universidades. Como afirma a estudiosa, “a internacionalização é marca das relações entre as universidades. Por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador” (MOROSINI, 2006, p. 108).

A internacionalização decorre também do desenvolvimento da globalização que foi se potencializando, principalmente, a partir das décadas de 1980 e 1990. Na conjuntura atual, esse processo contou com um desenvolvimento extraordinário da tecnologia, proporcionando, cada vez mais, um mundo interligado, influenciando também o mundo do trabalho e a consequente internacionalização sindical.

A internacionalização nessas instituições acontece de forma diferente do que ocorre em outras entidades, como as universidades, por exemplo, uma vez que nesses espaços a internacionalização acontece a partir de parcerias, intercâmbios de estudantes e ou profissionais, entre outras formas de diálogo com outros países. No caso dos sindicatos, a internacionalização está relacionada às condições de organização que os trabalhadores possuem. Existem especificidades que são típicas dessas organizações de trabalhadores. A esse respeito, Rombaldi (2016) afirma que a internacionalização sindical é desenvolvida através de estruturas internacionais, que são as confederações e federações sindicais internacionais.

A organização dos trabalhadores, no nível internacional, materializa-se em articulações e estratégias estabelecidas para além dos padrões de mobilização e negociação tradicionalmente direcionados para o nível local ou nacional. As ações sindicais internacionais são desenvolvidas de forma bilateral ou por meio de estruturas internacionais que podem ser classificadas em

dois grupos principais. O primeiro deles refere-se às *confederações sindicais internacionais*, organizações que filiam internacionalmente as centrais sindicais nacionais. Em seguida, vêm as *federações sindicais internacionais*, entidades de caráter setorial, em que os filiados nacionais correspondem aos sindicatos, federações e confederações relacionadas a determinados setores econômicos. Entre os resultados alcançados por tais organizações, merece destaque a aproximação de sindicatos estabelecidos em diferentes países e o fortalecimento de negociações que acarretaram, por exemplo, o crescente número de Acordos Marco Internacionais (AMIs) junto a ETNs. (ROMBALDI, 2016, p. 535)

Desse modo, ao tratarmos do processo de internacionalização sindical, devemos considerar, além dessas especificidades aqui mencionadas, as metas que os sindicatos estabelecem no sentido de buscarem parcerias internacionais, como estratégia de fortalecimento de suas lutas. A troca de experiências viabilizadas pela internacionalização permite que as organizações possam aprender com os outros países nos quais estabelecem as parcerias. Embora estas estejam presentes como um dos princípios, o que se observa é que ainda se avançou pouco nesse sentido.

No bojo desse processo, as organizações sindicais buscam construir um diálogo internacionalista que proporcione o fortalecimento das lutas sindicais, além da troca de experiências políticas. A esse respeito, Boito considera que se trata de um tema emergente de pesquisa e que as relações internacionais no sindicato são “temas importantes à espera de pesquisadores” (BOITO, 1999, p. 215).

Ainda sobre a internacionalização, importa ampliar o debate a partir dos escritos de Knight (2012) quando esta afirma que a internacionalização existe para contribuir e não suplantar a realidade local. Nesse sentido, a escritora considera que as prioridades políticas nacionais devem ocorrer de modo articulado com a dimensão local.

Para Bartell (2003), a internacionalização consiste em trocas internacionais, desse modo, não podemos compreender esta como um meio de hegemonização e homogeneização de um país sobre outro, mas ao contrário, trata-se de um processo dialógico bilateral ou multilateral entre as organizações sindicais. A internacionalização é diferente da globalização, embora se

relacionem, conforme explica Knight (2012). Enquanto a segunda enfatiza os recursos mundiais, a primeira focaliza as relações entre as nações, através de instituições e sistemas.

O processo de internacionalização em organizações sindicais acontece de forma diferente do que ocorre em outras instituições, como as universidades, por exemplo, uma vez que nesses espaços a internacionalização se materializa nas jornadas pedagógicas e lutas sindicais históricas e imediatas. No caso dos sindicatos, a internacionalização está relacionada às condições de organização que os trabalhadores construíram historicamente. Existem especificidades que são típicas dessas organizações de trabalhadores. A esse respeito, Rombaldi (2016) afirma que a internacionalização sindical é desenvolvida através de estruturas internacionais, que são as confederações sindicais internacionais e as federações sindicais internacionais.

A maneira como a internacionalização se expressa, depende das condições de cada país em promovê-la, bem como as possíveis parcerias e articulações possíveis. Deste modo, alguns segmentos conseguiram avançar mais no processo de internacionalização que outros, no caso dos sindicatos docentes a internacionalização cresceu pouco. Desse modo, a internacionalização sindical apresenta especificidades, no que diz respeito às possibilidades de estabelecer parcerias internacionais como estratégia de fortalecimento de suas lutas. A troca de experiências viabilizadas pela internacionalização permite que as organizações possam aprender com os outros países nos quais estabelecem parcerias.

Com relação à vinculação globalização e internacionalização, Rombaldi afirma que “nem todo processo de globalização econômica conduz necessariamente à internacionalização sindical. Pelo contrário, a ação sindical para além das fronteiras nacionais desenvolve-se em diferentes ritmos e velocidades”. (ROMBALDI, 2016, p. 549)

A partir das informações disponíveis nas páginas oficiais das organizações sindicais pesquisadas, é evidente que a CONTEE é a organização que mais constituiu parcerias internacionais, enquanto o ANDES e a CNTE apresentam poucas relações sindicais internacionais.

Uma das razões para isso é que muitos sindicatos se ocupam mais com questões locais e nacionais do que com as relações internacionais. Inclusive pela

própria dinâmica de atuação sindical, ou seja, das demandas que se apresentam, há uma exigência de atenção às questões locais e isso que foi observado nesta pesquisa é também confirmado por Costa:

a grande prioridade concedida às políticas de âmbito nacional, tendo em conta que é no plano nacional que regimes jurídicos, salários e condições de trabalho são delineados; b) a escassez de produção teórica a respeito do sindicalismo transnacional, explicada em parte pelo reduzido número de “trocas” sindicais internacionais; c) a ausência de recursos financeiros que suportem as iniciativas de cooperação internacional; d) a insuficiente valorização da solidariedade operária entre organizações de diferentes partes do mundo em detrimento da (por vezes excessiva) ênfase colocada em visões sindicais opostas entre o sindicalismo do Norte e o sindicalismo do Sul; e) o frequente recurso por parte das multinacionais a mecanismos de exploração sobre a classe trabalhadora; etc. (Costa, 2005, p. 131)

Nesse mesmo texto, o autor salienta que, na ocasião, tanto em Portugal quanto no Brasil, as relações internacionais tinham um peso reduzido quando definiam as políticas das centrais sindicais. Conforme afirmação do Secretário de Relações Internacionais da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em entrevista concedida a Costa, no ano 2000:

O espaço prioritário para qualquer sindicato é o nacional, em primeiro lugar, é a empresa, é a categoria, é a cidade, é a região, é o país e só depois é que vem o internacional (Secretário de Relações Internacionais da CUT, entrevista, Junho de 2000, São Paulo, Sede da CUT). (Costa, 2005, p.132)

Outro motivo considerado pelo autor relevante para ajudar a explicar as dificuldades das centrais sindicais em se internacionalizarem, no caso do Brasil, tem relação com o processo de formação histórica, ou seja, o movimento de abertura política do Brasil com o mundo é relativamente recente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte possibilitou reconhecer as lutas sindicais e seu caráter internacionalista, bem como os limites advindos do cotidiano da luta e das crescentes demandas políticas advindas da conjuntura de subtração de direitos e ataques à democracia. Além disso, os sindicatos docentes possuem especificidades e limites no processo de internacionalização que difere de outros setores que também se internacionalizaram, inclusive mesmo entre os sindicatos de professores a internacionalização ocorreu de diferentes formas e ritmos.

## REFERÊNCIAS

BARTELL, M. **Internationalization of universities**: A university culture-based framework. Higher Education. Manitoba, Winnipeg, 2003.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, Hermes Augusto. O Sindicalismo, a Política Internacional e a CUT. **Lua Nova [online]**. 2005, n.64, pp.129-152. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em 10 de outubro de, 2018.

KNIGHT, Jane. **Cinco Verdades a Respeito da Internacionalização**. International Higher Education. Revista Ensino Superior Unicamp, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em 02 de setembro de 2018.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior** – Conceitos e práticas. Educar, Curitiba, Editora UFP n. 28, p. 107-124, 2006.

ROMBALDI, Maurício. Diferentes ritmos da internacionalização sindical brasileira: uma análise dos setores metalúrgico e de telecomunicações. Cad. H vol.29 no.78 Salvador set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

**- XLIV -****PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR  
E INTERFACE COM OS  
INDICADORES EDUCACIONAIS<sup>86</sup>****Gilmara Ribeiro Soares dos Santos<sup>8788</sup>****Gabriela Sousa Rêgo Pimentel<sup>89</sup>****INTRODUÇÃO**

**E**ste trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo identificar as concepções de gestão democrática presentes na percepção dos gestores das escolas municipais de Barreiras, Bahia, em atuação no ano de 2019 e sua interface com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A concepção do termo gestão democrática vem sofrendo alterações ao longo dos tempos. A transição do modelo fragmentado para o modelo globalizado é uma mudança paradigmática que vem ocorrendo no âmbito das instituições, das organizações e principalmente nos sistemas de ensino. A expressão gestão, no contexto educacional, é caracterizada pela dinâmica intensa da participação consciente dos sujeitos envolvidos no processo e pela tomada de decisões necessárias à aplicabilidade e a governança das ações na educação.

---

<sup>86</sup> <sup>86</sup> Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

<sup>87</sup> Estudante Bolsista PIBIC/CNPq, do Programa de Iniciação Científica, da Universidade do Estado da Bahia.

<sup>88</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

<sup>89</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Apesar de ter sido instituído em 2007, o IDEB, tomado como ponto de partida para cálculo das metas intermediárias, foi estabelecido no ano de 2005. O indicador varia de 0 a 10,0 e é divulgado bienalmente. As metas intermediárias foram calculadas para cada Unidade da Federação e seus municípios, a partir de uma fórmula estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O percurso de levantamento de dados teve início no segundo semestre de 2019 com término no final do primeiro semestre de 2020. Participaram da pesquisa gestores da educação básica, da rede municipal de ensino, com atuação no ensino fundamental de Barreiras, Bahia. Os questionários foram entregues pessoalmente e recolhidos posteriormente. A proposta da pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, pois se pretendeu elucidar o problema e aprimorar ideias (GIL, 2002). A opção pelo método de estudo de caso é indicada quando se deseja compreender profundamente um fenômeno da vida real, que engloba aspectos contextuais pertinentes ao fenômeno em questão.

É possível comparar o ponto inicial com o IDEB atingido dez anos depois. O quadro 1 apresenta esse conjunto de dados para o município estudado, referente ao ensino fundamental, anos iniciais e finais.

**Quadro 1 – Resultados do IDEB, Barreiras, Bahia.**

<b>Nível de ensino</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>
Ensino Fundamental – anos iniciais	3,4	3,8	4,1	4,1	4,5	5,0
Ensino Fundamental – finais iniciais	3,5	3,7	3,5	3,4	3,8	4,1

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Os dados revelam que o município estudado conseguiu aumentar seus índices, quando comparados com o ano de 2007. Dez anos depois, o menor índice foi em 2007, porém o ensino fundamental, anos finais, ainda precisa de um maior investimento pedagógico com os estudantes e a gestão educacional.

## DESENVOLVIMENTO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ganhou destaque no cenário educacional do Brasil e se configura atualmente como um importante proponente de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação básica. O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para mensurar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Conforme Chirinéa e Brandão (2015, p. 462) “desde a década de 1990, quando as políticas e reformas educativas emergiram em quase todos os países da América Latina, inclusive no Brasil as avaliações externas ganharam força [...]”. A partir de então houve um crescimento significativo destas avaliações no Brasil, que foram se aprimorando cada vez mais, se tornando, segundo esses autores, um mecanismo de controle e regulação do Estado.

Nesse sentido, cabe frisar a importância dos usos desses resultados no sentido de propor políticas públicas para a melhoria da educação básica e não somente a publicização desses dados, pois como afirmam Chirinéa e Brandão (2015), para além da divulgação dos dados, da responsabilização e da criação de um ethos competitivo entre as escolas, a avaliação externa precisa integrar ações políticas de intervenção no funcionamento das escolas e na gestão do sistema.

A metodologia aplicada na pesquisa consiste em duas etapas. Na primeira etapa foi efetuada a pesquisa bibliográfica, com documentação indireta, onde foram analisadas as informações contidas em artigos, sites e livros, assim, construindo uma base para execução da segunda etapa, a aplicação dos questionários. A coleta de dados foi realizada em visita a 20 escolas públicas localizadas na cidade de Barreiras-BA no período 10 a 18 de dezembro de 2019. Nas escolas, o primeiro contato foi com a direção, sendo explicada a temática da pesquisa. Foi explanado que a participação consistia em responder a um questionário sobre escolhas e opiniões pessoais do seu trabalho em relação aos resultados dos dados do IDEB nas decisões tomadas no contexto escolar.

Ao serem inquiridos sobre a relevância do IDEB como política pública, houve uma predominância de 72%, acompanhado de apenas 21% para pouca

relevância. A discussão acerca dos usos dos resultados do IDEB vem assumindo papel de destaque no cenário educacional nacional em função da necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, para complementaridade dos dados, procede-se à análise da respostas aberta do questionário, conforme descritas no quadro 2.

**Quadro 2 – Aspectos positivos e negativos do IDEB**

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
Disputa saudável entre as escolas municipais.	Falta de investimento nas escolas.
Classificação das escolas segundo as médias do IDEB.	Falta de união para mobilizações educacionais.
Oportunidade de localização das escolas que necessitam de um maior apoio e investimento.	Questões difíceis para os alunos presentes na Prova Brasil.
Ganho de experiência profissional.	Falta de informações acerca dos critérios selecionados para classificação das escolas.
Incentivo para pesquisar.	Falta de organização

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Ao destacar o diagnóstico, acompanhamento, planejamento e ações a serem desenvolvidas, pode-se observar que a qualidade da educação aparece com destaque, ora com o emprego literal do termo, ora como sinônimo. De posse dos resultados, o município, as escolas, gestores e professores devem se unir para a construção de diretrizes e ações voltadas a cada contexto. Os aspectos positivos do IDEB enquanto política de avaliação externa, percebeu-se que ação de melhoria da qualidade da educação foi o item mais citado. Em seguida, foi avaliar a qualidade de ensino, o que mostra que o IDEB é uma forma de mostrar como está o ensino destas escolas. Quanto aos aspectos negativos a respeito do IDEB, enquanto política de avaliação externa, foi possível perceber que um dos elementos mais citados é a ausência de recursos para a realização do trabalho dos professores, o que reforça a necessidade de aparatos que

melhorem a educação a partir dos resultados do IDEB. A reflexão vai, além disso, mostra a real situação das escolas e que é preciso de melhorias eficazes para reverter esses dados e conseqüentemente, obter mais infraestrutura. Além disso, os aspectos sociais estão em segundo lugar, afinal esse quesito influencia nos resultados da prova. Por último, a aplicação das provas de português e matemática no mesmo dia também foi citado, visto que são os componentes em que os alunos possuem mais dificuldades de aprendizagem.

Ao serem questionados sobre quais ações a gestão da escola vem desenvolvendo, a partir dos resultados da do IDEB, os gestores informaram que há poucas ações a partir dos dados obtidos após os resultados da Prova Brasil e do IDEB. A formação de professores é o mais citado como ação desenvolvida, porém há poucas ações para dar subsistência a essa formação, além de alguns não saberem responder. Em seguida,

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada tende a contribuir para a ampliação do conhecimento do contexto educacional investigado. O conhecimento da realidade se constitui elemento basilar tanto na formação dos professores que atuam nas escolas da região Oeste da Bahia, quanto na atuação dos gestores, que necessitam construir uma visão mais ampla que o possibilite atuar na implantação de práticas inovadoras de gestão. Verifica-se que há a necessidade de uma abordagem mais ampla sobre o IDEB, uma vez que a partir da análise dos dados percebeu-se que a grande maioria das escolas não tem acesso efetivo dos resultados de suas respectivas instituições. Acrescenta-se ainda que alguns diretores não conseguiram responder a todas as perguntas, o que reforça a carência de um trabalho voltado para o conhecimento da importância sobre o índice e de práticas reflexivas e inovadoras poderiam modificar por vezes a realidade escolar. Dessa maneira, é visto também outro fator, na maioria os diretores só possuíam a primeira graduação, além disso, as respostas vagas incidem no pouco conhecimento sobre esse índice.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **IDEB**: Apresentação. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secretariade-](http://portal.mec.gov.br/secretariade-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180)

[educacao-basica/programas-e-acoes?id=180](http://portal.mec.gov.br/secretariade-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180). Acesso em: 16 jan. de 2020.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>.

Acesso em: 16 jan. de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EJA COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA

Adriana Cecília Correia do Carmo<sup>90</sup>

Antonio Amorim<sup>91</sup>

### INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho se volta para uma investigação sobre as práticas pedagógicas inovadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Inicialmente, consideramos importante realizar uma abordagem conceitual sobre a concepção de inovação na educação devido à relevância da temática na contemporaneidade, quando é notório em diversos contextos da vida moderna a atratividade dos aspectos relacionados as novas e dinâmicas formas de se relacionar, de trocar informações, de conviver e de agir em sociedade.

Nesse sentido, a instituição escolar como parte integrante desta conjuntura social, principalmente a que trabalha com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, enfrenta grandes desafios para garantir a permanência e a participação democrática desses estudantes frente aos tempos de mudanças fugazes, de um emaranhado de demandas para a atuação dos docentes e as

---

<sup>90</sup> UNEB

<sup>91</sup> UNEB

exigências relacionadas aos processos de formação integral dos sujeitos na perspectiva da educação ao longo de suas vidas.

Destarte, uma análise das concepções das práticas pedagógicas inovadoras encontradas nessa modalidade de ensino se fez necessária, a fim de que os dados coletados nas observações fossem usados para responder à questão problema que se propôs a saber: como as escolas da EJA da rede municipal estão inovando em suas práticas pedagógicas?

Tal questionamento aponta para o desvelamento das reflexões realizadas acerca de inquietações formadas ao longo do tempo em que se tem proposto inovar as práticas pedagógicas, as metodologias e também oportunizar a inserção de tecnologias digitais no processo educacional; os desafios e as perspectivas dessa integração no contexto real das escolas públicas brasileiras, considerando, desde já, que um planejamento com ações continuadas na perspectiva de promover inovação, contribui significativamente para a melhoria dos processos institucionais de currículo, da gestão da aprendizagem e da avaliação nos dias atuais, visto seu potencial revelador de intelectualidades, de criatividade e de movimentos democráticos na escola.

Nesse intento, buscamos alcançar o objetivo geral da investigação definido em: analisar à luz das concepções sobre inovação educacional, como as escolas da EJA da rede municipal estão inovando as práticas pedagógicas e os seguintes objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas inovadoras na EJA das escolas pesquisadas; investigar junto aos professores e aos coordenadores pedagógicos da EJA o que pensam sobre inovação na educação e como planejam e desenvolvem ações inovadoras em suas práticas.

Para esta pesquisa, a abordagem considerada foi a qualitativa, no sentido de oferecer mais de uma possibilidade de análise e um melhor entendimento do problema investigado e para atender aos objetivos desse estudo, que foi realizado com coordenadores pedagógicos e com professores atuantes na EJA de escolas da rede pública desse município. Os dados foram coletados através de um questionário com questões abertas, com a intenção de buscar informações relevantes que contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO

As vivências em tempos e espaços onde se configura a educação de jovens, adultos e atualmente de idosos, que em sua maioria retorna à escola como conquista do direito aos estudos, antes ignorados e negados pelas políticas educacionais brasileiras, nos permitem refletir e provocam para uma tomada de decisão sobre a importância de rever o papel das instituições escolares e seus processos educativos na contemporaneidade.

Freire (2014) nos leva a contínua e necessária reflexão sobre a prática educativa quando afirma que ensinar é uma prática que exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, riso, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática.

## CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS INOVADORAS, UM RECORTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando questionados sobre as possibilidades da realização de práticas inovadoras em suas aulas, os educadores da EJA deram respostas afirmativas, inclusive com a apresentação de justificativas que demonstram a consciência e o envolvimento desses profissionais com o contexto atual, tendo a atividade educativa como movimento de intencionalidades e construção de novos paradigmas:

Inovar é necessário e possível à sua busca nas práticas, para o alcance dos objetivos educacionais com foco na contemporaneidade. (Coordenadora B)

O processo educativo tem que acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade moderna. (Professora A)

A inovação dar-se por meio da reflexão constante da prática, verificando o aprendizado do aluno. (Professora B)

Na EJA é sempre inovadora as práticas que incluem os sujeitos como protagonistas, ativos e críticos para uma aprendizagem emancipatória e libertária. Então faço rodas de conversas, seminários temáticos, encontros fora da escola, debates, estabelecendo uma relação de confiança, o que promove compromisso uns com os outros. (Coordenadora A)

Precisamos buscar sempre inovar nossas práticas, pois trabalhamos com um público diferenciado, com suas demandas específicas de faixa etária e realidade de vida (Professora C)

Os relatos nos permitem perceber a compreensão de que a inovação pode favorecer às mudanças nas práticas educativas. Contudo, o professor sozinho não poderá fazê-la sem que haja o compromisso coletivo e institucional de todos os envolvidos no processo. Cabe a compreensão de que não se trata de uma simples modernização da escola, como adquirir novos e modernos computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma horta ou oferecer oficinas. Nessa perspectiva, a inovação se refere à criação de projetos que busquem converter a escola em um espaço mais democrático, atrativo e estimulante (CARBONELL, 2002).

Nessa perspectiva, as respostas que selecionamos, nos permitiram analisar sobre as possibilidades de realização de práticas inovadoras a partir do planejamento das atividades didáticas desses profissionais e do acompanhamento dessas ações pela coordenação pedagógica. Quando nos referimos a construção desse novo ambiente educacional, nos reportamos a Amorim (2017, p. 45), pois, segundo ele:

O ambiente inovador consegue promover no aluno o desenvolvimento das competências fundamentais para que ele possa exercer a sua cidadania, ser capaz de tomar iniciativas em sua progressão pedagógica, e participar de maneira efetiva nos grupos de estudo, nas redes de estudo, nas atividades colaborativas que fortaleçam a prática do trabalho investigativo, promovendo a solução de questões-problema, a análise e a construção de novos conhecimentos em sala de aula, no meio social, econômico, político e cultural.

Certamente, algumas das perspectivas dos educadores da rede municipal, apresentadas no (Quadro 1), remetem às propostas pedagógicas dos referenciais curriculares dos quais lançamos mão para a construção dos planos de ensino. Desta forma, apresentamos a seguir, descritivamente, de forma que nos permita interpretar como os processos pedagógicos estão sendo pensados e/ou realizados nessas escolas.

**Quadro 1** – Perspectivas de inovação nas aulas dos educadores da rede municipal.

Dimensão	Depoimentos dos educadores	Percentual
Tecnológica	- Com o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem e nas realizações de projetos que visam a participação efetiva de todos os sujeitos do ambiente escolar e da comunidade onde a escola está inserida, visando a melhoria das relações humanas e demandas da comunidade.	30 %
Metodológica e Práticas sócio-culturais	- O trabalho com histórias de vida como fio condutor de aprendizagens antes pautadas em vivências e bagagens culturais. - Aulas de campo diversas, saídas em aula de campo (acesso ao metrô, uso do caixa eletrônico, acesso aos bens culturais da cidade, visita aos mercados do bairro; exposições temáticas sobre assuntos da atualidade e outras demandas do público da EJA.	70%

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O papel que a inovação cumpre na perspectiva dos educadores, tem um caráter formativo tanto na constituição de suas práticas, nas relações entre os pares, sejam estes outros professores e os estudantes, quanto na qualidade da aprendizagem que almejam.

No entanto, ainda existe uma lacuna entre o discurso dos professores com o que praticam pedagogicamente. As intenções muitas vezes não dão conta das reais necessidades exigidas pelo contexto social em que o indivíduo precisa estar preparado para o enfrentamento do dinamismo contemporâneo, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Em Hetkowski (2014, p.41), encontramos base teórica que corroboram com essa questão:

Para Pensin e Nikolai, as práticas pedagógicas podem ser consideradas inovadoras que se mostram fortemente marcadas pelo protagonismo docente e pela adoção de atitudes docentes que materializem propostas pedagógicas orientadas pelo estímulo à dúvida; pela provisoriidade do conhecimento; pelo

estreitamento de relações entre conteúdo e forma, teoria e prática ensino e pesquisa; ações colaborativas de aprendizagem e formação; pelo pensamento divergente e pela solidez teórico-metodológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa sobre a inserção de práticas inovadoras na EJA foi um desafio, no sentido de conduzir a análise do estudo a partir das ideias de educadores acerca do que entendem por inovar e como conduzem essas ações, conscientes das necessárias implicações de mudanças socioeducativas no contexto atual das escolas da EJA da rede de Salvador. A partir dos relatos dos educadores, foi possível evidenciar o papel emancipatório que as práticas podem assumir quando planejadas numa perspectiva inovadora, articuladas à construção de possibilidades para o ensinar e em consequência potencializar a aprendizagem dos estudantes da EJA.

Observamos que existem muitas maneiras de proporcionar mudanças a partir de intencionalidades de uma equipe pedagógica articulada, apesar de nos depararmos com a tensão vivida entre os educadores quanto o assunto é a mudança ou a continuidade do que já se faz pedagogicamente. Nesse sentido, faz-se necessária uma articulação em redes presenciais e também à distância, de movimentos para o desenvolvimento de processos formativos que dinamizem o processo inovador a fim de que os agentes da comunidade educativa possam compartilhar ideias e projetos comuns com estratégias para o incentivo ao protagonismo e a visibilidade das práticas da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio. **Inovação e Gestão Escolar e Educacional na Contemporaneidade**. Lisboa: Chiado Editora, 2017.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HETKOWSKI, T. M. Práticas Pedagógicas Inovadoras e TIC: Uma Parceria entre Universidade e Rede Pública de Ensino. In: **XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2014, Fortaleza. A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. UECE. v. XVII. p. 01-17, 2014

## REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO ESTADO DA BAHIA

Rosa Helena Ribeiro Teixeira<sup>92</sup>

Marta Lícia Teles Brito de Jesus<sup>93</sup>

### INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, cujos primeiros produtos foram: 1) Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação; 2) Elaboração de um anteprojeto de mestrado; 3) Artigo aprovado no Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT) e tem como objetivo discutir as possíveis contribuições do Programa Universidade Para Todos (UPT) para o acesso de estudantes de escolas públicas na educação superior no Estado da Bahia.

O UPT é uma ação governamental criada em 2004, como parte do Programa Faz Universitário, o qual integra o Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia (PET/BA), uma política que abate Impostos Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) das empresas que contribuem com recursos, através da Lei 7.979/01, 8.080/01 e 8.583/03. Sua criação é datada por uma demanda dos estudantes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que já

---

<sup>92</sup> FACED/UFBA

<sup>93</sup> FACED/UFBA

ofereciam um curso pré-vestibular na comunidade e, a partir, do movimento de greve de professores e estudantes da Instituição de Ensino Superior (IES) reivindicava-se à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) a oferta de um curso com uma abrangência maior e mantido pelo governo do Estado.

Diante do exposto, pergunta-se: o UPT pode ser considerado uma ação relevante de uma política pública de democratização do acesso a educação superior no Estado? Do ponto de vista do tempo de existência da ação, ela já ocorre há 16 anos. Além disso, observa-se a continuidade de suas ações, sem interrupção, em governos que guardam entre si particularidades e mesmo orientações e perspectivas diferentes: o governo de Paulo Souto (2003-2007) filiado ao PFL, atual Democratas (DEM), a gestão de Jaques Wagner (1º mandato 2007-2011, 2º mandato 2011-2015) e o governo de Rui Costa (2015-2022), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

## **DESENVOLVIMENTO**

O UPT é uma ação executada, mediante convênio, sob a coordenação da SEC/BA, por quatro universidades estaduais baianas, através da oferta de curso pré-ENEM, módulos, orientação vocacional e avaliação de conhecimento dos estudantes. A pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa e sua metodologia pautou-se na realização de uma extensa pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa documental, a coleta de dados deteve-se nos planos, relatórios e documentos normativos. Na pesquisa bibliográfica, a coleta de dados analisou teses, dissertações e artigos sobre o referido Programa.

Quanto à oferta e seleção de estudantes/cursistas do UPT, apesar de ainda não termos a consolidação do número de atendidos desde a sua criação, necessário para a construção de uma série histórica, só para se ter uma ideia da abrangência do Programa, segundo dados pesquisados, em 2018 foram disponibilizadas 14.000 vagas e o programa teve 25.490, distribuídos em 172 municípios do Estado, 26 territórios de identidade e 236 locais de funcionamento.

No que diz respeito à avaliação do UPT, a documentação indica a criação do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (COAV) composto por sete membros fixos e sete membros suplentes designados pelo governador: dois

representantes da SEC, um representante da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia (SEFAZ), um representante de cada uma das universidades envolvidas na execução da ação. Sobre o financiamento do Programa, a documentação consultada (relatórios, planos e decretos) deu poucas pistas do montante utilizado para o desenvolvimento da ação.

O UPT é realizado no contexto de urgência do nascimento de uma proposta de democratização do acesso a educação superior no Estado, o qual caminha junto a reivindicação histórica do caráter excludente da educação superior, especialmente, a exclusão das camadas populares, sobretudo, pobres negros e negras, os quais não conseguem acessar essa etapa da educação. Para Zago (2008) as políticas de expansão da educação superior não acompanharam o acesso de egressos do ensino médio público:

Podemos verificar, nos últimos anos, uma intensificação da demanda pelo ensino superior entre os jovens de baixa renda, mobilização não isenta de contradições uma vez que as políticas de expansão mediante a privatização do ensino superior brasileiro não favoreceram o acesso dos egressos do ensino médio que dependem essencialmente do ensino público. (p.150)

Segundo Ortega (2001) o ensino médio brasileiro sempre oscilou na dualidade do ensino profissionalizante, majoritariamente de baixa qualidade, para os estudantes mais pobres enquanto a escola voltada para a educação superior pertencia às elites. A preparação do estudante de ensino médio em escolas particulares é para o ingresso em uma universidade pública enquanto para os estudantes de escolas públicas não existem orientações específicas nesse sentido.

Nos últimos 20 anos, o Brasil passou por um período de crescimento no número total de matrículas na educação superior. Mancebo, Vale e Martin (2015) chamam a atenção para os dados de matrículas nas instituições privadas e públicas, mostrando que no período de 1995 a 2010, nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, as matrículas nas IES privadas cresceram 347,15% enquanto nas IES públicas esse número foi de 134,58%. O número de vagas foi alargado, porém, as desigualdades no acesso ainda se mantêm (Zago,

2008). Vários esforços foram observados para que os jovens de escolas públicas e de camadas populares pudessem transpor essa barreira.

Os cursos pré-vestibulares populares se apresentam como uma iniciativa importante para inclusão da população excluída da educação superior. Tais iniciativas foram intensificadas a partir da década de noventa do século passado e são fruto de demanda coletiva de iniciativa dos movimentos sociais e de coletivos voltados para reunir jovens de origem popular interessados em dar continuidade aos estudos, após a finalização do ensino médio (FILHO, 2003; ZAGO 2008). No entanto, quando esta iniciativa passa a envolver um número maior de estudantes e configura-se como parte de uma política pública é preciso refletir sobre seu impacto e suas contribuições na vida dos envolvidos, no que diz respeito à democratização do acesso à educação superior, das políticas afirmativas e o papel do Estado nesse contexto e não apenas dos movimentos sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às considerações deste trabalho, o UPT se coloca enquanto uma via possível para jovens negros das camadas populares e estudantes de escolas públicas ingressarem na educação superior, visto que a Educação Básica não os prepara para dar continuidade aos estudos, após a conclusão do ensino médio. O UPT pode diminuir a probabilidade de esses estudantes permanecerem excluídos da educação superior, muito embora a literatura pesquisada aponte a necessidade de ajustes na execução do UPT. Por fim, espera-se com este estudo estimular outras produções, através de um olhar mais específico para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais focalizadas.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. **Lei 7.979 de 05 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a concessão de incentivo fiscal para financiamento de projetos no âmbito do Programa de Educação Tributária, inclusive o patrocínio de bolsas de estudo e bolsas-auxílio universitárias e dá outras providências.

BAHIA. **Decreto 8.080 de 11 de dezembro de 2001**. Regulamenta os incisos I e II do artigo 2º da Lei nº 7.979/01 que passa a ser denominado Programa Estadual de Incentivo à Formação Universitária Faz Universitário e dá outras providências.

BAHIA. **Decreto 8.583 de 14 de julho de 2003**. Aprova o regulamento do programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia.

BAHIA. **Decreto 9.149 de 23 de julho de 2004**. Aprova o novo regulamento do Programa Faz Universitário vinculado ao Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia, e dá outras providências.

BAHIA. **Decreto nº 17.610 de 18 de maio de 2017**. Altera o Artigo 5º do Regulamento do Projeto Faz Universitário Vinculado Ao Programa De Educação Tributária Do Estado da Bahia, Aprovado Pelo Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004.

FARIAS, Maria Auxiliadora Ornellas. **Projeto universidade para todos**: política pública na direção da igualdade de oportunidades ao acesso à educação superior. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Salvador, 2010.

FILHO, Penildon Silva. **Cursos Pré-Vestibulares populares em Salvador**: Experiências educativas em movimentos sociais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003, Salvador, 218f.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **EDUR Educação em Revista**, nº34, 2018.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.1, 149-174, jan/jun, 2008.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO:  
IMAGEM DA “INTERNACIONALIZAÇÃO”  
SOBRE A ÓTICA DAS PALAVRAS**

**Mateus Santos Souza** <sup>94</sup>

## INTRODUÇÃO

**N**a contemporaneidade, vivemos em um período no qual a informação é facilmente acessada, em que há inúmeras possibilidades de escolhas para se trabalhar com os conhecimentos dentro das IES, mas que requer uma postura e esforço intelectual para refletir sobre educação enquanto fenômeno psicossocial da realidade social em que vivemos. Entendendo-a assim, ela – a educação – nos responsabiliza, como pesquisador a analisar o processo pelo qual esse fenômeno se transforma, desde objeto social representado até objeto de estudo reificado cientificamente.

Isso exige uma apreensão de conhecimentos nos mais diversos campos dos saberes, o que é peculiar na educação. Por isso, Charlot (2006, p. 9) situa a ciência da educação como um campo de saber fundamentalmente mestiço, pois nele “se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos”.

---

<sup>94</sup> Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Com o intuito de refletir sobre essa inserção, a educação nesse contexto pressupõe uma multiplicidade de mundos, ou seja, são vários sistemas de referência, pontos de vista ideológicos e vozes, ora concordantes, ora concorrentes, sobre o mundo que nos cerca, assim, também devemos considerar que, nesse embate de vozes, há estratégias discursivas que prevalecem. É justamente nesse pensar que vislumbramos caminhar dentro dos estudos das RS, de forma a compreender os sistemas de interpretação de como os indivíduos sentem, pensam e agem sobre o objeto social – “internacionalização” na educação superior.

Compreendemos a importância desse estudo sob a Teoria das Representações Sociais (TRS), visto que nas Ciências Sociais em geral e mais especificamente em Educação, muitos estudiosos têm dedicado suas pesquisas às inúmeras e diferentes trajetórias sociais e culturais que constituem as interpretações de mundo, e que regem e justificam atitudes, crenças e valores dos sujeitos. Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre os elementos que estruturam as possíveis Representações Sociais (RS) sobre a internacionalização do ensino superior, a fim de dialogar com parte da complexidade existente.

Perante esse delineamento investigativo, buscamos fundamentos sobre o fenômeno representacional em Moscovici (2003), Sá (1998), Abric (2000), Laus (2012), Souza Santos (2010, 2013) Morosini (2006). Esta pesquisa é do tipo qualitativa de natureza exploratória com colheita de informações por meio de documentos, entrevista semi-estruturada e teste de evocação livre de palavras (TALP) com gestores e docentes da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que investigou o pensamento social de gestores e docentes sobre o objeto social representado – “internacionalização”. O presente trabalho é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado.

## **INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Entre os desafios, para as universidades brasileiras, está a internacionalização considerado como um fenômeno psicossocial, pois o mesmo

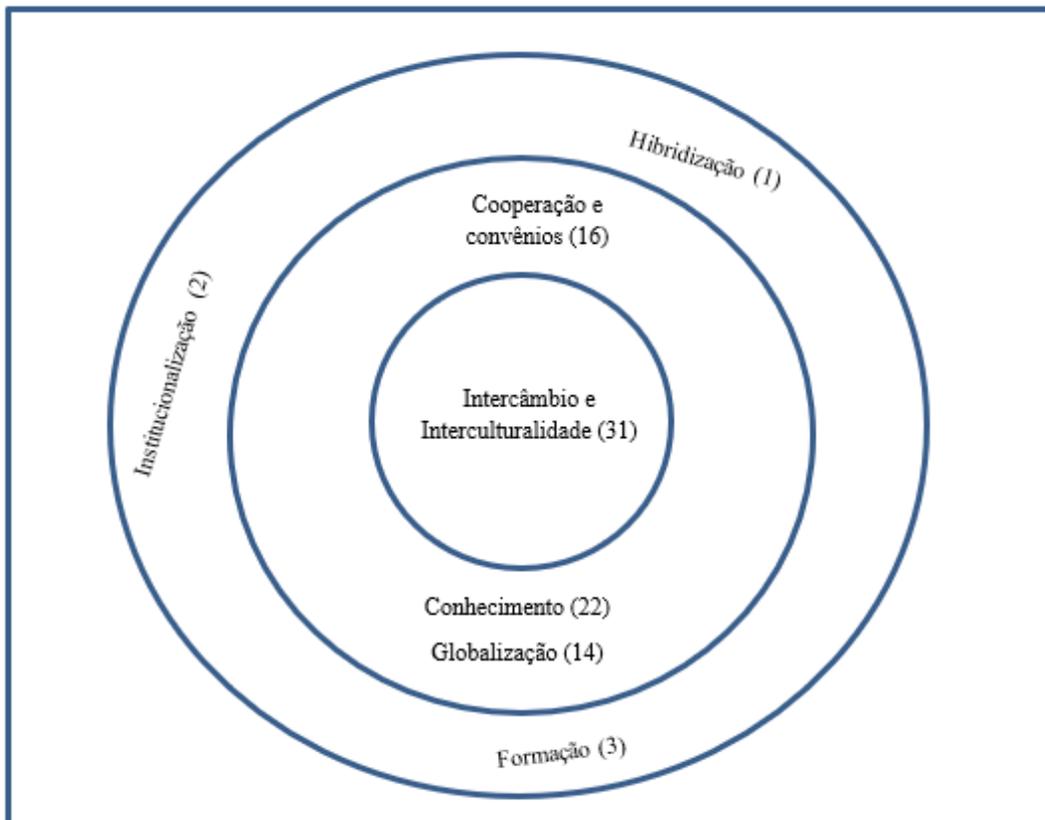
é revestido de sentidos e significados e passível socialmente de construção e representação. Essas ideias são corroboradas por Stalliveri (2017), quando ela afirma que a internacionalização é um fenômeno, não é uma opção, o qual as instituições devem aprender a lidar. Nesse entendimento, o objeto representado - « internacionalização » - se transversaliza nos processos de ancoragem e objetivação, pela passagem de fenômeno psicossocial para fenômeno educacional como um objeto social revestido de opiniões (eu penso), de saberes (eu sei) e de crenças (eu acredito), (SÁ, 1998 ).

De Wit (2002) declara que a educação superior não é internacional por natureza e que, por isso, a internacionalização deve ser introduzida nas instituições. Esse pensamento do autor, nos impele a entender melhor como se dá esse processo nas universidades, e em particular na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Destacamos as vertentes de análise que se pautam em analisar as iniciativas institucionais e observar a evolução histórica do fenômeno de internacionalização da educação superior, entretanto, elas apontam a necessidade de ir a escuta dos sujeitos como forma de entender como eles sentem, pensam e agem em relação ao objeto social – “internacionalização”. Assim, necessidade de se estabelecer um diálogo com outras pesquisas que também partiram da mesma temática, existe uma lacuna no campo da internacionalização da educação superior – e sabemos que existe -, esta não é simplesmente conceitual, mas dos sentidos e significados atribuídos à “internacionalização”.

Optamos por representar, através da figura a seguir, a imagem cognitiva que emerge quando se estrutura as representações sociais de gestores e docentes sobre “internacionalização”, essa figura nos expõe os elementos do núcleo central, elementos intermediários e periféricos, conforme abordagem estrutural de Abric (2000).

**FIGURA 1** - Imagem da “internacionalização” sob a ótica das palavras.



**Fonte:** Elaboração do autor (2019)

Com o intuito de identificar e compreender as representações sociais sobre “internacionalização”, na realidade da Universidade do Estado da Bahia, utilizamos da TALP.

A respeito do material recolhido, utilizando a TALP com o mote indutor “internacionalização da educação superior”, constatamos após o processamento que foram evocadas um total de 100 palavras, sendo que desse total 17 foram distintas entre si.

Inspirado por este resultado, Abric (2000) propõe ir além do quadro puramente genético do conceito de núcleo figurativo para dar-lhe um papel preponderante em qualquer representação constituída. A base da teoria do núcleo central considera que no conjunto de elementos cognitivos que compõem a representação, alguns desempenharão um papel diferente dos outros. Esses elementos, do núcleo central, intermediários e periféricos que estruturam e organizam uma RS. Essa estrutura, organizada e hierarquizada, gera um campo representacional que adquire um significado e um valor específico para os indivíduos.

A figura acima representa a organização e estrutura das RS sobre “internacionalização” cujos elementos estão integrados ao núcleo central, intermediários e periféricos. Segundo Moscovici (2003), para localizarmos uma RS de um dado grupo de sujeitos sobre um determinado objeto, é preciso identificar os elementos centrais que constituem e dão significação à representação. A TRS nos permite apreender as categorias atributivas que nos induzem a entender o pensamento social dos sujeitos a partir do conceito que eles constroem sobre o objeto representado. Nesse sentido, as palavras “intercâmbio e interculturalidade” (31) como tendência ao núcleo central, “conhecimento” (22), “cooperação”, “convênio” (16) “globalização” (14) como elementos intermediários e, finalmente, os periféricos constituídos pelas palavras “formação” (3) “institucionalização” (2) e “hibridização” (1). Esses resultados, quando pelo núcleo figurativo das RS, os gestores e docentes pensam o fenômeno da internacionalização a partir da mobilidade acadêmica desencadeada pela cooperação e convênios que, por sua vez, pode contribuir a produção e difusão do conhecimento globalizado. Para corroborar com esse pensamento, Laus (2012) afirma que a internacionalização é composta pelos diálogos da instituição com outros entes além das fronteiras nacionais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, a depender do contexto onde ocorre, isso significa conceber que a internacionalização também é única e não é um fenômeno estático, devendo ser, por isso, (re)planejada, (re)executada e (re)monitorada constantemente.

Para além de intercâmbio e interculturalidade, outros elementos são revelados, como: conhecimento, cooperação e convênio e globalização que são ancorados como aqueles que protegem esse núcleo central. Isto implica em objetivar que os indivíduos dessa pesquisa sentem, pensam e agem sobre o objeto social – “internacionalização” como a promoção do intercâmbio acadêmico internacional de docentes e discentes e desdobrem em atividades eficazes para transformação social. Para isso, as relações culturais devem ser observadas como fatores relevantes para as conexões universitárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento social sobre internacionalização, alimenta a TRS quando esse fenômeno psicossocial (internacionalização institucionalizada) parte do conhecimento prático, do senso comum, construído por gestores e docentes sobre o objeto representado. Logo, as ideias, opiniões e crenças sobre esse objeto traduzem-se em trocas, experiências, enriquecimento social importantes na universidade como forma de visibilidade e comunicação efetiva, transversalizando-se nas publicações internacionais. Este como um saber formalizado e conhecimento se aproxima dos contextos originais e cotidianos da vida desses sujeitos e que se apresenta também nas suas práticas sociais empenhada em orientar posturas e comportamentos sobre a internacionalização institucionalizada que veremos a seguir.

Finalmente, podemos entender as representações sociais como ideias, imagens, concepções e visões de mundo que os autores sociais possuem sobre a realidade, as quais estão vinculadas às práticas sociais. Ou seja, cada grupo social elabora representações de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade, representações essas que emergem de seus interesses específicos e da própria dinâmica da vida comum.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n.31 jan-abr 2006.

DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in Latin America**: a historical, comparative, and conceptual analysis. Westport: Greenwood Press, 2002.

LAUS, Sônia. P.: **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração. Salvador, 2012.

MOROSINI, Marília. **Estado do conhecimento sobre a internacionalização da educação superior – conceitos e práticas.** Revista Educar, n.28, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas.** Curitiba: Appris, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**SAÚDE NA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS:  
A ESCOLA COMO AMBIENTE DE DISCUSSÃO  
SOBRE PROMOÇÃO DE SAÚDE  
E QUALIDADE DE VIDA<sup>95</sup>**

**Murilo Marques Scaldaferrri<sup>96</sup>**

## INTRODUÇÃO

**P**romover saúde e melhorar a qualidade de vida da população é uma estratégia que deve ser encarada considerando a importância que ela realmente tem. Falar sobre saúde e buscar agregar bons hábitos na rotina das pessoas pode significar uma diminuição no número de doentes e conseqüentemente desafogar o sistema de atendimento a saúde pública.

Dar mais qualidade aos hábitos diários da sociedade não é algo que se consiga da noite para o dia. É importante que se considere o contexto em que uma determinada população está inserida, envolve o social, econômico e cultural. Mesmo sem apresentar um número alarmante de indivíduos com sintomas associados às doenças degenerativas, crianças e adolescentes na idade escolar formam um público que deve ser levado em consideração quando se pretende tratar de promoção de saúde. Não é difícil entender o porquê. Grande número de distúrbios orgânicos que ocorre na idade adulta poderia ser

---

<sup>95</sup> Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

<sup>96</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

minimizado ou evitado se hábitos de vida saudáveis fossem assumidos desde jovens.

Esse grupo de indivíduos forma um segmento importante da população por ainda ser imaturo e mais vulnerável às exigências do ambiente, este é um desafio que ainda não foi vencido pelas promoções de saúde pública (COSTA; BIGRAS, 2007). Para alcançar esse público alvo, Gubert et al. (2009) destacam a importância da escola como espaço crucial para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades junto a crianças e adolescentes, buscando garantir mudanças de comportamento em uma etapa crítica de crescimento e desenvolvimento.

Para tanto, é essencial que se tenha ações coordenadas entre os profissionais da saúde e educação. Este deve ser um trabalho desenvolvido por várias mãos, multiprofissional e disciplinar, onde um dos grandes desafios gira em torno da eficiência em se utilizar do conhecimento desses diferentes profissionais no alcance dos objetivos propostos pelas ações em educação e saúde. É importante levar em consideração, além do conhecimento técnico e científico voltados para as influências orgânicas e fisiológicas provocadas pela adoção de hábitos saudáveis, a realidade social, cultural e econômica e as estratégias de alcance das ações para que sejam efetivamente eficientes. Sobre tudo, as políticas públicas devem ser apresentadas com estratégias bem definidas, exequíveis e sustentáveis e considerando diferentes realidades sociais, culturais e econômicas.

Assim, este trabalho teve como objetivo levantar alguns dados que possam servir como base e incentivo para discussões e pesquisas sobre a promoção de saúde e qualidade de vida no ambiente escolar.

## **DESENVOLVIMENTO**

O mais comum é associarmos o atendimento em saúde a hospitais e centros de saúde. Essa prática acaba distanciando a promoção de saúde e prevenção de doenças da rotina das comunidades, desconsiderando as questões socioculturais.

Não é novidade utilizar as escolas como um ambiente propício para falar de saúde, o que se percebe é que essas ações, muitas vezes, estão baseadas

em conceitos mais tradicionais de saúde escolar e principalmente sem uma interação entre os profissionais da saúde e educação no planejamento das ações desconsiderando a importância dos objetivos pedagógicos da escola. Cavalcanti et al; (2015), destacam que nos anos de 1889 as ações de saúde, ainda com traços sanitaristas, começaram a ganhar notoriedade. Muito voltadas para a realização de campanhas, as ações de saúde na escola sofriam grande influência, assim como qualquer Política Pública. Sobre esse período, Santos (2005), reforça que diante do momento histórico as ações eram desenvolvidas buscando a diminuição da incidência das enfermidades.

Gubert et al. (2009) destacam a importância da escola como espaço crucial para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades junto a crianças e adolescentes, buscando garantir mudanças de comportamento em uma etapa crítica de crescimento e desenvolvimento.

Para se discutir saúde e educação nas escolas deve-se levar em consideração uma série de pontos importantes para que essa prática seja realmente eficiente. Um desses pontos é levantado por Catrib et al. (2003), onde destacam que na promoção de saúde no espaço escolar é importante levar em consideração o ambiente de vida da comunidade em que está inserida a escola, cujo referencial para ação deve ser o desenvolvimento do educando, como expressão de saúde, com base em uma prática pedagógica participativa, tendo como abordagem metodológica a educação em saúde transformadora. Promover saúde e agregar bons hábitos à rotina das pessoas, além de melhorar a qualidade de vida da população, poderá fazer com que o Estado tenha um importante ganho econômico, tendo em vista a diminuição das despesas, que são altas, com assistência médica.

Considerando dados da Organização Mundial da Saúde, o Brasil vem aparecendo entre os países que mais gastam com saúde em valores absolutos. Valores do IPCA indicam, por exemplo, um aumento nos gastos com medicamentos, inclusive de farmácia básica, de 14% em 1995 para 34% em 2004. A atenção básica foi o segmento assistencial que teve maior aumento (134,5%). Esses dados foram apresentados por Carvalho (2007), em trabalho sobre o financiamento da assistência médico-hospitalar no Brasil onde conclui afirmando que, tendo em vista a política de saúde do nosso país, as necessidades de recursos financeiros do setor tendem a ser crescentes.

Gomes (2009) destaca a Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS) como importante contraponto às ações meramente curativas. Neste contexto a Estratégia Saúde da Família (ESF) busca fazer conexões entre as instituições de saúde e organizações sociais, através de parcerias que ajudem a promover e direcionar atividades prioritárias considerando a realidade e necessidades locais. Assim, as ações devem ser pactuadas com a comunidade e desenvolvidas buscando o alcance individual e das famílias (CIAMPONE; PEDUZZI, 2001). É importante trazer um elo importante na promoção de saúde, como já destacamos aqui, a escola aparece então como um ambiente com potencial para que se faça essa ponte entre a saúde e a sociedade. Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), é um local onde se forma opiniões e hábitos de crianças, adolescentes e conseqüentemente de suas famílias, ferramenta eficiente para a educação em saúde, na formação de cidadãos conscientes e críticos, responsáveis por suas escolhas.

Com o movimento da promoção da saúde, a Escola Promotora de Saúde (EPS) foi desenvolvida com o intuito de desenvolver práticas integradoras de saúde na escola. Em 1995 a Organização Pan-Americana da Saúde lançou a proposta da EPS na América promovendo uma discussão de saúde na escola mais voltada para a saúde integral, fugindo do paradigma tradicional (OPS/OMS, 1998 apud IPPOLITO-SHEPHERD, 2003).

Somente em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, que o tema promoção da saúde começa ser discutido, ou pelo menos deveria, pela educação brasileira formalmente. Além da LDB os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também destacam a saúde como tema que deve ser trabalhado de forma transversal nas escolas mesmo que ainda não se caracterizasse claramente de que forma deveriam ser conduzidas as reflexões sobre o tema (BRASIL, 1997).

Para institucionalizar as ações em saúde nas escolas, o Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE) e suas finalidades. O PSE é resultado de uma parceria entre os Ministérios da Saúde e Educação e tem como objetivos promover a saúde e a cultura da paz, enfatizando a prevenção de agravos à saúde; articular ações do setor da saúde e da educação, aproveitando o espaço escolar e seus recursos; fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades desta clientela; e incentivar a

participação comunitária contribuindo para a formação integral dos estudantes da rede básica (BRASIL, 2007; 2009). Surge como um Programa que busca estreitar as distâncias e fortalecer a relação entre os setores da Saúde e da Educação, buscando a aproximação com a sociedade e tornar mais eficientes as ações que vinham sendo desenvolvidas separadamente por esses setores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com saúde e educação requer uma dedicação e conhecimento de profissionais das duas áreas. O sucesso da intersetorialidade depende muito das ações dos profissionais envolvidos e nesse contexto, estamos falando de profissionais com uma alta carga de trabalho, seja na saúde ou educação, e que se sentem mais confortáveis em atuar seguindo as particularidades das suas formações e experiências, o que acaba promovendo a manutenção de ações mais conservadoras. Romper com essas barreiras e atuar em conjunto, em um processo mais amplo e complexo exigem mais tempo e disposição. Como confirma Andrade (2004), a figura do gestor aparece como grande responsável por essa articulação, principalmente nas ações municipais. Corroborando com as ideias de Andrade (2004), Bonzo (2010), defende que os gestores devem ser preparados para superar esses desafios e não deixar apenas sobre a responsabilidade dos profissionais envolvidos, assim as chances de desenvolvimento de ações realmente eficientes aumentam.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos**: resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. *O Mundo da Saúde*, v. 21, n. 1, p. 52-61, 1997.

BRASIL. **Decreto nº. 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 6 dez 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009.

CARVALHO, D. M. T. (2007). Financiamento da assistência médico-hospitalar no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 12(4), 879-892. Disponível em: [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232007000400010&script=sci\\_arttext&lng=pt#ModalArticles](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232007000400010&script=sci_arttext&lng=pt#ModalArticles). Acesso 12 Jan 2020.

CATRIB, A.M.F. et al. Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (Orgs.). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

CAVALCANTI, P. B.; LUCENA, C. M. F.; LUCENA, P. L. C. Programa Saúde na Escola: interpelações sobre ações de educação e saúde no Brasil. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 14, n. 2, p. 387 - 402, ago./dez. 2015.

COSTA M. C. O.; BIGRAS M. Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, 12 (5):1101-1 109, 2007.

CIAMPONE M. H, PEDUZZI M. **Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão e Assistência**. Manual de Enfermagem; Instituto para o desenvolvimento da Saúde; Universidade de São Paulo. Brasília: Ministério da Saúde; 2001.

GOMES, Mauro de Lima. **Política Nacional de Promoção da Saúde: potência de transformação ou política secundária?** 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GUBERT F. A.; et al. **Tecnologias educativas no contexto escolar: estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE**. Ver. Eletrônica enferm; 165-172, 2009.

IPPOLITO-SHEPHERD, Josefa. A promoção da saúde no âmbito escolar: a iniciativa regional escolas promotoras de saúde. In: **Sociedade Brasileira De Pediatria**. Escola promotora de saúde. Brasília, 2003. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/escolas\\_promotoras\\_saude\\_experiencias\\_brasil\\_p1.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/escolas_promotoras_saude_experiencias_brasil_p1.pdf).

SANTOS, Débora de Souza. **Ações Intersetoriais de Educação e Saúde: entre teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-graduação do Departamento de Enfermagem das Faculdades de Ciências Médicas da universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

**- XLIX -****É NA ESCOLA QUE SE DISCUTE  
GÊNERO E SEXUALIDADE?****Fabiana Castelo Branco de Santana<sup>97</sup>****INTRODUÇÃO**

**V**ivemos em uma época caracterizada pela afirmação das “diferenças”. As sociedades atuais revelam diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem formas variadas do sujeito estar e se posicionar socialmente, conseqüentemente múltiplas e diversas identidades se constroem, se interrelacionam e se manifestam constituindo, assim, os sujeitos. Tais processos de constituição identitária possibilita perceber a variedade de modos como os indivíduos, suas manifestações de gênero e práticas sexuais são descritos e compreendidos.

Nesse cenário, é perceptível a diversidade de manifestações das expressões de gênero e sexualidade, rompendo com a estrutura dicotômica e o pensamento binário, relacionados ao gênero e à sexualidade, colocando em xeque a relação causal entre o sexo biológico, gênero e orientação sexual.

A escola, espaço social onde os estudantes vivenciam processos contínuos de formação em que são postos em cena diferentes atributos para a vida em sociedade, é território propício ao estabelecimento de confrontos diretos com a cultura hegemônica legitimada por ela, já que, de alguma forma, enfatiza

---

<sup>97</sup> Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana

a aquisição de certos valores, utilizando práticas de transmissão e ou de fortalecimento destes.

Desse modo, todos esses contextos, definidos por diferentes setores que emergem na escola, implicam em si as lógicas de socialização que, muitas vezes, podem ser tidas como divergentes, gerando conflitos, disputas, marginalização, entre outros.

Nesse sentido, o presente trabalho tem o objetivo de analisar que lugar no currículo escolar ocupam ações pedagógicas no combate à discriminação e preconceito de gênero e sexual.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como sujeitos de pesquisa quatro estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com idade a partir de 18 anos, que através da entrevista semiestruturada, apontaram, por meio de suas memórias escolares, como as ações pedagógicas estão presentes no currículo escolar no tratamento das questões sobre sexualidade e gênero.

## **DESENVOLVIMENTO**

Considerando ser a escola, espaço de formação humana, de humanização, de enfrentamento a todas as formas de preconceito através da apropriação de conhecimentos científicos e filosóficos para a transformação da realidade, a mesma não pode se furtar de refletir sobre como o silêncio em relação a situações de discriminação por preconceito e violência de gênero contribuem para a reprodução de uma ordem desigual e injusta” (CARRARA et. al., 2009, p. 141).

Entretanto, cabe se questionar o lugar que as questões ligadas ao gênero e à sexualidade ocupam no currículo escolar. Segundo Altman (2001), o interesse do Estado pela sexualidade da população, se torna evidente com a inclusão do tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

De acordo ainda com este autor, em virtude do crescimento dos casos de gravidez “indesejada” entre adolescentes e do risco de contaminação do HIV, o tema Orientação Sexual foi constituído como tema transversal, revelando-se instalar mecanismos de controle da sexualidade, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero.

Silva (1996), ao analisar o currículo como forma de organização da produção de subjetividades, denuncia as polimorfos estratégias de poder que se encadeiam na escola para exercer controle e educar os estudantes. Segundo este autor, o currículo produz formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de modos particulares de subjetividades ao corporificar determinadas narrativas sobre o indivíduo e a sociedade, constituindo-nos como sujeito.

Entretanto, cabe identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e necessidades atuais. Meyer, Klein e Andrade (2007) denunciam seu caráter moralista e descritivo que pouco explora as implicações dessa herança de caráter médico sobre as escolhas (ou falta de escolhas) das crianças e jovens a respeito de sua sexualidade. Para estes autores, há uma ênfase na relação entre sexualidade e perigo, doença, pecado ou culpa e a única solução apresentada aos alunos, em tom normativo e categórico é a mesma desde que a infecção ao HIV tornou-se um problema de saúde pública.

As entrevistas aplicadas com os estudantes universitários confirmam esta ideia quando revelam que o trabalho de orientação sexual desenvolvido na escola é fortemente influenciado por estas preocupações sociais em torno da sexualidade adolescente (gravidez e DST's/AIDS) e abordado, em certa medida, a partir de um enfoque biológico, dada sua forma de inserção na escola.

Os dados coletados na pesquisa evidenciaram ainda que, na escola, o lugar permitido e previsto para o trabalho com o tema, é reservado a certas disciplinas e a alguns profissionais é delegada esta missão. Foi muito comum encontrar na fala dos sujeitos da pesquisa, a indicação de um profissional e/ou disciplina mais adequados, eleitos pela escola, para tratar o tema.

Em todas as entrevistas foi unânime delegar ao professor de ciências ou biologia a tarefa de tratar sobre sexualidade. Entre outros profissionais mais citados para o estão os médicos e enfermeiros que, através de aulas, palestras, encontros, se utilizam das explicações científicas sobre o funcionamento do corpo para prescrever um autocuidado, especialmente em relação à gravidez indesejada e a DST/AIDS. Nesse sentido, torna-se visível a ação da interdição - direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala - regulando aquele que tem direito de falar da sexualidade (RIBEIRO et. al, 2004).

Foi apontado também pelos jovens entrevistados um desejo de silenciamento ou contenção por parte de alguns professores quanto a manifestações da sexualidade deste jovens, julgando não ser a escola local apropriado para o tratamento de assuntos considerados por eles como “privados”, confirmando o que Furlani (2007) tem apontado quando considera que a sexualidade e o gênero, para os professores, são considerados verdadeiros “monstros” curriculares, já que são marcados pela polêmica, provisoriedade e normalização nos currículos escolares.

Quanto ao papel do professor para abordar a temática, Altman (2003) indica a falta de formação docente para o trabalho com a temática como um dos principais desafios a serem superados. Outro ponto que se mostrou evidente na pesquisa é que a sexualidade, quando abordada no currículo escolar, é tratada quase que exclusivamente sob um viés heterossexual. A homossexualidade aparece eventualmente como uma exceção ou quando se fala em doenças sexualmente transmissíveis. Contudo, muito pode se dizer do que não é dito. É como se a escola, ao não tratar da questão, quisesse mantê-la distante.

As aulas de educação física também são indicadas nas entrevistas como um espaço de normatização, além de se revelar um cenário em que ocorre a segregação dos corpos. Em geral, é difundida a ideia de que a sexualidade é algo que aflora do impulso vital, que brota instintivamente de homens e mulheres. Por este motivo, manter a distância entre meninos e meninas parece ser uma tentativa escolar em evitar o contato entre meninos e meninas e, por sua vez, a expressão da sexualidade juvenil entre eles.

Tais dados contrariam a abordagem apresentada por Altman (2001) que considera a aula de Educação Física um espaço privilegiado para tratar questões relativas à sexualidade, seja devido a seus conteúdos, seja pela relação que se estabelece entre professores e alunos nesta aula. Embora os dados não apontem esta realidade, para essa autora, o professor de Educação Física é uma referência para os alunos e pode fomentar experiências de aprendizagem relativas a aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade.

As entrevistas realizadas e analisadas aqui não deixam dúvidas sobre a presença de um currículo escolar a serviço da manutenção da fabricação de sujeitos no compromisso de manter uma sociedade dividida e desigual, expressada em seu silêncio, omissão ou na vigilância, reprovação, abortando a

possibilidade de quebrar o círculo da reprodução de preconceitos, impedindo a produção de novas formas de conceber o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instância envolvida na produção de identidades sexuais e de gênero, bem como na validação de determinadas formas de viver as masculinidades, as feminilidades e as sexualidades, o que torna importante focalizar os processos escolares envolvidos com a naturalização de diferenças e desigualdades sociais.

Na medida em que trata questões relativas ao gênero e a sexualidade com um viés puramente biologizante, não as enxerga como dimensões constituintes da identidade social do sujeito sexualidade. Por classificá-las a partir de um esquema binário e bipolar, posicionam determinadas identidades e práticas como sendo mais “naturais” do que outras, o que implica na construção de fronteiras que delimitam quem pertence e quem não pertence à determinada norma ou padrão. Pautados nessas normas aceitas socialmente como mais adequadas é que os currículos escolares, bem como os demais elementos (avaliação, materiais didáticos, entre outros) constituem e organizam toda dinâmica escolar.

Meyer, Klein e Andrade (2007) concebem o currículo como o locus privilegiado para a produção e reprodução das diferenças. Assim, a pesquisa aponta para a necessidade de se refletir o currículo escolar quanto ao modo como se ensina os conteúdos selecionados e o que está incluído ou excluído da prática pedagógica docente. Indica, ainda, a necessidade de uma formação continuada docente capaz de instrumentalizar professores na promoção de ações pedagógicas que contribuam para a problematização e desconstrução de estruturas dicotômicas, das ideologias dominantes, dos padrões hegemônicos e heterocêntricos estabelecidos socialmente para construção de subsídios que possam gerar seu enfrentamento.

O trabalho pedagógico nesta direção contribui para formação de cidadãos capazes de reconhecer a diversidade das expressões identitárias, acolhendo a multiplicidade de formas de ser e existir, pautando a convivência escolar e social

nos direitos humanos, na equidade, no repúdio a todas as formas de preconceito e discriminação.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, Helena. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Estudos Feministas. Florianópolis, v.9, n.2. 2001.

ALTMAN, Helena. **A construção social da orientação sexual na escola**. [online]. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/helenaaltmann.rtf>. Acesso em julho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CARRARA, S. et al. (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola: Formação de Professores/ as em Gênero, Orientação sexual e Relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FURLANI, Jimena. **Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da Educação Sexual**. Educar em revista. Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285. Dezembro de 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200011&script=sci_abstract&tlng=pt), acesso em 31 de agosto de 2019.

MEYER, Dagmar. KLEIN, C.ANDRADE, S. **Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 46, dez, 2007.

RIBEIRO, et al. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Estudos Feminista**, vol.12, nº. 1, Florianópolis, Jan/Abr de 2004.

SILVA, T. T. Identidades terminais. **As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

